

# **UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT**

**ESCUELA DE POSGRADO  
PROGRAMA DE MAESTRÍA**



## **CAPITAL SOCIAL RELACIONAL Y SÍNDROME DE BURNOUT EN DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LIMA METROPOLITANA DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19**

### **AUTORES:**

**YUCRA RAMIREZ FANNY**  
ORCID: 0000-0003-2821-2200

**ZEGARRA CENTTY CARLOS IVÁN**  
ORCID: 0000-0003-4666-3099

Tesis para optar el Grado Académico de  
MAESTRA EN EDUCACIÓN, MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA

### **ASESORA:**

**Dra. Nelly Raquel Ugarriza Chávez**  
ORCID: 0000-0002-9492-8947

LIMA – PERÚ  
2021



Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada

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

Permite descargar la obra y compartirla, pero no permite ni su modificación ni usos comerciales de ella.



## ACTA DE SUSTENTACIÓN

Ante el jurado integrado por los profesores Dr. Marino Latorre Ariño, Mg. Jhoanna Altamirano Basurco y Mg. Miluska Vega Guevara.

El graduando don **CARLOS IVAN ZEGARRA CENTTY**, sustentó su Trabajo de Investigación titulado “**CAPITAL SOCIAL RELACIONAL Y SÍNDROME DE BURNOUT EN DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LIMA METROPOLITANA DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19**”, para obtener el Grado Académico de Maestro en educación, mención Gestión educativa.

El Jurado, después de haber deliberado sobre los aspectos metodológico, temático de la investigación y sobre la calidad de la sustentación, declaró al graduando:

**APROBADO CON SOBRESALIENTE**

---

Surco, 02 de setiembre del año dos mil veintiuno



Dr. Marino Latorre Ariño  
Presidente



Mg. Jhoanna Altamirano Basurco  
Secretario



Mg. Miluska Vega Guevara  
Miembro



## ACTA DE SUSTENTACIÓN

Ante el jurado integrado por los profesores Dr. Marino Latorre Ariño, Mg. Jhoanna Altamirano Basurco y Mg. Miluska Vega Guevara.

La graduanda doña **FANNY YUCRA RAMIREZ**, sustentó su Trabajo de Investigación titulado “**CAPITAL SOCIAL RELACIONAL Y SÍNDROME DE BURNOUT EN DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LIMA METROPOLITANA DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19**”, para obtener el Grado Académico de Maestro en educación, mención Gestión educativa.

El Jurado, después de haber deliberado sobre los aspectos metodológico, temático de la investigación y sobre la calidad de la sustentación, declaró a la graduanda:

### APROBADA CON SOBRESALIENTE

---

Surco, 02 de setiembre del año dos mil veintiuno



Dr. Marino Latorre Ariño  
Presidente



Mg. Jhoanna Altamirano Basurco  
Secretario



Mg. Miluska Vega Guevara  
Miembro

Dedicado a mi familia por sus palabras de aliento,  
pues me impulsaron a cumplir esta meta.  
A los docentes con vocación y amigos,  
quienes con su ejemplo y consejos,  
me ayudaron a fortalecer esta vocación de educar y  
seguir creciendo en lo personal y profesional.

Fanny Yucra

Dedicado a mi papá, quien me animó a estudiar la maestría;  
a mi mamá, docente de colegio público que amó  
y se dedicó a desarrollar a sus educandos;  
a mi hija Paula y a mi hijo Sigurd, por su presencia;  
y dedicado a todos aquellos docentes con vocación  
que se dedican al desarrollo del educando.

Iván Zegarra

## AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a nuestra asesora la Dra. Nelly Ugarriza por compartirnos sus conocimientos, publicaciones científicas que dieron soporte al presente estudio, abrir nuevos métodos de investigación científica e introducirnos a *softwares* estadísticos novedosos como el JAMOVI.

Agradecemos también a todos nuestros amigos y colegas que colaboraron como jueces en la validez de contenido de todos los inventarios utilizados; así como a los 123 participantes de este estudio pues su participación hizo posible la presente tesis.

Y finalmente agradecemos al Dr. Wayne K. Hoy, no solo por habernos autorizado la utilización de su escala *The Omnibus T-Scale* que forma parte del inventario del Capital Social Relacional, sino también por impulsarnos a continuar con nuestra investigación deseándonos todos los éxitos posibles.

## CONTENIDO

	Pág.
Dedicatoria	II
Agradecimiento	III
Contenido	IV
Lista de tablas	VIII
Lista de figuras	XIV
Resumen	XV
<i>Abstract</i>	XVI
Introducción	16
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	18
1.1. Descripción del problema de investigación	18
1.2. Formulación del problema	26
1.2.1. Problema general	26
1.2.2. Problemas específicos	27
1.3. Justificación	27
1.3.1. Justificación teórica	27
1.3.2. Justificación práctica	28
1.3.3. Justificación metodológica	28
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	29
2.1. Antecedentes	29
2.1.1. Antecedentes nacionales	29
2.1.1.1. Antecedentes nacionales del capital social relacional	29
2.1.1.2. Antecedentes nacionales del síndrome de <i>burnout</i>	30
2.1.2. Antecedentes internacionales	39

2.1.2.1. Antecedentes internacionales del capital social en docentes	39
2.1.2.2. Antecedentes internacionales del síndrome de <i>burnout</i>	42
2.2. Bases teóricas	53
2.2.1. Capital social relacional	53
2.2.1.1. Confianza	63
2.2.1.2. Aprendizaje colaborativo	66
2.2.1.2.1 Teoría del conflicto sociocognitivo	66
2.2.1.2.2. Teoría de la intersubjetividad	68
2.2.1.2.3. Teoría de la cognición distribuida	70
2.2.2. Síndrome de <i>burnout</i>	80
2.2.2.1. Fases del proceso de <i>burnout</i>	78
2.2.2.2. Síntomas del síndrome de <i>burnout</i>	80
2.2.2.3. Dimensiones del síndrome de <i>burnout</i>	81
2.2.2.4. Variables que influyen en el síndrome de <i>burnout</i>	83
2.3. Capital social relacional y síndrome de <i>burnout</i>	86
2.4. Definición de términos básicos	88
CAPÍTULO III: OBJETIVOS	90
3.1. Objetivo general	90
3.2. Objetivos específicos	90
CAPÍTULO IV: HIPÓTESIS	91
4.1. Hipótesis general	91
4.2. Hipótesis específicas	91
CAPÍTULO V: MÉTODO	92
5.1. Tipo de investigación	92
5.2. Diseño de la investigación	92



5.3. Variables	93
5.3.1. Variables atributivas	93
5.3.2. Variables de control	95
5.3.3. Variable controlada	95
5.4. Población y muestra	95
5.5. Instrumentos	99
5.5.1. Fundamentación de la construcción del instrumento capital social relacional	100
5.5.2. Inventario Capital Social Relacional	101
5.5.2.1 Instrumento <i>Omnibus T-Scale</i>	101
5.5.2.2. Instrumento Trabajo colaborativo	105
5.5.2.3. Dimensiones del inventario del capital social relacional	107
5.5.2.4 Establecimiento de la validez basada en el contenido y confiabilidad para el inventario del capital social relacional	108
5.5.2.4.1. Validez basada en el contenido	109
5.5.2.4.2. Confiabilidad preliminar	119
5.5.3. Inventario del síndrome de <i>burnout</i>	125
5.5.3.1. Establecimiento de la validez basada en el contenido y de la confiabilidad preliminar para el inventario del síndrome de <i>burnout</i>	128
5.5.3.1.1. Validez basada en el contenido	128
5.5.3.1.2. Confiabilidad preliminar	131
5.5.4. Evidencia de validez basada en la estructura interna para los inventarios	134
5.5.4.1. Validez basada en la estructura interna del inventario capital social relacional	136

5.5.4.2. Evidencia de confiabilidad a través de la consistencia interna	144
del Inventario Capital social relacional	
5.5.4.3. Validez basada en la estructura interna del Inventario del	147
Síndrome de <i>burnout</i>	
5.5.4.4. Evidencia de confiabilidad a través de la consistencia interna	151
del Inventario del Síndrome de <i>burnout</i>	
5.6. Procedimiento	155
<b>CAPÍTULO VI: RESULTADOS</b>	<b>159</b>
6.1. Análisis descriptivos de las variables	159
6.2. Prueba de normalidad	163
6.3. Contrastación de hipótesis	165
6.3.1. Contrastación de hipótesis general	166
6.3.2. Contrastación de hipótesis específicas	166
6.4. Matriz correlacional	170
6.5. Análisis adicionales de los datos sociodemográficos	171
<b>CAPÍTULO VII: DISCUSIÓN</b>	<b>181</b>
<b>CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES</b>	<b>195</b>
<b>CAPÍTULO IX: RECOMENDACIONES</b>	<b>196</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>197</b>
<b>APÉNDICES</b>	<b>222</b>
Consentimiento para la utilización de los inventarios	
Consentimiento informado para la prueba piloto y la muestra de estudio	



## LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1 Modelos del proceso de <i>burnout</i>	79
Tabla 2 Síntomas psicológicos asociados al síndrome de <i>burnout</i>	80
Tabla 3 Operacionalización de la variable capital social relacional	94
Tabla 4 Operacionalización de la variable síndrome de <i>burnout</i>	94
Tabla 5 Distribución de la muestra de docentes de instituciones educativas de básica regular considerando variables sociodemográficas ( $N=123$ )	97
Tabla 6 Distribución de la muestra de docentes de instituciones educativas de básica regular considerando el rango de edad ( $N=123$ ).	98
Tabla 7 Distribución de la muestra de docentes de instituciones educativas de básica regular considerando los años de servicio en la institución ( $N=123$ )	99
Tabla 8 Distribución y valoración de los ítems en la sub variable trabajo colaborativo del instrumento original	108
Tabla 9 Distribución y valoración de los ítems del inventario capital social relacional en su sub variable confianza.	108
Tabla 10 Validez de contenido preliminar del inventario capital social relacional	112
Tabla 11 Relación de ítems eliminados del instrumento original	114
Tabla 12 Relación de ítems modificados del instrumento original de trabajo colaborativo según dimensión	115

Tabla 13	Relación de ítems modificados del instrumento original de confianza según dimensión	115
Tabla 14	Validez de contenido final del inventario capital social relacional	116
Tabla 15	Distribución y valoración de los ítems del inventario capital social relacional en su sub variable trabajo colaborativo	118
Tabla 16	Distribución y valoración de los ítems del inventario capital social relacional en su sub variable confianza	118
Tabla 17	Confiabilidad interna del inventario capital social relacional de la prueba piloto ( $N=20$ )	121
Tabla 18	Confiabilidad interna del capital social relacional por ítem de la prueba piloto ( $N=20$ )	122
Tabla 19	Confiabilidad interna del inventario del capital social relacional por dimensiones en la prueba piloto ( $N=20$ )	124
Tabla 20	Confiabilidad interna preliminar del inventario capital social relacional ( $N=123$ )	124
Tabla 21	Escala de valoración del inventario original del síndrome de <i>burnout</i>	125
Tabla 22	Validez de contenido preliminar del inventario <i>síndrome de burnout</i>	129
Tabla 23	Distribución y valoración preliminar de los ítems del inventario síndrome de <i>burnout</i>	130
Tabla 24	Confiabilidad interna del inventario síndrome de <i>burnout</i> en la prueba piloto ( $N=20$ )	131

Tabla 25	Confiabilidad interna por ítems del inventario síndrome de <i>burnout</i> en la prueba piloto	132
Tabla 26	Confiabilidad interna del inventario del síndrome de <i>burnout</i> por dimensiones en la prueba piloto ( $N=20$ )	133
Tabla 27	Confiabilidad interna preliminar del inventario del síndrome de <i>burnout</i> ( $N=123$ )	133
Tabla 28	Test de Esfericidad de Barlett, medida de <i>KMO</i> e índice <i>RMSEA</i> en el inventario capital social relacional ( $n=123$ )	137
Tabla 29	Matriz factorial exploratoria del capital social relacional	141
Tabla 30	Test de Esfericidad de Barlett, medida de <i>KMO</i> e índice <i>RMSEA</i> en el inventario capital social relacional tras la solución factorial	143
Tabla 31	Resultados de la varianza en la solución factorial del Inventario Capital social relacional	143
Tabla 32	Confiabilidad interna total y por dimensiones del Inventario Capital social relacional luego de la solución factorial	145
Tabla 33	Confiabilidad interna por ítems del Inventario Capital social relacional luego de la solución factorial	145
Tabla 34	Test de Esfericidad de Barlett, medida de <i>KMO</i> e índice <i>RMSEA</i> en el Inventario del Síndrome de <i>burnout</i>	148
Tabla 35	Matriz factorial exploratoria del Inventario del Síndrome de <i>burnout</i>	149
Tabla 36	Resultados de la varianza en el análisis factorial del Inventario del Síndrome de <i>burnout</i>	151

Tabla 37	Confiabilidad interna total y por dimensiones del Inventario del Síndrome de <i>burnout</i> luego de la solución factorial	152
Tabla 38	Confiabilidad interna por ítems del Inventario del Síndrome de <i>burnout</i> luego de la solución factorial	152
Tabla 39	Análisis descriptivo de la variable capital social relacional y sus dimensiones	160
Tabla 40	Percentiles de la variable capital social relacional	160
Tabla 41	Niveles de la variable capital social relacional	161
Tabla 42	Análisis descriptivo de la variable síndrome de <i>burnout</i> y sus dimensiones	161
Tabla 43	Percentiles de la variable síndrome de <i>burnout</i>	162
Tabla 44	Niveles de la variable síndrome de <i>burnout</i>	162
Tabla 45	Prueba de normalidad Shapiro-Wilk para las dos variables y sus dimensiones	163
Tabla 46	Correlación de Spearman entre el capital social relacional y el síndrome de <i>burnout</i>	166
Tabla 47	Coefficiente de correlación entre la dimensión agotamiento emocional y las dimensiones del capital social relacional	167
Tabla 48	Coefficiente de correlación entre la dimensión despersonalización y las dimensiones del capital social relacional	168
Tabla 49	Coefficiente de correlación entre la dimensión realización personal y las dimensiones del capital social relacional	169

Tabla 50	Matriz correlacional entre las variables de estudio y sus dimensiones	170
Tabla 51	Prueba <i>U</i> de Mann-Whitney de las variables de estudio respecto al sexo	172
Tabla 52	Análisis descriptivo de las variables de estudio respecto al sexo	172
Tabla 53	Prueba <i>U</i> de Mann-Whitney de las variables de estudio respecto al tipo de gestión	173
Tabla 54	Análisis descriptivo de las variables de estudio respecto al tipo de gestión	174
Tabla 55	Prueba <i>U</i> de Mann-Whitney de las variables de estudio respecto a la condición laboral	175
Tabla 56	Análisis descriptivo de las variables de estudio respecto a la condición laboral	176
Tabla 57	Prueba <i>U</i> de Mann-Whitney de las variables de estudio respecto al nivel de educación	176
Tabla 58	Análisis descriptivo de las variables de estudio respecto al nivel de educación	177
Tabla 59	Correlación entre las variables de estudio y las variables sociodemográficas edad y tiempo de servicio	178
Tabla 60	Análisis descriptivo de las variables de estudio respecto al nivel de enseñanza.	178
Tabla 61	Análisis descriptivo de las variables de estudio respecto a la UGEL.	179



## LISTA DE FIGURAS

		Pág.
Figura 1	Esquema del diseño de la investigación	94
Figura 2	Fórmula para la Validez de Contenido de la <i>V</i> de Aiken	111
Figura 3	Gráfico de sedimentación para el capital social relacional	143
Figura 4	Gráfico de sedimentación para el síndrome de <i>burnout</i>	151
Figura 5	Prueba de normalidad Q-Q Plot del capital social relacional	165
Figura 6	Prueba de normalidad Q-Q Plot del síndrome de <i>burnout</i>	166

## RESUMEN

El objetivo fue determinar la relación entre el capital social relacional y el síndrome de *burnout* en docentes de educación básica regular de Lima Metropolitana. El diseño fue no experimental, transeccional y correlacional. La muestra estuvo constituida por 123 docentes. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia y los docentes completaron la encuesta en una plataforma virtual durante los meses de octubre y noviembre del 2020 en el contexto de la emergencia sanitaria COVID-19. Se empleó el Inventario Capital Social Relacional, generado por los investigadores; así como, el *Maslach Burnout Inventory* (Maslach & Jackson, 1981). En conclusión, se halló una relación indirecta, estadísticamente significativa y de tamaño de efecto medio entre las dos variables de estudio. Siendo los hallazgos más significativos la relación inversa y media de agotamiento emocional con confianza en el director, confianza en los colegas docentes y confianza en los padres de familia. Con respecto a la despersonalización, se obtuvo una relación estadísticamente significativa, inversa y media con trabajo colaborativo, confianza en el director, confianza en los padres de familia y confianza en los alumnos. Finalmente, se halló una relación estadísticamente significativa, inversa y media entre realización personal con trabajo colaborativo. Las implicancias de los resultados fueron discutidas.

Palabras clave: capital social relacional, Educación Básica Regular, docente, institución educativa, síndrome de *burnout*

## *ABSTRACT*

The objective was to determine the relationship between relational social capital and burnout syndrome in regular basic education teachers in Metropolitan Lima. The design was non-experimental, transactional, and correlational. The sample made up of 123 teachers. The sampling was non-probabilistic for convenience and the teachers completed the survey using a virtual platform during October and November 2020 in the COVID-19 context. The inventories utilized were the Relational Social Capital Inventory, generated by the researchers, and the Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1981). In conclusion, an indirect, statistically significant relationship with a medium effect size was found between the two study variables. The most significant findings being the inverse relationship and medium effect size of emotional exhaustion with trust in the Principal, trust in teaching colleagues and trust in parents. With depersonalization, a statistically significant, inverse and medium relationship was obtained with collaborative work, trust in the director, trust in parents and trust in students. Finally, a statistically significant, inverse and medium relationship was found between personal with collaborative work. The implications of the results were discussed.

Keywords: Burnout syndrome, Regular Basic Education, teachers, Relational social capital, school education

## INTRODUCCIÓN

El capital social relacional y el síndrome de *burnout* tienen gran importancia en las organizaciones, la primera se aborda en políticas públicas y es una variable inédita en el campo de las instituciones educativas en Perú; y la segunda variable es estudiada en ámbitos educativos y psicológicos. En el actual contexto peruano de la emergencia sanitaria, el Ministerio de Educación del Perú normó la educación virtual y obligó a los docentes a adaptarse a un nuevo sistema educativo. Motivados por ello, se planteó el siguiente problema: ¿Cuál es la relación entre el capital social relacional y el síndrome de *burnout* en docentes de educación básica regular de Lima Metropolitana? Es así que se elaboró el presente estudio titulado Capital social relacional y Síndrome de *burnout* en docentes de Instituciones Educativas de Lima Metropolitana durante la pandemia del COVID-19.

La tesis se estructuró en nueve capítulos. En el capítulo I se formuló el problema de investigación y se justificó la importancia de la investigación desde una perspectiva teórica, práctica y metodológica. En el capítulo II se desarrolló el marco teórico, constituido por los antecedentes, las bases teóricas y las definiciones de las variables de estudio. En el capítulo III se planteó el objetivo general y los objetivos específicos. En el capítulo IV se expresó la hipótesis general y las hipótesis específicas. En el capítulo V se presentó el método de la investigación que incluye el tipo y diseño de la investigación, así como también la operacionalización de variables, y se definió la población y la muestra. También se generó el inventario capital social relacional y se elaboró el

procedimiento estadístico para los inventarios capital social relacional y síndrome de *burnout*; previa traducción del inglés, de validez de contenido vía criterio de jueces, determinación de la confiabilidad interna en una muestra piloto y posterior análisis factorial correspondiente en la muestra de estudio. En el capítulo VI se abordaron los resultados estadísticos de la investigación. En el capítulo VII se expuso la discusión que muestra el análisis de las implicancias de los resultados, la contrastación con otras investigaciones, las limitaciones de la investigación y el aporte del estudio a la comunidad científica. En el capítulo VIII se mostró las conclusiones y en el capítulo IX se postuló las recomendaciones. Finalmente, en los Apéndices se presentaron los consentimientos para la utilización de los instrumentos y el consentimiento informado.

## CAPÍTULO I

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

#### 1.1. Descripción del problema de investigación

El Banco Mundial (2018) señala que la existencia de una gestión deficiente en un Ministerio de Educación ocasiona que sus escuelas no tengan éxito en las reformas educativas ni en la prestación de los servicios educativos de calidad que se planteen para la mejora del aprendizaje. Este organismo viene trabajando con los gobiernos y sus asociados para crear capacidad de organización y gestión en los sistemas educativos, incluyendo el desarrollo de profesionales para mejorar las prácticas institucionales y de gestión.

Una de las problemáticas que señala el Banco Mundial (2018), en el informe sobre el desarrollo mundial, recae sobre el docente, pues en un estudio en 8 países, se evidenció que los docentes no tienen las competencias ni la motivación para enseñar eficientemente, siendo ellos los principales actores que afectan el aprendizaje en las escuelas. Sin embargo, no se pretende culpar a los docentes, sino más bien llamar la atención sobre la manera en que los sistemas educativos menoscaban el aprendizaje al no brindarles apoyo. Otro aspecto para mencionar es la mala administración y dirección en los establecimientos educativos, pues una dirección ineficaz refleja que los directores de escuelas no ayudan activamente a los docentes a resolver problemas, no los aconsejan en

los aspectos pedagógicos ni establecen metas que prioricen el aprendizaje. El Banco Mundial viene trabajando en conjunto con los gobiernos para mejorar la manera de contratar, remunerar, recompensar, incentivar y capacitar a los docentes, pues los países que tienen éxito son los que reconocen esta realidad y valoran a los maestros.

Bruns y Luque (2015) indican que en América Latina y El Caribe se enfrentan diversas problemáticas en el sector educativo, pero plantean que la calidad de la educación está condicionada por la calidad de los profesores, quienes pueden dar mejores clases e incentivar el desarrollo de aprendizaje del estudiante. Actualmente, no se evidencia que los docentes de la región puedan considerarse de alta calidad en comparación con los parámetros mundiales, a excepción posible de los docentes de Cuba. Durante la última década, algunos países como Chile han logrado mejorar la calidad de sus profesores y los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Es por ello que, para formar docentes de alta calidad, se debe reclutar, desarrollar y motivar a los mejores docentes. Estos autores mencionan que investigaciones recientes ayudaron a comprender que el capital humano contribuye con el crecimiento.

La Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI, presidida por Delors (1996), llevó a cabo un estudio para identificar los pilares de la educación al siglo XXI. Los resultados de dicho estudio, presentados por la UNESCO (1996), indicaron la importancia de desarrollar los siguientes cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

Este último pilar es crítico en la sociedad actual, si bien este pilar ayuda a aprender a relacionarnos y, sortear cualquier tipo de crisis en un entorno globalizado y cambiante.

Delors (1994) indica que para aprender a vivir juntos se necesita, primero, el descubrimiento del otro; segundo, enfocarse hacia objetivos comunes. Esto se construye cuando se trabaja colaborativamente en un proyecto motivador para todas las personas, donde el compromiso con la realización del proyecto lleve a superar los hábitos personales y gestar la sinergia de las ideas.

Es importante que el docente pueda desarrollar sus competencias y tener una motivación en su desempeño laboral. Es ahí donde, los directivos, son una fuente de apoyo para gestionar un trabajo y aprendizaje colaborativo entre los docentes que están bajo su gestión.

Toda construcción de lazos colaborativos, entre los miembros de una escuela, se da sobre la base de la confianza mutua. Así, la práctica del trabajo colaborativo puede incidir positivamente en esta confianza generando un círculo virtuoso y propiciando relaciones humanas constructivas en la comunidad educativa. Es por ello, que la confianza y el trabajo colaborativo son los pilares del capital social relacional.

Liou y Daly (como se citó en López, Cívís y Molina, 2018) mencionan que la confianza es un papel esencial en el capital social relacional, con el fin de mantener las obligaciones y expectativas mutuas, pues, refiere que el capital social relacional busca la calidad de los vínculos de la red a partir de las normas, valores y expectativas que comparten los individuos (Bourdieu; Halpern; Moolenaar; Portes; como se citó en López, Cívís y Molina, 2018).



Siguiendo esa línea de pensamiento convergente, en pro de un proyecto colaborativo y motivador, Fullan y Quinn (2017) señalan que, para generar nuevas pedagogías que propicien el aprendizaje en profundidad en las escuelas, es necesario que los docentes se asocien para generarlas a través de un trabajo colaborativo donde compartan lo mejor de su experiencia profesional. Estas nuevas pedagogías deben involucrar lo que ellos consideran los componentes esenciales de la educación para el siglo XXI, vale decir, las 6C: comunicación, colaboración, creatividad, pensamiento crítico, carácter y ciudadanía. Dicho trabajo colaborativo no solo consiste en diseñar y experimentar las nuevas pedagogías, sino también en propiciar nuevas asociaciones entre el educando, los padres de familia y los docentes.

Sin embargo, todo este reto y quehacer educativo trae como consecuencia un arduo trabajo que el docente sobrelleva en sus labores educativas; ocasionando muchas veces un desgaste en su condición de salud. Parra (2005) indica que el docente está propenso a tener un perfil patológico, identificando esta tendencia en 6 países de América Latina, y señala problemas de salud tales como ergonómicas, mentales, estacionales, crónicas y generales. Países como Chile y Ecuador presentan un alto porcentaje de estrés y depresión. Este perfil es complementado por un desgaste emocional evidenciado en el síndrome de *burnout*, el cual tiene una alta distribución en Argentina de 39.9% y en Chile de 42,6%

Maslach y Jackson (1981) encontró que los profesionales de la salud y del servicio público, quienes se caracterizan por una labor de atención intensa y prolongada con personas que se hallan en situación de necesidad o de dependencia, eran los más proclives

a desarrollar el síndrome de *burnout*. Esteras (2015), por su lado, indicó que esa visión inicial ahora se ha expandido al ámbito organizacional en general.

Maslach y Leiter (1997) indicaron que el síndrome de *burnout* refleja la existencia de un problema en el ambiente social de las organizaciones, mas no un problema de carácter débil, problemas conductuales e incompetencia laboral en la persona. Ambos investigadores señalan que tanto la estructura organizacional como sus procesos operativos moldean cómo las personas interactúan entre sí para llevar a cabo sus funciones laborales. Y añaden que, cuando la organización no reconoce, el lado humano de toda relación laboral, el riesgo de contraer síndrome de *burnout* aumenta generando ineficiencia en el desempeño laboral y problemas de salud.

En el contexto educativo, el docente no es ajeno al síndrome de *burnout* y ha sido foco de estudio por décadas. Así, Guerrero y Rubio (2005) citan diversos autores cuyos hallazgos comprueban que la existencia del síndrome de *burnout* es una realidad en el profesorado y genera problemas somáticos y psicológicos que dañan significativamente su labor; afectando además las relaciones con los alumnos y la calidad de la enseñanza.

En Serbia, Randelović y Stojiljković (2015) evidenciaron que la percepción docente de sentirse competente y autónomo, junto a la satisfacción de sentirse parte de la comunidad educativa expresada principalmente en relaciones constructivas con los colegas docentes y los estudiantes, además, incidían en la disminución del síndrome de *burnout*. Siguiendo esa línea, Skaalvik & Skaalvik (2010) hallaron niveles bajos del síndrome de *burnout* en docentes noruegos que mantenían cordiales relaciones con los padres de familia. Estas dos investigaciones denotan cómo los vínculos entre los

miembros de la comunidad educativa impactan en el nivel de *burnout*. Estas interacciones forman parte de la confianza y el trabajo colaborativo, dimensiones de variable del capital social relacional.

Así también, Van Maele & Van Houtte (2015) en Bélgica, evidenciaron una correlación inversa entre la confianza -dimensión del capital social relacional- y el síndrome de *burnout* en docentes. Y por último Otero, Castro, Santiago y Villardefrancos (2010), en España, hallaron que son los lazos de soporte social los que ayudan a disminuir los niveles del síndrome de *burnout* en docentes.

En Estados Unidos, Ceyanes & Slater (2005) hallaron una fuerte correlación entre la confianza en el director –dimensión del capital social relacional- y el síndrome de *burnout* en docentes. En México, Mendoza (2017) halló que cuando el director se involucra activamente con sus docentes, el nivel del síndrome de *burnout* disminuye. Por otro lado, en Ecuador, Mieles (2016) halló que el síndrome de *burnout* era mayor en docentes de gestión privada en comparación a docentes de gestión estatal.

El compromiso y unidad de una nación se reflejan en sus habitantes quienes forman lazos de confianza que a su vez propician el trabajo colaborativo. Esto se conoce como el capital social de una nación, en donde se establecen lazos solidarios y afectivos que permiten a los habitantes laborar conjuntamente y movilizar la economía (Fukuyama, 1 de Octubre de 1999). Y si esto logra desarrollarse, se puede dejar de lado los efectos del síndrome de *burnout*.

El término capital social ha sido ampliamente utilizado a nivel macro en el desarrollo de políticas gubernamentales y económicas, en Perú por ejemplo, Favara (2012) investigó sobre el capital social por encargo del Banco Mundial. Paralelamente, el capital social ha venido instaurándose también a nivel organizacional para indicar la calidad de gestión humana en una organización. Sin embargo, no se han encontrado investigaciones acerca del capital social relacional en docentes de instituciones educativas. No obstante, sí hay planes de acción basados en el enfoque participativo y colaborativo docente para la mejora de la gestión curricular liderados por el director (Coral, 2018).

La importancia de mejorar el capital social relacional en las instituciones educativas en el Perú se vincula al cuarto pilar de Delors relacionado con la sana convivencia, a saber, ‘aprender a vivir juntos’. Este se evidencia en los enfoques transversales del actual *Currículo Nacional de la Educación Básica* (Ministerio de Educación del Perú, 2016) que propician valores tales como justicia, empatía, igualdad y dignidad, conciencia de derechos, diálogo y concertación, respeto por las diferencias, confianza en la persona, entre otros. También se evidencia en la Ley N° 29719 que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas, emitida por el Congreso de la República del Perú el 2011; y el Decreto Supremo N° 004-2018-MINEDU sobre los lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes.

Este aprender a vivir juntos es clave, y se vuelve imperioso que los docentes trabajen colaborativamente para que puedan, en coherencia, enseñar a sus alumnos a vivir y colaborar entre ellos también, pues como plantea Latorre (2010), el docente es el agente

de la educación, vale decir, es quien promueve el trabajo educativo traspasando los bienes culturales, proponiendo su adjudicación y utilización. Esta línea de pensamiento convierte al docente en un modelo de vida para el alumno. Y como tal, debiera modelar habitualmente tanto el trabajo colaborativo en pos del logro de objetivos organizacionales con sus pares como también evidenciar comportamientos de confianza con su comunidad educativa.

Así como se resalta la importancia de trabajar el capital social relacional en la comunidad educativa, es también importante tener en cuenta que un alto nivel del síndrome de *burnout* indica una pobre gestión escolar (Pantoja, 2018).

En Lima Metropolitana, Koc (2019) halló que un alto nivel del síndrome de *burnout* en docentes puede ser explicado por la carencia de autonomía, competencia y relación. En tal sentido, la empatía es un elemento clave en la creación y manutención de relaciones confiables y recíprocas que permitirá el aumento del capital social relacional, tal como lo evidenció Morey (2019), quien encontró altos niveles de *burnout* en docentes cuyo nivel de empatía era escaso. La desconexión relacional favorece un bajo nivel de desempeño docente y un alto nivel del síndrome de *burnout* (Espinoza, 2018). Esto contrasta con la conectividad propia del docente que labora sintiéndose parte de una comunidad en donde las relaciones son importantes y cuidadas, lo que a su vez favorece a que el nivel del síndrome de *burnout* sea bajo (Caro, 2015).

La gestión educativa, conducida por el director, se torna clave para llevar a cabo una gestión que permita aumentar el capital social relacional y disminuir el síndrome de *burnout*. En tal sentido, en Lima Metropolitana las instituciones educativas de gestión

privada evidencian mayor satisfacción laboral por parte de sus docentes, así como un menor nivel del síndrome de *burnout* en comparación con las de gestión estatal (Cordero y Vargas, 2019).

En la actual coyuntura de crisis generada por el COVID-19, resulta interesante medir las variables síndrome de *burnout* y capital social relacional puesto que la velocidad y efectividad de adaptación a la que se han visto sometidos los docentes para migrar de una *praxis* presencial a una virtual, se reflejan no solo en el síndrome de *burnout*, sino también en el capital social relacional. Dicho cambio se oficializó con la resolución pertinente (Resolución N°160-2020-MINEDU, 2020) en donde se dispuso el inicio del año escolar a través de la implementación de la estrategia denominada *Aprendo en casa*, a partir del 6 de abril de 2020 como medida del Ministerio de Educación del Perú para garantizar el servicio educativo de la educación básica pública a nivel nacional, en el marco de la emergencia sanitaria para la prevención y control del COVID-19.

Ante lo expuesto, esta investigación busca conocer la relación entre el capital social relacional y el síndrome de *burnout* en instituciones educativas de Lima Metropolitana. La variable capital social relacional es una variable inédita en el contexto docente peruano; y ambas variables representan una realidad vigente en la profesión docente no solo en el Perú sino en el mundo.

## **1.2. Formulación del problema**

### **1.2.1. Problema general**

¿Cuál es la relación entre el capital social relacional y el síndrome de *burnout* en docentes de Educación Básica Regular de Lima Metropolitana?

### 1.2.2. Problemas Específicos

- ¿Cuál es el nivel de capital social relacional en docentes de Educación Básica Regular de Lima Metropolitana?
- ¿Cuál es el nivel del síndrome de *burnout* en docentes de Educación Básica Regular de Lima Metropolitana?
- ¿Cuál es la relación entre las dimensiones del capital social relacional y el agotamiento emocional en docentes de Educación Básica Regular de Lima Metropolitana?
- ¿Cuál es la relación entre las dimensiones del capital social relacional y la despersonalización en docentes de Educación Básica Regular de Lima Metropolitana?
- ¿Cuál es la relación entre las dimensiones del capital social relacional y la realización personal en docentes de Educación Básica Regular de Lima Metropolitana?

## 1.3. Justificación

### 1.3.1. Justificación teórica

Este estudio fue de gran importancia, pues contribuye a las áreas de educación y psicología enfocadas en el trabajo con docentes y otros colaboradores pertenecientes a la comunidad educativa, por cuanto determinó la relación entre las dimensiones del capital social relacional con las dimensiones del síndrome de *burnout*. Siendo la primera variable un aporte significativo a las bases teóricas, ya que es nueva en el ámbito

educativo a nivel nacional. Asimismo, los resultados aportan al conocimiento científico actual y serán útiles para futuras investigaciones-científicas.

### **1.3.2. Justificación práctica**

La información de este estudio puede ser aplicada a otras investigaciones que tengan como finalidad contribuir y seguir explorando más acerca del capital social relacional y el síndrome de *burnout*, ya sea a nivel nacional o en Lima Metropolitana.

Los hallazgos obtenidos pueden servir de base para desarrollar programas de intervención con miras al mejoramiento del capital social relacional o la prevención del síndrome de *burnout*.

### **1.3.3. Justificación metodológica**

La presente investigación aporta dos inventarios, con validez basada en el contenido, evidencia de validez basada en la estructura interna mediante análisis factorial y confiabilidad interna para Lima Metropolitana en el campo educativo, los que contribuyen con la psicometría nacional, pues permiten ampliar dicho campo de estudio.



## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### **2.1 Antecedentes**

Desde hace unas décadas se ha investigado acerca del capital social y del síndrome de *burnout*, a continuación, se presentan los estudios nacionales e internacionales referidos a estos constructos. Se precisa que no se han encontrado estudios en docentes que vinculen ambas variables, pero sí existen estudios que relacionan cada uno de los constructos con otras variables.

##### **2.1.1. Antecedentes nacionales**

Se realizó una exhaustiva investigación de la literatura científica en las bases de datos de los repositorios de las siguientes universidades: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad Marcelino Champagnat, Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad Nacional del Altiplano de Puno, así como en el repositorio del Ministerio de Educación del Perú entre los años 2010 y 2021.

##### **2.1.1.1. Antecedentes nacionales del capital social relacional**

No se encontraron investigaciones sobre el capital social relacional en docentes.

### **2.1.1.2. Antecedentes nacionales del síndrome de *burnout***

Se encontraron varias investigaciones sobre el síndrome de *burnout* en escuelas de educación básica regular en el Perú, las que a continuación se presentan.

Celio (2021) realizó una investigación sobre burnout y satisfacción con la vida en docentes que realizan clases virtuales en un contexto de pandemia por covid-19. El objetivo general fue determinar la relación entre los componentes del Síndrome de *Burnout* y la Satisfacción con la Vida en docentes de Educación Básica Regular que impartían clases virtuales durante la pandemia por covid-19. Este estudio fue cuantitativo de un diseño descriptivo correlacional de corte transversal. El muestreo fue no probabilístico intencional conformado por 56 docentes de Instituciones de educación básica regular que dictaban clases virtuales a nivel nacional. Los instrumentos fueron el Inventario de *Burnout* de Maslach y la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS). Los resultados obtenidos indicaron que existe una relación estadísticamente significativa, baja y positiva ( $r = ,323$ ) entre la realización personal y la satisfacción con la vida; así mismo existen diferencias significativas según el sexo sólo en la variable despersonalización. El 50% de docentes presentaron un nivel alto de agotamiento emocional, 78,6% un nivel bajo de despersonalización, y 78,6% obtuvieron un nivel alto de realización personal. Concluyen que gran parte de los docentes se sienten muy satisfechos con la vida, presentan niveles altos de agotamiento emocional, niveles bajos de despersonalización y niveles altos de realización personal.

Estrada, Roque, Paredes y Quispe (2020) llevaron a cabo un estudio sobre clima organizacional y síndrome de *burnout* en docentes de una institución educativa de educación básica de la ciudad de Puerto Maldonado. El objetivo general fue analizar la

relación entre el clima organizacional y el síndrome de *burnout* en docentes de una institución educativa de educación básica de la ciudad de Puerto Maldonado. Esta investigación fue cuantitativa con un diseño no experimental y de tipo correlacional de corte transversal. El muestreo fue probabilístico estratificado conformado por 89 docentes. Los instrumentos empleados fueron el Cuestionario de Clima Organizacional y el Inventario de *Burnout* de Maslach. Se evidenció en los resultados que el clima organizacional es poco adecuado bajo la percepción del docente y el nivel del síndrome de *burnout* predominante es moderado: 40% de docentes. Además, la correlación hallada entre las dos variables fue inversa, fuerte y estadísticamente significativa:  $-0,735$ . Concluyeron que la valoración positiva del clima organizacional por parte de los docentes está relacionada con bajos niveles del síndrome de *burnout*.

Estrada y Gallegos (2020) presentaron un estudio sobre el síndrome de *burnout* y variables sociodemográficas en docentes peruanos, siendo el objetivo general analizar las variables sociodemográficas relacionadas al síndrome de *burnout* en docentes de una institución educativa del Cusco. Esta investigación fue cuantitativa con un diseño no experimental y el tipo descriptivo transeccional. La muestra fue conformada por 114 docentes del nivel de educación primaria y secundaria. Los instrumentos aplicados fueron el Inventario de *Burnout* de Maslach y una ficha de datos sociodemográficos. En los resultados se presentaron altos niveles de síndrome de burnout (42,1%) en las dimensiones cansancio emocional (40,3%) y despersonalización (37,7%), sin embargo, presentaron bajos niveles de realización profesional (39,6%). Por otro lado, se demostró que algunas variables como el sexo, la edad, el nivel al que enseña, la condición laboral, el horario de trabajo y la antigüedad laboral están asociadas a las dimensiones del

síndrome de *burnout*. Se recomendó diseñar programas de detección e intervención en los docentes para disminuir el síndrome de burnout dentro de las instituciones educativas.

Salcedo, Cárdenas, Carita y Ledesma (2020) realizaron una investigación sobre síndrome de *burnout* en docentes en un contexto de emergencia sanitaria. Su objetivo general fue determinar las diferencias significativas entre las dimensiones que componen el Síndrome de *Burnout* en docentes de instituciones educativas de secundaria en el contexto de emergencia sanitaria en Lima Este. El diseño fue no experimental – comparativo de corte transversal. El muestreo fue probabilístico conformado por 107 docentes. El instrumento usado fue el de Maslach. Los resultados de la investigación indicaron que en los docentes existe una prevalencia media con un 82.2% en el síndrome de *burnout*; un nivel alto (59.8%) en cansancio emocional; un nivel bajo (53.3%) en despersonalización y un nivel alto (57.9%) en realización personal. Concluyeron que la situación de emergencia sanitaria afecta en forma diferente los niveles de las dimensiones del síndrome de *burnout*.

Cordero y Vargas (2019) en Lima realizaron una investigación acerca del síndrome de *burnout* y satisfacción laboral en docentes de instituciones educativas estatales y privadas del distrito de San Martín de Porres, cuyo objetivo fue determinar la relación entre el síndrome de *burnout* y la satisfacción laboral. El diseño fue correlacional descriptivo-comparativo. El muestreo fue por conveniencia y censal a cinco colegios. La muestra estuvo compuesta por 123 docentes provenientes de tres colegios privados y dos públicos. Los docentes de los colegios públicos representaron el 49.6% y los docentes de colegios privados, 50.4%. El 69.9% fueron mujeres; y 30.1%, hombres. Los instrumentos utilizados fueron el Maslach Burnout Inventory adaptado en Lima por Fernández (2002) y la Escala de Satisfacción Laboral (SL-SPC) elaborada por Palma para la ciudad de

Lima. Las investigadoras hallaron una correlación negativa, media y significativa entre ambas variables (-0.41). También encontraron una correlación negativa, media y significativa entre *burnout* y reconocimiento personal o social (-.39). Asimismo, se halló que la media de rangos en el factor Reconocimiento Personal o Social era 74.61 para privado y 47.95 para estatal con una significación asintótica (bilateral) de 0.00. De igual modo, para el síndrome de *burnout*, la media de rangos fue de 57.77 para privado y 66.30 para estatal, aunque la significación asintótica (bilateral) fue de .19, por lo que no hubo diferencia según el tipo de gestión. Finalmente, los niveles de *burnout* obtenidos fueron de 27.6% alto, 43.1% medio y 26.8% bajo.

Koc (2019) en Lima llevó a cabo un estudio acerca del apoyo a la autonomía, las presiones de las autoridades, las necesidades psicológicas básicas, el *engagement* y *burnout* en profesores, cuyo objetivo fue analizar la relación entre el apoyo a la autonomía, las presiones por parte de las autoridades, la satisfacción/frustración de las necesidades psicológicas básicas, el *engagement* y el *burnout*. El diseño fue correlacional – causal. El muestreo intencional se llevó a cabo vía el método bola de nieve y se recurrió a la plataforma *Google Forms* en donde se creó un link con el cuestionario. La muestra estuvo compuesta por 205 docentes de educación básica regular de instituciones educativas públicas y privadas de Lima Metropolitana pertenecientes a los niveles de inicial, primaria y secundaria; 94 eran docentes de inicial, 79 de primaria y los restantes 33 de secundaria; la media de años de enseñanza en aula fue de 14 años. Los instrumentos aplicados fueron el *Core burnout* de Maslach para Docentes (MBI-Ed), el *Work Climate Questionnaire*, un instrumento codiseñado por la investigadora, el Cuestionario de Satisfacción y Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas, y la Escala Utrecht de *Engagement* en el Trabajo (UWES-9). En los resultados respecto al *core burnout*, la

correlación más alta y directa entre variables corresponde a *core burnout* con frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas (.65) y con presiones por parte de las autoridades (.43); así mismo, hay una fuerte correlación inversa entre *core burnout* con vigor (-.59) y con dedicación (-.51). Cabe mencionar, para los fines de la presente investigación, el coeficiente entre el *core burnout* con satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas (-.23). Se halló también que el apoyo a la autonomía predice el *engagement*, teniendo como variable parcialmente mediadora a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas; así mismo, las presiones por parte de las autoridades y el *burnout* en docentes estaban también parcialmente mediados por la frustración de las necesidades psicológica básicas.

Morey (2019) en Lima investigó sobre la relación entre los componentes de empatía y desgaste psíquico (*burnout*) en docentes, cuyo objetivo fue analizar la relación entre la empatía y el *burnout* en docentes de una institución educativa pública de nivel secundario de Lima Metropolitana. El diseño fue descriptivo-correlacional, transeccional o transversal. El muestreo fue intencional, por conveniencia. La muestra estuvo compuesta por 40 docentes de una institución educativa pública, el 45% eran hombres y el 55% mujeres. Todos tenían una antigüedad laboral mayor a seis meses en el colegio. Los instrumentos utilizados fueron el *Interpersonal Reactivity Index* (IRI) y el Cuestionario de Burnout del Profesorado (CBP-R). El investigador llegó a la conclusión de la existencia de una relación negativa, estadísticamente significativa, entre el *burnout* y la dimensión Preocupación Empática, así como una relación positiva entre el síndrome y la Aflicción Personal.

Espinoza (2018) llevó a cabo una investigación acerca del síndrome de *burnout* en el marco del buen desempeño docente en la Institución Educativa Josefa Carrillo y Albornoz del distrito de Lurigancho, cuyo objetivo fue determinar en qué medida el síndrome de *burnout* se relaciona con el marco del buen desempeño docente en una institución educativa pública. El diseño fue descriptivo – correlacional de corte transversal. El muestreo fue censal a una institución educativa pública del distrito de San Juan de Lurigancho perteneciente a la UGEL 6. La muestra estuvo compuesta por 44 docentes. Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario del Síndrome de *Burnout* de Maslach y el Cuestionario del Marco del buen desempeño docente. Los hallazgos indicaron que existe una correlación negativa considerable entre el síndrome de *burnout* y las cuatro dimensiones del marco del buen desempeño docente determinado por el *Rho* de Spearman = -0.801, con nivel de confianza al 95%.

Montestruque (2018) investigó acerca del *burnout* y afrontamiento en docentes de una escuela de nivel socioeconómico medio-bajo, donde su objetivo fue determinar la relación entre el síndrome de *burnout* con las estrategias de afrontamiento en una institución educativa parroquial. El diseño fue descriptivo – correlacional. El muestreo fue por conveniencia. La muestra estuvo compuesta por 93 docentes de una institución educativa parroquial de nivel socioeconómico medio-bajo de Lima Metropolitana, cuyas edades fluctuaban entre los 24 y 62 años, siendo 71 mujeres y 22 hombres. Los instrumentos utilizados fueron el *Maslach Burnout Inventory – Educators Survey* (MBI-Ed) y el cuestionario de Estimación del Afrontamiento (COPE). Los resultados de la investigación evidenciaron que la dimensión realización personal fue la que obtuvo más correlaciones con las diversas estrategias de afrontamiento, destacando las correlaciones negativas con desentendimiento conductual (-.51), uso de sustancias (-.46) y negación (-

.41) siendo todas ellas estrategias de carácter evitativo; por su lado, la dimensión despersonalización correlacionó fuertemente con uso de sustancias (.40) y enfocar y liberar emociones (.40); mientras que las correlaciones más altas de la dimensión agotamiento emocional, se dieron con uso de sustancias (.24) y desentendimiento conductual (.22). Así, las correlaciones de las dimensiones del síndrome de *burnout* para con enfocar y liberar emociones fueron .26, .40, -.30; para con búsqueda de razones instrumentales fueron -.03, .06, .09; y para con búsqueda de razones emocionales fueron .17, .07, -.02.

Pantoja (2018), en la región Lima, llevó a cabo un estudio sobre la gestión escolar y el síndrome de *burnout* en docentes de instituciones educativas urbanas, cuyo objetivo fue analizar la relación existente entre la gestión escolar y el síndrome de *burnout* en docentes de dos instituciones educativas. El diseño fue transversal correlacional. El muestreo fue censal a dos instituciones educativas de la localidad de Pativilca. La muestra total estuvo conformada por 95 docentes. Los instrumentos utilizados fueron el *Maslach Burnout Inventory* y la Encuesta estructurada sobre gestión escolar. Los hallazgos señalaron la existencia de una relación significativa inversa entre la gestión escolar y el síndrome de *burnout* (-.439); siendo las parciales -.474 para agotamiento emocional, -0.286 para despersonalización y -0.282 para realización personal.

Caro (2015) estudió el síndrome de *burnout* y satisfacción de necesidades psicológicas básicas en docentes, cuyo objetivo fue estudiar la relación entre el síndrome de *burnout*, la satisfacción y frustración de necesidades psicológicas básicas, y las áreas de vida laboral en docentes de educación básica. El diseño fue descriptivo – correlacional. El muestreo fue intencionado y la selección fue por disponibilidad de



acceso. La muestra estuvo compuesta por 100 docentes de nivel primaria y secundaria de dos instituciones educativas mixtas: una privada ubicada en el distrito de La Molina y una pública ubicada en el distrito de Miraflores; el 78% eran mujeres y el otro 22% eran hombres. Los instrumentos de medición fueron el *Maslach Burnout Inventory* – General Survey, el Cuestionario de Necesidades Psicológicas Básicas y el Cuestionario de Áreas de la Vida Laboral. Los resultados indicaron que el nivel de *burnout* era menor cuando el docente trabajaba en un ambiente laboral adecuado (menos carga de trabajo, mayor recompensa y comunidad) y sus necesidades psicológicas básicas estaban siendo satisfechas; destacando la correlación positiva, fuerte y significativa entre el desgaste emocional del síndrome de *burnout* y la carga de trabajo (.75), la correlación negativa, fuerte y significativa del componente recompensa en áreas de la vida laboral con el desgaste emocional (-.63).

Arias y Jiménez (2013), en Arequipa, realizaron una investigación acerca del síndrome de *burnout* en docentes de Educación Básica Regular, cuyo objetivo fue medir la incidencia del síndrome de *burnout* en docentes y su relación con características socio-laborales. El diseño fue correlacional – descriptivo. El muestreo no fue probabilístico sino intencionado y se realizó mediante la técnica de muestreo por cuotas. La muestra fue de 233 docentes provenientes de 17 instituciones educativas de la ciudad de Arequipa, de las cuales siete instituciones eran privadas y las otras diez eran nacionales; respecto al género, 127 eran varones y 106 mujeres; el rango de edad fue de 20 a 65 años. Los instrumentos que se aplicaron fueron una ficha de registro socio-laboral y el inventario del síndrome de *burnout* de Maslach. En los resultados no se encontró mayor diferencia entre las dimensiones socio-laborales y el *burnout*, salvo en el tipo de gestión; así, los profesores de instituciones educativas de gestión nacional presentaron mayor

despersonalización (.247), mientras que los profesores de instituciones educativas privadas presentaron menos realización profesional (-0,296).

Salas (2010) realizó un trabajo de investigación acerca del bienestar psicológico y síndrome de *burnout* en docentes de la UGEL N°.7, que tuvo por finalidad estudiar si existía relación entre el bienestar psicológico y el síndrome de *burnout*. El diseño fue descriptivo correlacional. El muestreo fue probabilístico y la muestra estuvo conformada por 179 docentes de la UGEL 7, de ambos sexos, y de los niveles de inicial, primaria y secundaria. Los instrumentos usados fueron la Escala de Bienestar Psicológico y el Inventario *burnout* de Maslach. Se encontró una correlación negativa y significativa (-.51) entre el bienestar psicológico y el síndrome de *burnout* en los docentes de la UGEL No. 7; siendo pertinente mencionar la correlación entre el síndrome de *burnout* y el factor bienestar laboral: -.44; y la correlación entre el síndrome de *burnout* y el factor relación con la pareja: -.39.

Estos nueve antecedentes nacionales correlacionan el *burnout* con variables que, si bien no son capital social relacional, presentan algunos factores relacionados a este que permitieron contrastar los resultados. Es el caso de las variables necesidades psicológicas básicas, satisfacción laboral docente, buen desempeño docente, desempeño docente, estrategias de afrontamiento, gestión escolar, áreas de vida laboral, bienestar psicológico y empatía.

### **2.1.2. Antecedentes internacionales**

Se realizó una exhaustiva investigación de la literatura científica en las bases de datos de ERIC, Scielo, Dialnet, Ebsco, Redalyc, y los repositorios de las universidades siguientes: Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Granada, Universidad Rafael Landívar y Universidad Casa Grande para el periodo 2010-2021.

#### **2.1.2.1. Antecedentes internacionales del capital social en docentes**

En África Occidental, Carayol (2020), llevó a cabo una investigación titulada *Perceptions of trust. From an international school context in West Africa*, cuyo objetivo fue investigar la confianza en el personal educativo de colegios internacionales pertenecientes al África Occidental. El diseño fue descriptivo-correlacional. La muestra fue por conveniencia y estuvo conformada por 77 profesionales provenientes de 4 colegios cuyas poblaciones estudiantiles eran superiores a 150 alumnos; 26 eran docentes de primaria, 27 eran docentes de secundaria y los restantes 24 eran otros profesionales del colegio; del total 21 eran hombres y 56 eran mujeres. Los cuestionarios utilizados fueron una ficha sociodemográfica y el *Omnibus T-Scale*. Los resultados indicaron una fuerte percepción positiva de confianza entre colegas docentes en todos los colegios. No obstante, respecto a la confianza con los clientes (padres de familia y alumnos) se halló diferencias entre colegios y, entre niveles de primaria y secundaria. De similar modo, se halló diferencia entre la confianza hacia el director percibida por parte de los niveles de primaria y secundaria dentro de los mismos colegios.

En Turquía, Özan, Özdemir & Yaraş (2017) realizaron una investigación titulada *The effects of social capital elements on job satisfaction and motivation levels of teachers*, con el objetivo de medir los efectos de las dimensiones del capital social en la

satisfacción laboral y en la motivación laboral, en docentes de colegios de educación básica. El diseño fue descriptivo-correlacional. La muestra probabilística estuvo conformada por 252 docentes de la ciudad de Elazığ, de los cuales 136 eran mujeres y 116 eran hombres, siendo la media de edad de 38.1 años. Los datos fueron recabados utilizando las siguientes tres escalas: Escala del capital social, Escala de satisfacción laboral y Escala de motivación laboral. Los hallazgos muestran, por un lado, una relación estadísticamente significativa entre el capital social y la motivación laboral; y, por el otro, una relación muy débil entre el capital social y la satisfacción laboral. Estos resultados indican que un incremento en el capital social de la plana docente de los colegios eleva su motivación laboral, lo que se reflejará favorablemente en el ejercicio de su profesión; no obstante, los resultados también indican que la satisfacción laboral no depende significativamente del capital social.

En Estados Unidos, Daly, Der-Martirosian, Moolenaar & Liou (2014) llevaron a cabo una investigación titulada *The Effects of Teacher Human and Social Capital on Student Achievement in Improving Schools*, cuyo objetivo fue determinar la relación entre el capital social y el capital humano sobre el logro académico en comprensión lectora en el Distrito Escolar Elemental Avaluar del sur de California. El diseño fue experimental contando con un grupo de control. El muestreo fue probabilístico y la muestra estuvo compuesta por 63 docentes, de los cuales 50 fueron mujeres y 13 hombres, además de 1196 estudiantes –catalogados por estatus económico- pertenecientes al tercer, cuarto y quinto grado de educación básica ubicados en cinco escuelas de un total de 24. Para medir el capital humano se contabilizaron tres factores: años de ejercicio docente, años en su actual puesto dentro de la organización y años que lleva en el actual colegio. Para medir el capital social se utilizó un instrumento de escala múltiple; para medir la comprensión

lectora de los estudiantes se utilizó el California Standards Test of English Language Arts (CST\_ELA). Finalmente, se halló que el capital humano se correlacionó positiva y significativamente con el mejoramiento de la comprensión lectora (CST\_ELA); mientras que en el capital social solo el factor ‘docentes que me nominan’ obtuvo una correlación positiva y significativa indicando una relación directamente proporcional entre buscar información pedagógica en otros docentes y los resultados del CST\_ELA.

En Turquía, Ekinci (2012) llevó a cabo un estudio titulado *The Effects of Social Capital Levels in Elementary Schools on Organizational Information Sharing*, con el propósito de examinar el efecto del flujo de información compartida sobre el capital social en docentes de educación básica. El diseño fue descriptivo correlacional. La muestra probabilística estuvo conformada por 267 docentes de un total de 2156; pertenecientes a 16 escuelas seleccionadas aleatoriamente de un total de 42, localizadas en la ciudad de Batman. La muestra estuvo conformada por 166 docentes de sexo masculino y 101 docentes de sexo femenino. El instrumento utilizado fue la Escala para el Capital social en Escuelas desarrollado por el propio investigador. Los hallazgos indican una alta relación entre todos los factores del capital social y el flujo de información compartido. Más aún, el investigador señala que un alto flujo de información compartida en la escuela se debe principalmente a un alto índice del factor Confianza, ubicándola como el factor más importante del constructo.

Los estudios anteriormente señalados del capital social incidieron directamente en la presente investigación, no solo por la variable del capital social sino por las variables con las que se estudió una relación: motivación laboral, logro académico en comprensión lectora, y el flujo de la información compartida.

### **2.1.2.2. Antecedentes internacionales del síndrome de *burnout***

En Canadá, Sokal, Trudel & Babb (2020) llevaron a cabo una investigación titulada *Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic*, cuyos dos objetivos fueron medir la correlación entre la actitud docente al cambio, la eficacia docente y la actitud hacia la tecnología entre sí y, para con la resiliencia docente y el *burnout* durante las etapas iniciales de la pandemia; así como medir el nivel del cambio entre la actitud docente al cambio, el soporte percibido por parte del director, la eficacia docente y, la actitud hacia la tecnología, la resiliencia docente y el *burnout* durante las etapas iniciales de la pandemia. El diseño fue longitudinal. El muestreo fue por conveniencia a través del método bola de nieve y se levantó la información en abril 2020 y se replicó en junio 2020. La muestra estuvo compuesta por 1278 docentes en abril y 348 en junio, todos enseñando remotamente debido a la pandemia. La muestra de abril la conformaron docentes de 12 estados, de los cuales la mayoría -595- enseñaba en Manitoba seguidos por 335 de Nova Scotia; 1069 eran mujeres, el mayor grupo etario fue de 420 comprendidos entre 41 a 50 años de edad seguidos por 409 comprendidos entre los 31 a 40 años de edad, la mayoría -520- tenían más de 15 años de experiencia docente y 1106 eran docentes permanentes. En la muestra de junio, en cambio, los estados representados fueron 9, de los cuales la mayoría -176- enseñaba en Manitoba seguidos por 111 de Nova Scotia; 288 eran mujeres, el mayor grupo etario fue de 112 comprendidos entre 31 a 40 años de edad seguidos por 103 comprendidos entre los 41 a 50 años de edad, la mayoría -157- tenían más de 15 años de experiencia docente y 314 eran docentes permanentes. Para recabar los datos se utilizó una plataforma *online* y se utilizaron los instrumentos siguientes: uno *ad hoc* para la

investigación, el *Maslach Burnout Inventory*, el *Teacher Sense of Self-efficacy scale*, una subescala del Actitud hacia la Tecnología de Edison & Geissler, y el *Teacher Attitudes Towards Change Scale (TATC Scale)*. Los resultados respecto del *burnout* indicaron que los docentes se sentían más exhaustos en junio que en abril predominando el agotamiento una vez por semana y varias veces por semana; el cinismo o despersonalización aumentó para junio indicando que se sentían cínicos una vez al mes y algunas veces al mes; la realización personal aumentó también indicando que los docentes se sentían realizados una vez a la semana y algunas veces a la semana. En términos generales se concluyó también que la resiliencia docente y el *burnout* correlacionaron débil y significativamente con la actitud docente hacia la tecnología, la actitud hacia el cambio y la eficacia; también que a medida que pasaron los meses los docentes se hallaban menos convencidos de la educación a distancia como alternativa a la presencial.

En España, Aguayo (2017) llevó a cabo una investigación titulada el bienestar y el *burnout* en docentes, desde el modelo de demandas y recursos laborales: la inteligencia emocional como variable moderadora y el afecto positivo y negativo como variables mediadoras. El objetivo general de esta investigación fue comprobar la capacidad predictiva del modelo cuando la inteligencia emocional es percibida y actúa moderando la relación entre las demandas (estrés) y el *burnout* para explicar la satisfacción vital. El diseño fue correlacional. El muestreo fue por conveniencia. La muestra estuvo constituida por 4627 docentes de diferentes niveles educativos y tipos de gestión (público, privado y concertado). Para la recopilación de datos se empleó una encuesta *online* usando un generador de escalas y los siguientes instrumentos: Trait Meta-Mood Scale, escala de satisfacción vital SWLS, Perceived Stress scale, Positive Affect Scale y Negative Affect Scale, y Maslach *Burnout Inventory* (MBI), además de preguntas

sociodemográficas y relativas al puesto de trabajo. Los resultados evidenciaron que las dimensiones de la inteligencia emocional moderan el estrés y el *burnout*.

En Guatemala, Cano (2017) llevó a cabo un estudio acerca de la relación entre el síndrome burnout y los factores laborales y personales de los profesores del nivel de secundaria de un colegio privado de la ciudad de Guatemala. El objetivo general fue establecer la relación entre el síndrome de *burnout* y, los factores laborales y personales de los docentes de un colegio privado. El diseño de la investigación fue descriptivo, transversal y correlacional. La muestra por conveniencia fue de 54 docentes; siendo el género masculino la mayor cantidad de evaluados, cuyas edades fluctuaron entre 22 a 61 años, con 1 a 20 años de servicio laboral. El instrumento utilizado fue el *Maslach Burnout Inventory*. Los resultados arrojaron diferencias significativas entre los factores laborales y personales con el síndrome de *burnout*. Entre los factores laborales con mayor significancia en su relación con el *burnout* se encuentran los siguientes: el dominio del grupo, la carga administrativa y el salario. Los factores personales no tuvieron mayor significancia en su relación con el síndrome de *burnout*; concluyendo que los resultados de la muestra son intermedios, ya que un 11% de docentes presentan el síndrome de *burnout*, 15% presenta dos dimensiones del síndrome y un 20% presenta una dimensión del síndrome.

En México, Mendoza (2017) investigó acerca de la influencia del liderazgo transformacional y transaccional de directivos de escuelas normales públicas del Estado de México en el desgaste profesional de su personal, cuyo objetivo fue determinar la influencia de liderazgo transformacional y transaccional, *laissez faire* y variables de resultado de Jefes, en el desgaste profesional de sus seguidores de las escuelas bajo el



modelo Bass y Avolio sobre el liderazgo transformacional y el modelo de Maslach sobre el desgaste profesional. El diseño fue descriptivo, transversal y correlacional. El muestreo fue censal para los directivos -que agrupaban directores y subdirectores- y estratificado no probabilístico para los seguidores -que agrupaba docentes investigadores, docentes pedagogos A, y docentes de aula por horas, todos ellos sin jerarquía, ni autoridad para decisiones, ni personal bajo su cargo. La muestra censal de directivos comprendió a 36 directores y 72 subdirectores mientras que la muestra estratificada de seguidores consistió de 1515 docentes que correspondió al 83% del universo docente. Los datos fueron recabados a través de la ficha de datos sociodemográfica y organizacional, y los siguientes dos instrumentos: *Maslach Burnout Inventory* y el *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ, Edición 5). Los hallazgos indican correlaciones directas significativas entre el liderazgo transformacional, liderazgo transaccional y variables de resultado, así como correlaciones inversas significativas de todas ellas con el *laissez faire*. Así mismo, la administración por excepción activo y el *laissez faire* incrementan tanto el agotamiento emocional como la despersonalización del síndrome de *burnout*, mientras que la satisfacción y la efectividad las reducen. En cuanto a la baja realización personal, la administración por excepción activo y *laissez faire* lo incrementan, mientras que la influencia idealizada (subescala transformacional) lo reduce.

En Suecia, Arvidsson, Håkansson, Karlson, Björk & Persson (2016) llevaron a cabo un estudio titulado *Burnout among Swedish school teachers – a cross-sectional analysis*, cuyo objetivo fue medir la relación entre el síndrome de *burnout*, las condiciones físicas del ambiente laboral, las condiciones psicosociales del ambiente laboral, el estilo de vida, dolor músculo-esquelético, y calidad de sueño en docentes de colegios. El diseño fue descriptivo-correlacional. La muestra probabilística estuvo

conformada por 517 docentes, de los cuales 375 fueron mujeres y 142 fueron hombres provenientes de 50 colegios distribuidos en siete municipalidades suecas, y que laboraban en la institución educativa desde hacía 3 meses o más. Los datos fueron recabados utilizando las siguientes cinco escalas: The Maslach *Burnout* Inventory-General Survey (MBI-GS), The Mechanical Exposure Index (MEI), la versión sueca del Job Content Questionnaire (JCQ), Standardized Nordic Questionnaire for the analysis of musculoskeletal symptoms, una versión resumida del Karolinska Sleep Questionnaire, y ocho preguntas relativas al estilo de vida. Los hallazgos mostraron que el 15% de los docentes tenían un alto índice de *burnout* proveniente de dos o tres de las dimensiones del MBI-GS; teniendo un alto índice en las tres dimensiones solo el 4% del total de la muestra. Los altos índices de *burnout* fueron significativamente asociados a una elevada demanda de carga laboral y emocional, así como a un bajo índice de autonomía laboral, soporte laboral, liderazgo y auto eficacia. Así mismo, un alto índice de queja acerca del ambiente físico donde se hallaban la computadora laboral, dolores músculo-esqueléticos, problemas de sueño y falta de tiempo para una recuperación personal fueron todas comunes con altos índices de *burnout*. Respecto al grado de enseñanza, los docentes en grados altos (7°-9°) presentaban índices de *burnout* más elevados que sus pares de los grados bajos (4°-6°). Finalmente, los resultados indicaron que el *burnout* estuvo asociado fuertemente a la combinación de condiciones laborales con auto eficacia docente; y no a la combinación de condiciones laborales más factores sociodemográficos y estilo de vida.

En Ecuador, Mieles (2016) desarrolló un estudio sobre el síndrome de *burnout* y sus posibles efectos en la labor de los docentes de educación inicial de la zona 8, distrito 6 de la ciudad de Guayaquil. El objetivo general del estudio fue indagar los niveles de *burnout* de los docentes en el aula inicial y su efecto sobre la gestión pedagógica y el

clima social escolar del aula. Esta investigación tuvo un diseño no experimental con un alcance descriptivo. El muestreo fue no probabilístico, por conveniencia, con criterio de proximidad, constituida por 92 docentes de sexo femenino, cuyas edades se hallaba entre 19 a 53 años con un periodo de experiencia docente entre 1 a 27 años. Los instrumentos adaptados fueron: *Maslach Burnout Inventory* y el Cuestionario de autoevaluación a la gestión del aprendiz por parte del docente del Ministerio de Educación del Ecuador (2011) y el Cuestionario de clima social escolar CES. El resultado final indicó que los docentes están experimentando agotamiento emocional y despersonalización. Siendo el *burnout* correlacionado positivamente a la carga de trabajo, al número de estudiantes en el aula, rango de edad de 38 a 41 años y en mayor medida a los docentes pertenecientes a instituciones particulares.

En Ecuador, Mafla (2015) llevó a cabo un estudio sobre el síndrome de *burnout* con el clima laboral en personal docente de la unidad educativa pública de la ciudad de Quito en el año 2015. El objetivo general fue determinar la relación entre *burnout* y clima laboral en los docentes de la Unidad Educativa “Abelardo Flores”. El diseño fue no experimental y transversal. El muestreo fue por conveniencia. La muestra de 30 docentes se encontraba en un rango de 20 a 61 años de edad y con un periodo de 1 a 40 años de servicio en la unidad educativa. Los instrumentos utilizados fueron el *Maslach Burnout Inventory* y el cuestionario de Litwin & Stringer de Clima Organizacional; más un cuestionario para obtener datos demográficos. El resultado de la correlación entre síndrome de *burnout* y clima organizacional arrojó un Chi cuadrado de Pearson de 0.2891. Se hallaron correlaciones muy altas entre factores de ambas variables: despersonalización e identidad: 0.805; realización personal y relaciones: 0.858. Y

finalmente se halló que el factor relaciones correlacionó moderadamente con agotamiento: 0.523; y bajo con despersonalización: 0.200.

En Serbia, Randelović & Stojiljković (2015) condujeron un estudio en la ciudad de Niš titulado *Work climate, basic psychological needs and burnout syndrome of primary school teachers and university professors*, cuyo propósito fue establecer la relación existente entre el clima laboral, las necesidades psicológicas básicas y el *burnout* en docentes, siendo uno de los objetivos de estudio determinar si las necesidades psicológicas básicas son mediadoras entre las otras dos variables. El diseño fue correlacional transversal. El muestreo fue no probabilístico, por conveniencia. La muestra estuvo determinada por 105 docentes de educación básica provenientes de 8 colegios (45.7% hombres y 54.3% mujeres) y 95 docentes provenientes de tres facultades de la Universidad de Niš (51.6% hombres y 48.4% mujeres). Los instrumentos empleados fueron *The Work Climate Questionnaire (WCQ)*, *The Basic Need Satisfaction Scale at Work (BNSSW)*, y *The Teacher Burnout Scale (TBS)*. Los resultados indicaron que el clima laboral, tanto para docentes de colegio como de universidad, correlacionan positivamente con la autonomía y la competencia, y negativamente con *burnout*. No se evidenció una correlación con relacionamiento, lo cual concluyen los investigadores que el trabajo en ambos espacios educativos se lleva a cabo a través de la cooperación con miras al logro de un objetivo, y no hay un énfasis en generar lazos amicales entre trabajadores ni sentido de pertenencia con la institución.

En Bélgica, Van Maele & Van Houtte (2015) llevaron a cabo una investigación en la región de Flanders titulada *Trust in School: A Pathway to Inhibit Teacher Burnout?*, cuyo objetivo fue examinar la relación entre la confianza y el síndrome de *burnout* en

docentes. El diseño fue descriptivo – correlacional. La muestra probabilística consistió de 673 docentes provenientes de 58 escuelas de nivel primaria. Los instrumentos utilizados fueron el *Omnibus T-Scale*, el *Maslach Burnout Inventory – Dutch Version* y el *Teaching Efficacy* -en una versión reducida de 12 ítems. Los hallazgos evidenciaron una correlación inversa entre la confianza y el síndrome de *burnout* siendo las correlaciones del síndrome de *burnout* con confianza en el director: -.32; confianza en los colegas docentes: -.29; confianza en los estudiantes: -.33. También se halló que la eficacia docente es la que mejor correlacionan negativamente al síndrome de *burnout*: -.38.

En Colombia, Díaz, López y Varela (2010) llevaron a cabo un estudio acerca de los factores asociados al síndrome de *burnout* en docentes de colegios de la ciudad de Cali. El objetivo fue hallar los factores asociados al síndrome de *burnout* en docentes de dos instituciones educativas formales privada y pública. La investigación presentó un diseño transversal – correlacional. El muestreo fue intencional. La muestra estuvo compuesta por 82 docentes del nivel primario y secundario, con un promedio de edad entre 37 a 46 años. Los instrumentos usados fueron el cuestionario de *burnout* en Profesores - Modificado (CBP-M) y un Cuestionario de Factores Organizacionales. Se hallaron bajos niveles de *burnout* en ambas instituciones, y respecto a los factores asociados se hallaron correlaciones altas entre despersonalización y condiciones organizacionales: 0.639; y moderadas entre despersonalización y supervisión: 0.576; falta de realización personal y supervisión: 0.538.

En España, Otero, Castro, Santiago y Villardefrancos (2010) llevaron a cabo una investigación titulada *Exploring Stress, Burnout, and Job Dissatisfaction in Secondary School Teachers*, cuyo objetivo fue determinar la relación entre las manifestaciones de

malestar laboral: estrés, síndrome de *burnout* e insatisfacción laboral, con el patrón conductual tipo A, resiliencia, optimismo, escrupulosidad, soporte social (colegas y familia), acontecimientos de vida y, contrariedades cotidianas, en docentes de la Región Autónoma de Galicia. El diseño fue descriptivo correlacional. El muestreo fue probabilístico, abarcó 244 colegios y estuvo compuesto por 1386 docentes de enseñanza secundaria obligatoria, de los cuales 823 eran mujeres y 563 eran hombres. Los instrumentos utilizados fueron el Inventario de Estresores Laborales para Profesores de Secundaria (IELPS), *The Maslach Burnout Inventory - Educators Survey* (MBI-ES), el Job Dissatisfaction de Reig & Caruana, el Bortner Rating Scale (BRS), el Personal Views Survey del Hardiness Institute (PVS), el Life Orientation Test (LOT-R), la adaptación española del NEO-Five Factor Inventory (NEO-FFI), el Provision of Social Relations (PSR), el Life Events Inventory (LEI) y finalmente el Hassles Scale. Los resultados indicaron que el soporte social (apoyo de colegas y familiares), el optimismo, la resiliencia y la escrupulosidad presentan covarianza negativa, es decir, son inversamente proporcional a las tres manifestaciones de malestar laboral (estrés, síndrome de *burnout* e insatisfacción laboral); mientras que el patrón conductual tipo A, los acontecimiento de vida, las contrariedades cotidianas, el *seniority* en la profesión docente y las horas semanales de carga laboral establecen correlaciones positivas con las manifestaciones de malestar laboral. Finalmente, de los tres malestares laborales, el síndrome de *burnout* es el que explicó mejor (mejor varianza) las correlaciones.

En Noruega, Skaalvik & Skaalvik (2010) llevaron a cabo una investigación titulada *Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations*, cuyo objetivo fue medir la relación entre la eficacia docente, la eficacia colectiva docente percibida, el control externo, el síndrome de *burnout*, la satisfacción del trabajo docente, y la

percepción del colegio. El diseño fue correlacional - descriptivo. La muestra probabilística estratificada estuvo conformada por 2249 docentes provenientes de 113 escuelas de nivel primaria e intermedia (las que comprenden de 1er grado a 10mo grado). Los instrumentos utilizados fueron el *Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale* (NTSES), el *Maslach Burnout Inventory* y el cuestionario de satisfacción del trabajo docente generado por los investigadores. Los resultados respecto al síndrome de *burnout* evidenciaron lo siguiente: una relación negativa entre la eficacia docente y las dos dimensiones del síndrome de *burnout*; así mismo, la relación con los padres de familia fue el predictor más fuerte de la eficacia docente y la dimensión de despersonalización del síndrome de *burnout*, mientras que la presión de tiempo fue el predictor más fuerte para el desgaste emocional; la dimensión desgaste emocional del síndrome de *burnout* a su vez el predictor más fuerte de la satisfacción del trabajo docente; finalmente, las cinco dimensiones de la percepción del colegio arrojaron relaciones indirectas con la variable satisfacción del trabajo docente a través de las variables eficacia docente y síndrome de *burnout*.

En Estados Unidos, Ceyanes & Slater (2005) llevaron a cabo una investigación titulada *Does Teacher Trust in the Principal Influence Teacher Burnout?*, cuyo objetivo fue determinar la relación entre la confianza en el director y el síndrome de *burnout* en docentes de colegios. El diseño fue descriptivo correlacional. La muestra probabilística estuvo conformada por 315 docentes distribuidos en tres colegios secundarios, seis colegios intermedios y siete colegios de primaria. Los datos fueron recolectados utilizando las siguientes dos escalas: *The Omnibus T-Scale* (usando la dimensión Confianza en el director) y el *Teacher Burnout Scale*. Los hallazgos mostraron una fuerte correlación (0.61) entre la confianza en el director y el síndrome de *burnout* en docentes,

e indica una relación inversa –debido a cómo el investigador codificó la variable confianza en el director- entre ambas variables; los docentes que indican una baja confianza en el director tienen un 28% de probabilidad de experimentar el síndrome de *burnout*; de similar modo, las variables sociodemográficas del director correspondientes a su sexo, edad y etnia no afectan en la relación entre confianza en el director y el síndrome de *burnout*.

Estos antecedentes internacionales que midieron el síndrome de *burnout* y variables relacionadas al capital social relacional como son liderazgo, carga emocional, clima escolar, relaciones, clima laboral, necesidades psicológicas básicas, confianza, condiciones organizacionales, supervisión, soporte social, eficacia colectiva docente percibida, relación con padres de familia, y confianza en el director, así como otros factores sociodemográficos, permitieron contrastar los resultados.

## **2.2. Bases teóricas**

### **2.2.1. Capital social relacional**

El término capital social aparece por primera vez, según Nahapiet y Ghoshal (1998), en la obra de Jacobs (1961) perteneciente al ámbito de los estudios comunitarios. Jacobs (1961) emplea el término capital social en su estudio de la ciudad de New York para referirse a la capacidad de una comunidad para funcionar colectivamente a partir de un fuerte vínculo relacional desarrollado a través de (i) compartir un mismo espacio de la ciudad, (ii) interacciones positivas sociales y de acción colectiva que generan confianza,



y (iii) el tiempo. Cabe indicar que estos dos últimos constituyen factores del trabajo colaborativo.

El primer análisis sistemático contemporáneo del término capital social es realizado, según Portes (1998), por Bourdieu (1980). En el ámbito de las ciencias sociales, Bourdieu (1980) define al capital social como el conjunto de recursos actuales o potenciales que se vinculan a la posesión de una red durable de relaciones más o menos institucionalizada de conocimiento y reconocimiento mutuos; en otros términos, a la pertenencia a un grupo con el que se comparten propiedades comunes (susceptibles de ser percibidas por el observador, por otros o por ellos mismos) y están unidos por vínculos permanentes y útiles.

Bourdieu (1980) postula también que los recursos del capital social son económicos, culturales o simbólicos. En tal contexto, señala que el volumen de capital social de una persona depende de la extensión de su red de vínculos y del porcentaje de esta que es capaz de movilizar; teniendo en cuenta que cada miembro de su red pertenece a su vez a otras redes. Finalmente señala que es la solidaridad el principal beneficio de estas redes.

Siguiendo esa línea de pensamiento, dos ejemplos claros de personas con un alto volumen de capital social en la actualidad son los políticos que mueven masas y los *influencers* de las denominadas redes sociales.

Favara (2012) postula que el capital social se divide básicamente en dos componentes: el capital social estructural y el capital social cognitivo. El primer

componente representa la interrelación y conectividad de los individuos de una comunidad a partir de acciones participativas; el segundo, representa el sentido de pertenencia y cohesión de la comunidad, la confianza instanciada entre todos junto a las normas, responsabilidad compartida y percepción de reciprocidad.

El término capital social es ampliamente utilizado en el ámbito sociológico, político gubernamental, económico y del *management*. Es así que el Banco Mundial, que ha llevado a cabo varios estudios del capital social en países como México, Bangladesh, India, Ruanda, Camboya, Brasil, Ecuador, Rusia, Mongolia y otros, declara que el capital social de una sociedad incluye sus instituciones, relaciones, actitudes y, valores que gobiernan la interacción de su población y contribuyen al desarrollo económico y social. El capital social, empero, no es simplemente la suma de las instituciones que dan vida a una sociedad, sino que es el pegamento que las amalgama. Son pues los valores compartidos y las reglas de comportamiento expresadas en las relaciones personales, la confianza mutua y el sentido compartido de responsabilidad cívica las que hacen de una sociedad algo más que la sumatoria individual de su población. Sin un grado de identificación colectiva para con las formas de gobierno, las normas culturales y las reglas sociales sería difícil imaginar a una sociedad funcional (World Bank, 1998).

Continuando en el ámbito político, Brehm & Rahn (1997) manifiestan que el capital social es una red de relaciones cooperativas entre ciudadanos que facilita la resolución de problemas. El grado de reciprocidad y confianza dentro de la red estará evidenciado en conductas y actitudes individuales. Es así que el capital social es una red dinámica de participación ciudadana y confianza interpersonal. Así, mientras los ciudadanos más participen en sus comunidades, más aprenden a confiar en los demás; y

mientras más confíen en los otros, más participarán. A partir de esa definición hicieron un análisis longitudinal desde 1972 hasta 1994 del capital social en la ciudadanía de Estados Unidos a través de tres dimensiones: compromiso cívico, confianza interpersonal y confianza en el gobierno. Entre sus hallazgos se resalta que es la confianza la que propicia la actividad cooperativa.

Ingresando al ámbito económico gubernamental, Fukuyama (1 de Octubre de 1999) llevó a cabo una presentación para el Fondo Monetario Internacional, en donde indicó que el capital social, al ser la pieza vital de las economías modernas democráticas y el componente cultural de las sociedades modernas; además, constituye el eje central de las reformas de segunda generación a nivel de economía mundial. Y define capital social como aquella norma informal instanciada en una sociedad, que promueve la cooperación entre dos o más individuos sobre la base de virtudes tradicionales tales como la honestidad, el cumplimiento de compromisos, el desempeño efectivo y la reciprocidad.

Tales virtudes tradicionales señaladas por Fukuyama (1 de Octubre de 1999), constituyen o propician todas ellas a la confianza. Y es que la confianza es parte fundamental de la construcción del capital social. Es así que Güemes (2011) reduce el término capital social hasta su más ínfima expresión al definirlo como confianza interpersonal; y procede a realizar un trabajo para América Latina. En sus hallazgos señala que Honduras, Nicaragua, Paraguay y Perú presentan un índice bajo de capital social, el cual se refleja en bajos niveles de calidad democrática, desarrollo humano y confianza interpersonal.

Siguiendo la línea de políticas gubernamentales, en un estudio realizado exclusivamente en el Perú para el Banco Mundial, Favara (2012), quien delinea capital

social como la participación social colectiva a través de asociaciones, halló que la nutrición de niños de un año de edad en madres de bajos niveles de capital humano y capital físico fue óptima cuando las madres aumentaron su capital social vinculándose en asociaciones que les brindaron información técnica del desarrollo del niño y recursos nutricionales para su bebé. Mientras que los niños de madres de similares condiciones económicas y sociales, que no aumentaron su capital social durante el periodo de gestación, presentaron índices de desnutrición al cumplir el primer año de edad. Este estudio es interesante, pues denota cómo el primer grupo de madres gestantes buscó y accedió a información acerca de la vida del niño en asociaciones dedicadas a tal fin aumentaron tanto su capital intelectual con valiosa información como su capital físico con recursos nutricionales para sus futuros bebés.

El estudio anterior demuestra la funcionalidad de capital social al ser una fuente de recursos a partir de la pertenencia y continua construcción de relaciones sociales en un grupo. Es así que Lin (1999) define el término capital social como aquellos recursos que se hallan intrínsecos en una estructura social, a los cuales se tiene acceso, se pueden movilizar o ambos, a través de acciones propuestas.

Portes (1998) hace alusión a la comparación entre el capital económico, que se encuentra en las cuentas bancarias, el capital humano, que se encuentra en el intelecto de la persona, y, el capital social como el único intrínseco a una estructura social que se desarrolla de acuerdo a las interacciones de sus miembros. De este modo, la fuente del capital social de una persona no radica en sí misma, sino en todas aquellas personas con las que se relaciona.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Lin (1999) indica que la capitalización (obtención, movilización o ambos) de los recursos inherentes a una red de personas se logra a través de la interacción de sus miembros, lo que a su vez posibilita no solo la capitalización de sus recursos, sino también su incremento y, además, propicia la vigencia de dicha red.

Pasando del ámbito gubernamental económico al político educativo, se encuentra la investigación en Pakistán de Abrar-ul-haq, Akram & Farooq (2015), quienes midieron el impacto del capital social en el desarrollo del educando con el propósito ulterior de propiciar un mejor diseño en las políticas públicas del sector educación. Los autores definieron capital social como una asociación de individuos que colaboran recíprocamente, confían los unos en los otros y comparten información.

Ya en el ámbito organizacional, Leana & Van Buren (1999) definen el término capital social organizacional como un recurso propio de toda organización que refleja el carácter de sus relaciones sociales intrínsecas. La calidad de dicho recurso se evidencia en el nivel de trabajo colaborativo en pos de objetivos organizacionales y en el grado de confianza existentes entre sus miembros.

Por su lado, Portela, Neira y Pío (2008) definen capital social como “una acumulación de varios tipos de activos sociales, psicológicos, culturales, cognoscitivos, institucionales, etc. que aumentan la cantidad (o la probabilidad) de un comportamiento cooperativo mutuamente beneficioso para las personas que lo poseen y para la sociedad en general” (p.446). Los mismos autores señalan, además, que la interacción dinámica de los miembros de un grupo hace posible el desarrollo del capital social siempre que

estén interconectados en una infraestructura social eficiente. Siendo la interacción de sus miembros lo que posibilita su creación, mantenimiento y disolución.

Todo lo anterior converge en señalar que el capital social no es pues un elemento tangible sino uno de corte intangible, que fluye a través de estructuras sociales (grupos, organizaciones, clubs, corporaciones, naciones, etcétera) en las que participan varios individuos, en mayor o menor grado, estimulados por la confianza. El capital social es pues de naturaleza intrínseca y está adscrito a una red social (relacional) dinámica. A este respecto, Burt (como se citó en García, 2013) define capital social de la siguiente manera “el CS [capital social] son relaciones con amigos, colegas u otros contactos que proveen oportunidades para utilizar el capital financiero o el humano, pero que contribuyen en forma diferenciada conforme a sus posiciones en la red social” (p.56). Seguidamente, García (2013) indica que Burt, partiendo de la teoría de los agujeros estructurales, explica cómo los actores cercanos a espacios vacíos en la red y con la función de puente con subgrupos diversos, representan ventajas relacionales para un determinado actor local que a través de ellos puede acceder a recursos nuevos. Es decir, hay una clara noción fundacional de servir de puente, además de las propiedades estructurales de la red, tales como su tamaño, densidad y jerarquía.

Narayan (como se citó en Narayan, 1999) asevera que el capital social existe únicamente cuando se comparte, vale decir, dentro del contexto relacional. Tal afirmación tiene además implicaciones filosóficas por cuanto se podría deducir que uno es propietario de un saber únicamente cuando lo comparte con otro.

En las definiciones precedentes se aprecia como el componente relacional va cobrando más arraigo en el término capital social. Es así que una primera precisión del término capital social relacional la establecen Nahapiet y Ghoshal (1998), quienes señalan que el capital social, dentro del contexto organizacional, contempla tres factores: capital social estructural (la configuración física de la red y sus vínculos), capital social cognitivo (términos técnicos y narrativas propias de la organización) y capital social relacional (confianza, códigos de conducta y sanciones, responsabilidad colectiva y expectativas de los miembros). Y postulan la tesis que el capital social facilita el desarrollo del capital intelectual (el conocimiento actual y potencial de una organización) a través de la estimulación de las condiciones necesarias para la combinación e intercambio del conocimiento.

Siguiendo la línea con foco en el aspecto relacional del capital social, Esparcia y Escribano (2014) hacen hincapié en las relaciones sociales (redes) y definen el término capital social relacional como un bien individual adscrito a redes sociales; siendo estas últimas las que definirán la cantidad de capital social del cual dispone el individuo y la capacidad para acceder a recursos que le son aún ajenos. Con esta definición llevan a cabo, en España, una investigación sistemática para valorar las características del capital social relacional en áreas rurales, el rol de los liderazgos en la estructura relacional y las redes sociales directamente asociadas a los procesos de cambio socioeconómico de los diversos territorios.

Cueto et al. (2015), en su investigación del capital social en la Educación Básica del Perú, señalan que no existe una definición establecida del concepto, pero en lo que sí

convergen todos los investigadores es en su carácter intangible inherente a la estructura de sus relaciones sociales. Es así que el capital social es un bien público.

Queda claro que el traslape más importante entre todas las definiciones del término capital social es el relacionamiento, vale decir, el capital social se origina, radica y se potencia en las múltiples relaciones (redes sociales) que el individuo va construyendo a lo largo de su vida sustentadas en la confianza interpersonal, la acción colaborativa y recíproca, y las normas compartidas dentro de sus relaciones (redes). Es por ello que para esta investigación se utilizará la noción capital social relacional. Y es que, como bien apunta García (2013) “Sin relaciones e interacciones, no hay normas, valores o confianza posibles; no hay instituciones ni pegamento. Sin redes no hay comunidad cívica, intercambio de recursos o cooperación. No se trata de una visión reduccionista, sino integradora” (p.63).

Surge también la necesidad de revisar la literatura científica respecto a la medición del capital social, ya que al ser un constructo que ha venido evolucionando, es lógico observar que cada investigador utilizó instrumentos diferentes aunque apuntando todos a los criterios fundacionales del capital social. Por ejemplo, en la literatura respecto a la medición del capital social a nivel gubernamental, se encuentran Portela, Neira y Pío (2008), quienes indican estudios en los que el capital social de una nación se midió a partir de dos factores: el indicador de confianza y la pertenencia a grupos.

A nivel estudiantil, Patiño y Varnagy (2013) llevaron a cabo una medición de capital social en 300 escolares –muestra intencionada- de educación básica y media en Venezuela. Los tres factores del instrumento fueron los siguientes: confianza interpersonal, participación en asociaciones de compromiso cívico, y tolerancia.



A nivel docente, Ekinci (2012) en Turquía, desarrolló una escala para medir el capital social en docentes de escuelas. Su instrumento de medición comprendió 62 ítems desplegados en las siguientes cinco escalas: compromiso organizacional; comunicación e interacción social; colaboración, redes sociales y participación; confianza; y tolerancia por las diferencias y normas compartidas.

Más adelante, Özan, Özdemir y Yaraş (2017) en Turquía, midieron el capital social en docentes utilizando una versión de 54 ítems de la escala desarrollada por Ekinci (2012) que incluía los siguientes 5 factores: compromiso organizacional, comunicación e interacción social, colaboración, confiabilidad y, tolerancia por las diferencias y normas compartidas.

Por su lado, Daly, Der-Martirosian, Moolenaar & Liou (2014) en Estados Unidos, midieron el capital social entre docentes con foco en las labores relacionadas a la comprensión lectora en los alumnos. Para ello se enfocaron en los siguientes dos factores: el índice de la frecuencia de interacciones docentes en las que se intercambiaba conocimiento respecto a la comprensión lectora, y el ratio ego-reciprocidad (unidireccionalidad - mutualidad) de cada docente de la red.

En todos los instrumentos de medición del capital social presentados se aprecian diferentes factores, según cada investigador. Sin embargo, hay dos factores que se mantienen como base y son congruentes con la definición de capital social relacional, a saber, confianza y trabajo colaborativo. Es por ello que en la presente investigación se parte de la acepción de capital social relacional propuesta por Nahapiet y Ghoshal (1998),

quienes señalan que el capital social relacional está conformado por la confianza, los códigos de conducta y sanciones, la responsabilidad colectiva y las expectativas de los miembros; siendo estos tres últimos incluidos en el constructo trabajo colaborativo de Mesías y Monroy (2017), quienes diseñaron un instrumento para su medición. Es importante declarar que esta definición de Nahapiet y Ghoshal (1998) guarda congruencia con la definición de capital social organizacional propuesta por Leana & Van Buren (1999) presentada líneas arriba-

Para la presente investigación correlacional, teniendo en consideración las bases teóricas del capital social presentadas, se utilizará la siguiente definición del término capital social relacional: El capital social relacional, afincado en la confianza recíproca, son los recursos instanciados en las redes sociales que integra un individuo, en donde participa colaborativamente compartiendo un marco común de responsabilidad individual y colectiva, códigos de conducta, y expectativas mutuas, siendo sus dos factores de medición la confianza y el trabajo colaborativo.

En virtud de lo anterior, se ahonda a continuación en las bases teóricas de los dos factores que constituirán el instrumento de medición del capital social relacional. Se revisará la literatura de la confianza, primero; y seguidamente, del aprendizaje colaborativo, el cual sustenta el factor trabajo colaborativo.

#### **2.2.1.1. Confianza**

El término confianza es muy amplio y ha sido definido en varias áreas a lo largo de las décadas. A continuación se presentan algunas definiciones generales para luego definir el término a nivel escuela.

Deutsch (1958) define el término confianza en el ámbito conductual como la expectativa de ocurrencia de un evento deseable o benévolo, e introduce el término sospecha como su opuesto, es decir, como la expectativa de ocurrencia de un evento que sea desfavorable para la persona. Con tales definiciones, este autor llevó a cabo un experimento utilizando un juego de cuadrantes en un laboratorio con participantes que no se conocían entre sí, donde el indicador conductual de confianza a observar era la conducta cooperativa. Sus resultados indicaron que la confianza mutua tiene una alta probabilidad de ocurrencia cuando las personas están positivamente orientadas hacia el bienestar del otro. Cabe mencionar que dicho experimento es hoy por hoy un clásico en la literatura del *management* y, se replica en cursos y talleres de negociación y cooperación donde la confianza es la base de la acción conjunta en pro del paradigma ganar-ganar.

Posteriormente, Zand (1972) –en otro estudio clásico de la literatura en gestión corporativa- llevó a cabo un experimento con gerentes corporativos para medir la confianza a través de un juego de roles, en donde el objetivo era medir la efectividad de la resolución de problemas a partir de las conductas de confianza generadas entre los participantes. Zand entiende la confianza como una conducta que permite, entre dos o más personas, el flujo de información relevante, la influencia mutua, el auto control emocional y, evitar el abuso de la vulnerabilidad del otro. Los resultados de su experimento ratificaron su definición.

En el campo de la filosofía, Baier (1986) define confianza como un estado de vulnerabilidad ante la dependencia de las acciones discrecionales de otro, de quien se espera que actúe con la mejor disposición y a favor de los intereses del primero.

Posteriormente, Mayer, Davis & Schoorman (1995) definen confianza como la voluntad para situarse en un estado de vulnerabilidad en relación a las acciones de otro, a partir de la expectativa de que este otro desempeñará una acción importante a favor del primero, y que no podrá ser supervisada ni controlada por este.

Tschannen-Moran & Hoy (1998) entienden la vulnerabilidad como el fundamento de la confianza y llevan el término al ámbito de la escuela. Para ellos, la confianza mutua entre docentes y directivos de una escuela permite enfocarse en el logro de objetivos y, por consiguiente, trabajar efectivamente en su consecución a la vez de aprender los unos de los otros. Por otro lado, según Fuller (como se citó en Tschannen-Moran & Hoy, 1998) la falta de confianza origina que las personas se sientan fastidiadas y se dediquen a juzgar las acciones reales o potenciales de los demás en detrimento del trabajo efectivo.

Rousseau, Sitkin, Burt & Camerer (1998), en cambio, indican que el riesgo y la interdependencia definen la confianza. Para ellos, la confianza surge únicamente cuando hay riesgo; definiéndolo como la probabilidad percibida de pérdida de algo deseado a raíz de las acciones discrecionales de otro. Dicho riesgo, que genera incertidumbre, crea el espacio para la confianza. Si no hay incertidumbre, no hay riesgo; y sin riesgo, no hay confianza. Mientras tanto, la interdependencia la entienden como las acciones

discrecionales de otros a favor del primero. Sin interdependencia, no es posible el ejercicio de la confianza.

Finalmente, Hoy & Tschannen-Moran (2003), quienes investigaron la confianza en el personal docente y directivo en escuelas de Estados Unidos, definen la confianza como la voluntad de un individuo o grupo de personas para ser vulnerables ante otro grupo, sobre la base de la creencia de que este otro grupo es benevolente, fidedigno, competente, honesto y abierto.

En suma, los diferentes autores indican que la confianza es una conducta que surge a partir de un estado de vulnerabilidad a la espera de acciones discrecionales de un otro que, de ser favorables para el primero, favorecerán la interrelación. En el ámbito organizacional, estas favorecerán el logro de objetivos a través de un trabajo colaborativo. Es así que la confianza es la piedra fundacional cuyo nivel determinará un mayor o menor grado de acción colaborativa dentro de una red estructurada, como, por ejemplo, una institución educativa.

#### **2.2.1.2. Aprendizaje colaborativo**

El trabajo colaborativo, definido por Johnson & Johnson (como se citó en Mesías y Monroy, 2017, p.47) como “un grupo pequeño de personas que trabajan juntas y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y el que se produce en la interrelación”, se sustenta en las bases teóricas del aprendizaje colaborativo, el cual se sostiene en tres

teorías: la teoría del conflicto sociocognitivo, la teoría de la intersubjetividad y la teoría de la cognición distribuida. A continuación, se presentará cada una de ellas.

#### **2.2.1.2.1 Teoría del conflicto sociocognitivo**

Bouzas (2009) indica que la hipótesis del conflicto sociocognitivo parte de la teoría de Piaget acerca de los cuatro factores sociales necesarios para el desarrollo cognitivo: la maduración, la experiencia con el medio físico, la experiencia con el medio social y el equilibrio o autorregulación. Es así que la interacción social, su posterior socialización y la construcción social de la inteligencia constituyen fundamentos psicosociales del aprendizaje cooperativo, el cual incide tanto en el desarrollo personal y cognitivo del individuo como en su socialización. La inteligencia, por consiguiente, se desarrolla a partir de la interacción y confrontación con otros, vale decir, a través del conflicto sociocognitivo.

Con énfasis en el aspecto social de la teoría, Vygotsky (1978) señala que primero se pasa de lo social a lo individual; siendo que primero se da un lenguaje interpersonal con otras personas para luego llevar a cabo un lenguaje intrapersonal. De este modo, el desarrollo de la inteligencia del individuo, se produce cuando la regulación interpsicológica se transforma en regulación intrapsicológica. Así, la interacción social, con el intercambio de pensamientos con otros, se convierte en el origen y motor del aprendizaje y del desarrollo intelectual.

Siguiendo esa línea de pensamiento, Perret-Clermont (como se citó en Bouzas 2009) concluye experimentalmente que las interacciones con otros, no solo generan aprendizajes específicos, sino que modifican la estructura cognitiva del sujeto al punto que se desarrolla su estructura intelectual.

Por su lado, Peralta, Roselli y Borgobello (2012) llevaron a cabo un experimento con 120 estudiantes de primer año de universidad que demostró el impacto favorable en el desarrollo cognitivo individual a partir del trabajo colaborativo en un ambiente de conflicto sociocognitivo (CSC). Sus conclusiones fueron:

El valor de los resultados permite demostrar la importancia que la colaboración y el incentivo del CSC tienen para los aprendizajes. En este sentido, cabe señalar que el CSC se desarrolla privilegiadamente en contextos de aprendizaje colaborativo ya que en este tipo de aprendizajes el énfasis reside en el intercambio entre iguales y la confrontación de puntos de vistas, permitiendo así la creación de consensos que benefician a los sujetos involucrados en este tipo de situaciones (p.331).

Finalmente, Roselli (2016) apunta que el trabajo colaborativo, en cuanto fenómeno social de intercambio de percepciones entre diversos individuos, promueve el progreso operacional y favorece la superación del egocentrismo cognitivo (centración en los esquemas propios pre existentes) de la persona. Resultando de esto la modificación de los propios esquemas individuales.

En suma, la teoría del conflicto sociocognitivo sustenta el desarrollo cognitivo individual a partir del intercambio de cogniciones en un ambiente social, vale decir, el

aprendizaje colaborativo se da en un contexto de trabajo colaborativo. El factor trabajo colaborativo de la presente investigación se sustenta, en parte, sobre esta teoría.

#### **2.2.1.2.2. Teoría de la intersubjetividad**

Benjamin (como se citó en Dio, 2018) desarrolló la teoría de la intersubjetividad. Para ella, el término intersubjetividad se define en términos de “una relación de mutuo reconocimiento, una relación en la cual cada persona tiene la experiencia de la otra como un sujeto, otra mente, un centro separado de sentimientos y percepciones, cómo cada una de ellas capta la mente del otro ” (p.5). Así, al centrarse específicamente en la captación de la mente del otro, la intersubjetividad explica la influencia interpersonal.

Más aún, Drozek (2010) indica cómo en la primera década del siglo XXI, la teoría psicoanalítica ha explorado con mayor ahínco la intersubjetividad (temas como transferencia y contratransferencia) iniciando lo que él denomina un giro intersubjetivo en psicoanálisis y proponiendo a varios autores dentro de este campo, entre ellos, señala el aporte de la mentalización de Fonagy. Así mismo, Drozek va más allá y propone la motivación intersubjetiva, la que conceptualiza como la capacidad de ser motivado por la subjetividad de otro y que incluye elementos tanto intrapsíquicos como intersubjetivos, como una dimensión de la teoría de la intersubjetividad.

Allen & Fonagy (2006) aportan a la teoría de la intersubjetividad a través del concepto de mentalización, el que circunscriben como el proceso mental por el cual un individuo implícita y explícitamente interpreta las acciones de sí mismo y de otros como



significativas sobre la base de estados intencionales de la mente, tales como deseos, necesidades, sentimientos, creencias y razonamientos. Mentalización es estar atento a los estados mentales propios y de otros. Se trata, en últimas, de estar atento –valga la redundancia- a la atención de la propia mente. Siendo la mentalización una habilidad que se desarrolla dentro de un contexto relacional y vulnerable a las deficiencias ambientales.

Finalmente, Roselli (2016) señala que en la teoría de la intersubjetividad los procesos interpsicológicos preceden a los procesos intrapsicológicos. Así, la conciencia individual surge a consecuencia de la interacción comunicativa con otro. A partir de esta interacción social, de naturaleza dialógica, se internalizan instrumentos y signos culturales. La conciencia -como fenómeno intrapsicológico- emerge de la intersubjetividad, entendida esta como una comunicación mediada.

En suma, la teoría de la intersubjetividad sustenta la influencia recíproca de dos individuos dentro de un relacionamiento dialógico. Es así que el factor trabajo colaborativo de la presente investigación, en donde los participantes intercambiarán cogniciones y sus propios patrones culturales, se sustenta en parte sobre esta teoría.

### **2.2.1.2.3. Teoría de la cognición distribuida**

Apud (2014) y Roselli (2016) coinciden al indicar que la teoría de la cognición distribuida propone que la cognición humana extiende sus procesos mentales hacia un contexto social y cultural. De este modo, el funcionamiento cognitivo no es exclusivo de una conciencia individual, sino que se halla distribuido en el entorno de herramientas (i.e.

computadores, libros, cuadernos de apuntes, sets de teatro, internet, aulas multimedia equipadas, etc.) y agentes sociales intervinientes; siendo que el entorno es parte del pensamiento, Roselli (2016) afirma que es válido, por ende, afirmar que “un alumno piensa con y por medio de su cuaderno” (p.228).

Operacionalmente, Ferruzca (2008), quien llevó a cabo un estudio para medir la aplicación de la teoría de la cognición distribuida en la gestión de sistemas de formación *e-Learning*, indica que la cognición distribuida es “un medio útil para analizar y explicar las interdependencias complejas entre las personas y los artefactos en sus actividades de trabajo” (p.41).

Por su parte, Moll (como se citó en Arrué, Regatky y Elichiry, 27-30 de noviembre del 2013) denomina a la cognición distribuida como una de las propuestas más espectaculares provenientes de la psicología socio-cultural. Y la defiende declarando que las personas y, sus mundos sociales y culturales son inseparables y se influyen mutuamente. De este modo, para Moll el pensamiento humano es irreducible a propiedades o características individuales. En cambio, siempre está mediado, distribuido entre personas, artefactos, actividades y escenarios. Siguiendo este planteamiento, las personas piensan en conjunción con los artefactos de su cultura además de las fundamentales interacciones dialógicas con los demás.

En México, por ejemplo, Gómez (2009) llevó a cabo un experimento en niños de etapa preescolar para analizar la cognición distribuida. El objetivo de la lección de clase -donde se contextualizó el experimento- era que los niños aprendieran cómo funcionan algunos órganos del cuerpo humano a través de maquetas y dibujos que deberían ser

realizados en clase. Sus hallazgos confirmaron lo siguiente: “el uso de una serie de representaciones y la participación colaborativa de docentes y alumnos generan un sistema de cognición distribuida, donde es posible llevar a cabo la tarea planteada” (p. 423).

Arrué et al. (27-30 de noviembre del 2013), en línea con la teoría de la cognición distribuida, proponen al interior de las escuelas espacios ligados al aprendizaje colectivo y contextualizado, como por ejemplo clases de teatro y talleres de juego, los que propician transformaciones en los participantes. En tal contexto, los niños asumen una participación protagónica y asumen la responsabilidad –compartida con los docentes- de llevar a cabo la tarea propuesta y lograr los objetivos acordados. Siendo que el conocimiento está distribuido, los profesores asumen una postura de guía y compañeros de tarea, más que de transmisores de contenido educativo.

De todo lo anterior, se deduce que la teoría de la cognición distribuida apunta a un aprendizaje no individual (método tradicional escolar), sino más bien, colectivo y contextualizado.

En suma, la teoría de la cognición distribuida aporta al factor trabajo colaborativo en cuanto sustenta que la colaboración docente permitirá aflorar el mayor conocimiento posible en un momento dado para diseñar conjuntamente una mejor lección de clase. Dicho mayor conocimiento, al que habrá que acceder, se encuentra distribuido en el colectivo (los docentes participantes), primero; y está contextualizado (a la realidad socio-cultural del colegio), segundo y último.

### 2.2.2 Síndrome de *burnout*

El término aparece por vez primera en la literatura científica en el año 1974 cuando el Dr. Herbert Freudenberger lo presenta en un estudio exploratorio. En el describe el término *burnout* como un conjunto de síntomas físicos e indicadores conductuales que sus colegas y él mismo habían estado sintiendo en su trabajo exhaustivo en las clínicas de ayuda social gratuita en Estados Unidos. Preguntas como si era algo propio de los trabajadores sociales y psicoterapeutas que atendían continuamente personas en crisis, o si había alguna diferencia de intensidad entre trabajadores contratados (con salario) y voluntarios, qué tipo de personalidades son más proclives al *burnout*, así como también llegar a una definición del cuadro de *burnout* (Freudenberger, 1974).

Siendo Freudenberger el padre del término *burnout*, no es de sorprender que diferentes autores le citen. Así, Carlín y Garcés (2010) le mencionan indicando cómo Freudenberger observó a un grupo de profesionales de la salud que después de uno a tres años de servicio reflejaban cambios en su actitud frente al trabajo, como la disminución de energía, falta de motivación y desinterés laboral, hasta llegar al agotamiento con cuadros de ansiedad y depresión afectando el desempeño laboral, pues mostraban insensibilidad, agresión y poca comprensión en los problemas de sus pacientes. Se señaló factores comunes entre todos como horarios largos de trabajo, bajo salario, exigencia laboral y de mucho compromiso. Freudenberger y sus colegas se referían a tal cuadro como *burnout*, y lo comparaban con los efectos del uso crónico de sustancias tóxicas usadas comúnmente por deportistas; *burnout* significa estar quemado, consumido, apagado; y el propio Freudenberger afirma que es “una sensación de fracaso y una

existencia agotada o gastada que resulta de una sobre carga de exigencias de energía, recursos personales o fuerza espiritual del trabajador” (como se citó en Carlín y Garcés, 2010, p.170).

En la historia del término *burnout*, la figura principal es sin duda alguna la psicóloga social Christina Maslach quien en 1976 empezó a estudiar las emociones de los profesionales que laboran brindando ayuda, tales como médicos, enfermeras, trabajadores sociales, profesores, policías, etc., observando en ellos la pérdida de responsabilidad y un notorio desinterés (Carlín y Garcés, 2010). También, Maslach fue quien oficializó y presentó el término al Congreso Anual de la APA (Asociación Americana de Psicología) de 1976 logrando que otros ámbitos académicos pongan su interés en este síndrome (Bosqued, 2008).

El inventario del síndrome de *burnout* fue construido por Maslach & Jackson (1981); ambas autoras definen el término como un síndrome de desgaste emocional, cinismo (despersonalización) e insatisfacción personal, que ocurre con frecuencia entre personas que laboran con personas. Ambas autoras señalan que el desgaste emocional es el componente esencial del síndrome, y que va incrementándose a medida que la persona consume sus recursos emocionales y sienten que ya no son de ayuda psicológica al cliente.

Otro componente es el desarrollo de actitudes y sentimientos llenos de cinismos y negatividad hacia el cliente. Siguiendo esa línea de desensibilización, Ryan (como se citó en Maslach & Jackson, 1981) indica que el personal de ayuda puede incluso juzgar que su cliente se merecía todos sus problemas. Finalmente, el último componente del

síndrome es la insatisfacción personal, en donde el individuo se siente infeliz consigo mismo y con su trabajo.

A inicios del siglo, Alcantud describió el *burnout* como “un nuevo nombre para un viejo problema” (como se citó en Bosqued, 2008, p.18). Por su lado, Shirom (como se citó en Martínez, 2010), señaló que luego de una revisión de diversos estudios, concluyó que el síndrome de *burnout* que ver con una pérdida de las fuentes de energía del sujeto y lo define como una mixtura de fatiga física, cansancio emocional y cansancio cognitivo.

Bosqued (2008) señala que de cada cinco profesionales uno padece del síndrome de *burnout*; señalando a las emergentes modalidades laborales con sus respectivas exigencias las que han ocasionado que la convivencia y el trabajo en este mundo globalizado, y competitivo, generen cuadros de estrés. A veces se confunde estrés con *burnout*, por ejemplo, autores como Hillhouse, Adler & Waltwers (como se citó en Olivares-Faúndez, Octubre del 2016) indican que *burnout* es una etapa final del estrés crónico. No obstante, se debe tener presente que estrés no es sinónimo de *burnout*. A este respecto, la investigación de Otero, Castro, Santiago y Villardefrancos (2010) demostró que la relación existente entre el síndrome de *burnout*, el estrés ocupacional y la insatisfacción laboral era de alta significación entre el estrés laboral y el síndrome de *burnout*; y de los tres constructos, el síndrome de *burnout* era el que mejor explicaba 9 de 10 variables referentes a malestares laborales. Así mismo, Olivares-Faúndez (Octubre del 2016) señala que un aspecto diferenciador del síndrome de *burnout* con el estrés es el hecho de que el estrés puede tener efectos positivos y negativos para la persona, mientras que el síndrome de *burnout* presenta efectos negativos.

Si bien en un inicio había dos perspectivas acerca del *burnout*, la de considerarle un estado clínico, por cuanto agrupa un conjunto de sentimientos y comportamientos vinculados entre sí, como consecuencia al estrés laboral crónico (Freudenberger, como se citó en Carlín y Garcés, 2010) por un lado; Bosqued (2008), por el otro lado, indica que es el enfoque psicosocial el que perdura. Esto último es posteriormente refrendado por Olivares-Faúndez (Octubre de 2016), quien señala al síndrome de *burnout* como un proceso psicosocial cuyo foco de atención está en el desarrollo de la relación entre el medio laboral y las características humanas de los individuos partícipes en contextos de servicio.

Cabe señalar que Bosqued (2008) añade los efectos dañinos en el organismo humano al definir al síndrome de *burnout* como un hecho biopsicosocial producto del estrés laboral crónico que genera graves consecuencias para la salud, afectando la estabilidad y el desempeño del individuo. Así, el individuo, de haber tenido una profesión en la que fue formado con sacrificio y vocación pasa a sentir insatisfacción profesional y personal como resultado de este síndrome; y generando un problema social pues se afectarán las relaciones familiares, sociales y laborales.

Otro exponente que define este síndrome es Gil-Monte (como se citó en Figueredo, Gil-Monte y Olivares, 2016), quien explica el síndrome de *burnout* como una consecuencia al estrés laboral crónico, donde el individuo tiene experiencias subjetivas con un tamiz negativo, las cuales reflejan alteraciones, problemas y disfunciones psicofisiológicas. Mientras que Martínez (como se citó en Bosqued, 2008) menciona que el *burnout* es un sentimiento de desmoralización individual o colectiva en el ámbito

laboral, que despoja la esperanza de realización y que pudiera llegar incluso a cuestionar las ganas de vivir. Esto último raya con la depresión, sin embargo, Olivares-Faúndez (2016) indica que la relación entre depresión y *burnout*, ya fue establecida por estudios empíricos que utilizaron el MBI y distintas medidas de depresión. Los hallazgos indicaron que el *burnout* se desarrolla en contextos laborales y situaciones adscritas a este, no interfiriendo necesariamente en otras áreas de funcionamiento de una persona, mientras que la depresión se enmarca dentro de contextos más generales afectando el funcionamiento global de la persona.

En la última década, Martínez (2010) indica que hay un acuerdo general en la comunidad científica para abordar al síndrome de *burnout* una respuesta al estrés crónico (a largo plazo y acumulativo) en el trabajo, lo que acarrea resultados negativos tanto a nivel individual como organizacional, y que tiene peculiaridades específicas en ámbitos determinados del trabajo -sea profesional, voluntario o doméstico- cuando este se realiza directamente con colectivos tales como enfermos dependientes o alumnos conflictivos, siendo estos casos los más reiterados, y aunque ello no excluye a otros ámbitos laborales, se advierte que el síndrome de *burnout* manifiesta en menor medida en trabajos manuales, administrativos, etc.

En la actualidad, la Organización Mundial de la Salud (2019) incluye oficialmente en la undécima edición de su manual Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11), versión 04/2019, al síndrome de *burnout* en su capítulo 24 'Factores que influyen en el estado de salud o el contacto con los servicios de salud', acápite QD85: 'Síndrome de desgaste ocupacional'. Y lo describe de la siguiente manera:



Es un síndrome conceptualizado como resultado del estrés crónico en el lugar de trabajo que no se ha manejado con éxito. Se caracteriza por tres dimensiones: 1) sentimientos de falta de energía o agotamiento; 2) aumento de la distancia mental con respecto al trabajo, o sentimientos negativos o cínicos con respecto al trabajo; y 3) eficacia profesional reducida. El síndrome de desgaste ocupacional se refiere específicamente a los fenómenos en el contexto laboral y no debe aplicarse para describir experiencias en otras áreas de la vida.

### **Exclusiones**

- Trastorno de adaptación (6B43)
- Trastornos específicamente asociados con el estrés (6B40-6B4Z)
- Trastornos de ansiedad o relacionados con el miedo (6B00-6B0Z)
- Trastornos del estado de ánimo (6A60-6A8Z)

En la literatura científica, Bosqued (2008) indica que al síndrome de *burnout* se le conoce como síndrome del desgaste profesional o como síndrome de quemarse en el trabajo; aunque el término más empleado es síndrome de *burnout*

En suma, la presente investigación utilizará el término síndrome de *burnout*, así como la siguiente definición: El síndrome de *burnout* es un síndrome psicológico que acontece en el ambiente laboral y que implica una respuesta prolongada de estrés crónico interpersonal (Maslach, 2009). Siendo sus tres dimensiones las siguientes: agotamiento emocional, cinismo o despersonalización, y sensación de falta de realización personal.

#### **2.2.2.1 Fases del proceso de *burnout***

Cuando este síndrome se manifiesta en un individuo, este no se da cuenta de forma inmediata, ya que se da de manera lenta. En un primer momento y sin motivo. Se sentirá diferente, como percibir un cansancio leve. Luego de un tiempo estos cambios se afianzan y se agravan, los cuales pueden ser percibidos por otras personas, quienes notan cambios de conductas y actitudes que son cuestionadas con la interrogante “¿Te sientes bien, te pasa algo?” Es ahí donde el individuo afectado puede percatarse del cambio de actitud hacia sus hábitos, relaciones, formas de trato y estilo de vida; a la par que va percibiendo el trabajo como cada vez más insoportable. No es suficiente tener un tiempo de ocio, distraerse y así renovar energías para seguir enfrentando situaciones laborales. El individuo con el síndrome de *burnout*, no solo sentirá cansancio, sino también agotamiento, voluntad nula, llegando a no hacer nada y, olvidarse de todo y de todos. En el trabajo tendrá ganas de acabar lo más rápido con sus deberes, porque le es difícil tener un trato con su alrededor y soportarlo, además se mostrará irritado, desgastado, de no poder hacer más y estar perdiendo el control de su vida yendo al fracaso (Bosqued, 2008). Quiceno y Vinaccia (2007) presentan una síntesis de los distintos modelos de proceso de *burnout*, los cuales se muestran en la tabla 1.

Tabla 1

*Modelos del proceso de burnout*

<b>Modelos de proceso</b>	<b>Representantes</b>	<b>Descripción</b>
Modelo tridimensional del MBI-HSS	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Maslach (1982)</li> <li>– Golembiewski, Munsenrider y Carter (1983)</li> <li>– Leiter y Maslach (1988)</li> <li>– Lee y Ashforth (1993)</li> <li>– Gil-Monte (1994)</li> </ul>	Considera aspectos cognitivos (baja realización personal), emocionales (agotamiento emocional) y actitudinales (despersonalización)

Modelo de Edelwich y Brodsky	– Edelwich y Brodsky (1980)	El <i>burnout</i> es un proceso de desilusión o de desencanto hacia la actividad laboral, que se da en un proceso de cuatro fases: 1. Entusiasmo, 2. Estancamiento, 3. Frustración y 4. Apatía (se considera un mecanismo de defensa frente a la frustración)
Modelo de Price y Murphy	– Price y Murphy (1984)	El <i>burnout</i> es un proceso de adaptación a las situaciones de estrés laboral, se da en seis fases sintomáticas: 1. Desorientación, 2. Labilidad emocional, 3. Culpa debido al fracaso profesional, 4. Soledad y tristeza que si se supera puede desembocar en la siguiente fase, 5. Solicitud de ayuda, y 6. Equilibrio.
Modelo de Gil Monte	– Gil Monte (2005)	Distingue dos perfiles en el proceso del SQT: Perfil 1. Se caracteriza por la presencia de baja ilusión por el trabajo, junto a altos niveles de desgaste psíquico e indolencia, pero los individuos no presentan sentimientos de culpa. Perfil 2. Constituye con frecuencia un problema más serio que identificaría a los casos clínicos más deteriorados por el desarrollo del SQT. Además de los síntomas anteriores los individuos presentan también sentimientos de culpa. Estos síntomas pueden ser evaluados mediante el “Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo” (CESQT).

---

*Nota:* Modelos de *burnout*. Tomado de “*Burnout: Síndrome de quemarse en el trabajo (SQT)*”, por Quiceno y Vinaccia, 2007, p.122.

### 2.2.2.2. Síntomas del síndrome de *burnout*

Desde que aparecieron las primeras definiciones de *burnout*, se han mencionado diversos síntomas a causa de este síndrome, sin embargo, muchas de ellas no son necesariamente síntomas relacionados a ello. Para designar que características son parte de los síntomas, se debe partir por cómo se define. Según Gil-Monte (como se citó en Figueredo, Gil-Monte y Olivares, 2016), depende si el *burnout* se define como una consecuencia del estrés laboral crónico o como respuesta al estrés laboral crónico. La primera es cuando se define al *burnout* como un estado (clínico) y la segunda es cuando se define al *burnout* como un proceso (psicosocial). Si bien ambos se interrelacionan, en primer momento se

manifiesta los síntomas a través de un proceso, como respuesta al estrés laboral crónico que se reflejará como síntomas cognitivos, afectivos-emocionales y, conductuales-actitudinales. En la tabla 2 se muestran los síntomas de respuesta al *burnout*.

Tabla 2

*Síntomas asociados al síndrome de burnout*

Síntomas cognitivos	Síntomas afectivo - emocionales	Síntomas actitudinales	Otros síntomas
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentirse controlado</li> <li>- Pensar que trabajas mal</li> <li>- Sentir que no valoran tu trabajo</li> <li>- Percibirse incapaz para realizar tareas</li> <li>- Falta de control</li> <li>- Verlo todo mal</li> <li>- Todo se hace una montaña</li> <li>- Sensación de no mejorar</li> <li>- Inseguridad</li> <li>- Pérdida de autoestima</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nerviosismo</li> <li>- Irritabilidad y mal humor</li> <li>- Disgusto y enfado</li> <li>- Frustración</li> <li>- Agresividad</li> <li>- Desencanto</li> <li>- Aburrimiento</li> <li>- Agobio</li> <li>- Tristeza y depresión</li> <li>- Desgaste emocional</li> <li>- Sentimiento de culpa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de ganas de seguir trabajando</li> <li>- Apatía</li> <li>- Irresponsabilidad</li> <li>- Escaquearse</li> <li>- Pasar de todo</li> <li>- Estar harto</li> <li>- Intolerancia</li> <li>- Impaciencia</li> <li>- Quejarse de todo</li> <li>- Evaluar negativamente a los compañeros</li> <li>- Romper con el entorno laboral</li> <li>- Ver al paciente como un enemigo</li> <li>- Frialdad hacia los pacientes</li> <li>- No aguantar a los pacientes</li> <li>- Indiferencia</li> <li>- Culpar a los demás de su situación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aislamiento</li> <li>- No colaborar</li> <li>- Contestar mal</li> <li>- Enfrentamientos físicos</li> <li>- Cansancio</li> </ul>

*Nota:* "Síndrome de quemarse por el trabajo", por Figueredo, Gil-Monte y Olivares, 2016, p.86.

Otros síntomas que presenta Carllín y Garcés (2010, p. 172) son:

En lo psicosomático, se puede sentir cefaleas, dolores osteomusculares, quejas psicosomáticas, pérdida de apetito, cambios de peso, disfunciones sexuales, problemas de sueño, fatiga crónica, enfermedades cardiovasculares, alteraciones gastrointestinales, aumento de ciertas determinaciones analíticas (colesterol, triglicéridos, glucosa, ácido úrico, etc.).

### **2.2.2.3. Dimensiones del síndrome de *burnout***

El síndrome de *burnout* contiene las siguientes tres dimensiones (Maslach, 2009):

#### **Agotamiento emocional**

La dimensión del agotamiento emocional representa el componente de estrés individual básico de *burnout*. Implica sentimientos provenientes de la percepción de sentirse sobre exigido y, carente ya de recursos emocionales y físicos. Se observa una carencia de energía acompañado de un desgano para asumir las labores cotidianas. Las fuentes usuales de este agotamiento suelen ser la sobrecarga laboral y los conflictos personales en el centro de labores.

#### **Despersonalización o cinismo**

La dimensión del cinismo representa el componente del contexto interpersonal de *burnout*. Implica actitudes negativas, de insensibilidad y apáticas a diversos aspectos del trabajo, el cual se desarrolla en respuesta al exceso de agotamiento emocional. La persona con dicha respuesta actitudinal tiende a perder el idealismo y es proclive a cierto grado, notorio en su comportamiento, de deshumanización. Esto es crítico pues la persona tenderá a desarrollar una reacción negativa hacia sus compañeros de trabajo y hacia la organización. Es así que el idealismo de realizar el mejor esfuerzo se convierte en el esfuerzo mínimo, por ende, el nivel de desempeño descende.

#### **Falta de realización personal o ineficacia**

La dimensión de la ineficacia representa el componente de autoevaluación de *burnout*. Aquí se hallan los sentimientos de incompetencia, carencia de logro y se observa una

baja productividad en el trabajo. Lo anterior se exagera con la ausencia de recursos físicos laborales, falta de apoyo social o de oportunidades para el desarrollo profesional. Preguntas concernientes con el propósito del trabajo realizado o de continuar perteneciendo a la organización laboral son recurrentes. En casos extremos, el individuo puede cuestionar tanto su profesión como su vocación, así como repudiar la persona en la que se han convertido. Esto último le lleva a generar una conceptualización negativa de sí mismo que hace mella directamente en su autoestima.

#### **2.2.2.4. Variables que influyen en el síndrome de *burnout***

Las variables o factores como otros autores lo mencionan son un punto de referencia de las que se basan diferentes estudios que abordan el síndrome de *burnout*.

Para Tonon (2004), el síndrome de *burnout* contribuye a la disminución de calidad de vida para el ser humano, puesto que presenta un agotamiento, decepción y pérdida de interés a causa del trabajo cotidiano que se desarrolla como profesional; es así que en uno de sus estudios en Argentina y Chile se evidenció que las variables son facilitadoras para generar y padecer este síndrome, las cuales son denominadas demográficas y de personalidad.

La primera variable considera el género, edad, estado civil, años de servicio profesional y antigüedad en el puesto de trabajo. Tonon (2004) halló en la variable género, que los varones presentan un resultado más alto que las mujeres en actitudes de dimensión de despersonalización. Mientras que en la variable edad, años de servicio profesional y antigüedad en el puesto de trabajo, se evidenció un resultado más alto en

profesionales jóvenes y más bajo en los que han pasado los 40 años de servicio profesional, quienes han podido construir estrategias para sobrellevar la carga laboral.

En la segunda variable se evidenció que los sujetos con más vocación e interés profesional son susceptibles a identificarse con las dificultades que se presentan en su entorno, en especial con otras personas; además los que presenten una baja autoestima son más propensos a este síndrome. Según Tonon (2004) las personas con mayor interés y expectativa laboral, quienes son más competentes y eficaces en su desempeño laboral, presentan mayor resultado en la realización en el trabajo y menor puntuación en agotamiento emocional y despersonalización.

Un autor que coincide con lo expresado por Tonon después de algunos años es Gómez-Batiste (2008, como citó en Chero y Díaz, 2015), quien denomina estas variables como factores o condicionantes del burnout. Este autor coincide que el factor de personalidad, cuyos individuos perfeccionistas, idealistas y con vocación, son proclives a este síndrome reflejando así su baja tolerancia a la frustración, a lo que no esperaba o no cumple con su expectativa. Así como la edad y el estado civil, pues al trascurrir los años se va desquebrajando el desempeño y motivación laboral, pues se enfrentan a situaciones que le generen frustración.

Un factor diferente que expone este autor, a diferencia de Tonon, es lo que denomina falta de formación. Esta contribuye a la aparición de problemas, puesto que las habilidades y conocimientos son insuficientes para enfrentar situaciones dentro del campo laboral, o pueden ser desfasados a la realidad, puesto que se obtuvo un aprendizaje durante el estudio de educación superior y esto no puede ser aplicado a la realidad. Ello genera así este síndrome mayormente a jóvenes; sin embargo, también se aprecia en

quienes tienen como hábito la obtención de resultados reflejándose así en quienes tienen mayor tiempo de servicio laboral.

Otro factor son las condiciones laborales, las cuales pueden ocasionar inestabilidad en la persona, tales como la burocratización y la rutina, deficiencias de las condiciones ambientales, falta de estabilidad laboral, horarios intensos, desvalorización de funciones y roles, clima laboral, liderazgos verticales e incompetencias de las altas jerarquías, además de las relaciones interpersonales conflictivas.

Para Balseiro (como se citó en Cano, 2017), los factores laborales y personales pueden influenciar en el *burnout*. El primer factor engloba a la carga de trabajo -la persona se somete en el desempeño de sus labores con mayor esfuerzo físico y mental, y muchas veces no refleja sus expectativas-, la sobrecarga laboral -disminución de calidad de los servicios prestados por el profesional-, antigüedad laboral y lo organizativo -gestión y organización, enfocándose en la jornada de trabajo, horarios y relaciones interpersonales.

El segundo factor, Barria (como se citó en Cano, 2017) señala que la edad, género y estado civil son factores inherentes en las personas que se pueden enfrentar a este síndrome. Por ejemplo: el género femenino es un grupo con mayor proclive a conllevar este síndrome, ya que no solo asumen la carga laboral, sino los quehaceres o responsabilidad familiares, además las personas solteras pueden presentar más agotamiento emocional y despersonalización, y una menor realización personal, a diferencia de las personas con parejas estables. Barrios e Illada (2013, p.71) coinciden con las variables anteriormente mencionadas y agregan otras más:



- Horario de trabajo (duración y turno)
- Condiciones de trabajo (iluminación, ruido, temperatura)
- Características individuales y familiares (Edad, sexo, estado civil, aptitud física, nivel de formación, número de hijos)
- Demanda cognitiva (complejidad, atención, apremio de tiempo)
- Capacidad de control
- Clima y estructura organizacional (relación con el mando, comunicación)
- Toma de decisiones
- Ambigüedad del rol
- Antigüedad en el puesto
- Nivel de productividad requerido
- Aspectos psicosociales (iniciativa, relaciones interpersonales, satisfacción laboral).

Es importante mencionar lo expuesto por Napione (2011), quien señala que los factores que influyen en el síndrome de *burnout* no son resultados estáticos, ya que cada población y muestra de un determinado lugar (país, ciudad, localidad, grupo de organización, etc.) pueden reflejar o tener resultados diferentes con otros grupos, por ejemplo: en el factor edad, “en EEUU hay investigaciones que confirman que los profesores más jóvenes son los que presentan mayor vulnerabilidad al síndrome, mientras que los estudios holandeses sugieren que el profesorado más experimentado es el que tiene mayor riesgo de padecer el *burnout*” (p.78).

### **2.3. Capital social relacional y síndrome de *burnout***

En el ámbito nacional, Esteras (2015) indica que el síndrome de *burnout* se halla en diferentes niveles en muestras de trabajadores que comparten la misma profesión. Esto evidenciaría que existen variables organizacionales y culturales, y no únicamente de personalidad, que inciden en la fluctuación de su prevalencia.

En el sector educación se encuentran investigaciones que echan luces acerca del síndrome de *burnout* y las relaciones humanas propias del capital social relacional. Fernández (2008), por ejemplo, llevó a cabo una investigación en 929 docentes de Lima Metropolitana para medir el nivel del síndrome de *burnout* y halló que el 43.2% de maestros de Educación Primaria presentaban niveles elevados de este, así como correlaciones significativas inversas entre el síndrome de *burnout* y las tres dimensiones de autoeficacia (en el estudiante, en las prácticas instruccionales y en el manejo de aula). Alata y Pari (2016) investigaron posteriormente sobre el síndrome de *burnout* en una institución educativa adventista en la ciudad de Juliaca, hallando niveles bajos de éste y niveles altos de clima laboral, cuyos factores hacían hincapié en las relaciones humanas, la autonomía y eficacia docente, y el balance de cambio/estabilidad en los objetivos laborales.

Paredes (2017) comparó tres diferentes instituciones educativas públicas en el distrito de Ate y encontró diferencias estadísticamente significativas en el nivel del síndrome de *burnout* entre las tres. Esto último conlleva nuevamente a cuestionar el rol de la estructura organizacional y sus relaciones humanas imperantes. Estos hallazgos guardan relación con Maslach (2011), quien señala resultados de sus estudios experimentales en donde el mejoramiento de las relaciones humanas en pro de una sana convivencia en el centro de trabajo incidió en bajar el nivel del síndrome de *burnout* y propiciar un cambio cultural constructivo en la organización. Al parecer, el nivel del

síndrome de *burnout* estaría supeditado a procesos organizacionales propios de cada institución educativa y a la calidad de las relaciones humanas imperantes en su comunidad educativa. En esa línea, surge el capital social relacional en docentes, para establecer la relación existente entre ambas.

## **2.4. Definición de términos básicos**

### **Capital social relacional**

El capital social relacional, afincado en la confianza recíproca, son los recursos instanciados en las redes sociales que integra un individuo, en donde participa colaborativamente compartiendo un marco común de responsabilidad individual y colectiva, códigos de conducta y expectativas mutuas (autoría propia).

### **Síndrome de *burnout***

El síndrome de *burnout* es un síndrome psicológico que acontece en el ambiente laboral y que implica una respuesta prolongada de estrés crónico interpersonal (Maslach, 2009).

### **Educación básica regular**

Es la modalidad que abarca los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Está dirigida a los niños y adolescentes que pasan, oportunamente, por el proceso educativo de acuerdo con su evolución física, afectiva y cognitiva, desde el momento de su nacimiento (Ley General de la Educación 28044).

## **Docentes**

Los docentes son los principales agentes para el desarrollo sostenible a nivel mundial, pues tienen una gran influencia en garantizar la equidad, el acceso y la calidad educativa (UNESCO, s.f.). Ello a través de las competencias que han desarrollado en lo personal y profesional, contribuyendo en sus labores con una óptima gestión social, pedagógica, administrativa y comunitaria.

## CAPÍTULO III

### OBJETIVOS

#### 3.1. Objetivo general

Establecer la relación entre el capital social relacional y el síndrome de *burnout* en docentes de Educación Básica Regular de Lima Metropolitana.

#### 3.2. Objetivos específicos

Oe<sub>1</sub>: Identificar el nivel de capital social relacional en docentes de Educación Básica Regular de Lima Metropolitana

Oe<sub>2</sub>: Identificar el nivel de síndrome de *burnout* en docentes de Educación Básica Regular de Lima Metropolitana.

Oe<sub>3</sub>: Determinar la relación entre las dimensiones del capital social relacional y el agotamiento emocional en docentes de Educación Básica Regular de Lima Metropolitana.

Oe<sub>4</sub>: Determinar la relación entre las dimensiones del capital social relacional y la despersonalización en docentes de Educación Básica Regular de Lima Metropolitana

Oe<sub>5</sub>: Determinar la relación entre las dimensiones del capital social relacional y la realización personal en docentes de Educación Básica Regular de Lima Metropolitana.

## CAPÍTULO IV

### HIPÓTESIS

#### 4.1. Hipótesis general

Existe relación significativa entre el capital social relacional y el síndrome de *burnout* en docentes de Educación Básica Regular de Lima Metropolitana.

#### 4.2. Hipótesis específicas

H<sub>1</sub>: Existe relación significativa entre las dimensiones del *capital social relacional* y el agotamiento emocional en docentes de Educación Básica Regular de Lima Metropolitana.\*

H<sub>2</sub>: Existe relación significativa entre las dimensiones del *capital social relacional* y la despersonalización en docentes de Educación Básica Regular de Lima Metropolitana.\*

H<sub>3</sub>: Existe relación significativa entre las dimensiones del *capital social relacional* y la realización personal en docentes de Educación Básica Regular de Lima Metropolitana.\*

\* Dado que no es un estudio predictivo que busca dar algún pronóstico, no corresponde la formulación de hipótesis descriptivas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

## **CAPÍTULO V**

### **MÉTODO**

#### **5.1. Tipo de investigación**

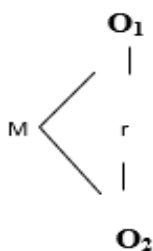
La presente investigación corresponde a una investigación pura, su propósito fue obtener nuevos conocimientos y ampliar así la teoría científica de las variables de estudio (Tamayo y Tamayo, como se citó en Salgado-Lévano, 2018).

Es cuantitativa dado que los investigadores identificaron y midieron las variables de estudio mediante inventarios que permitieron la recolección de datos numéricos evidenciables para, a partir de un análisis estadístico, probar una hipótesis (Del Canto y Silva, 2013).

#### **5.2. Diseño de la investigación**

El diseño de la presente investigación fue no experimental porque no requirió la manipulación intencional de las variables, sino la observación de estas en su contexto natural para ser examinadas (Hernández et al., 2014). También fue transversal o transeccional porque los datos se recolectaron una sola vez en un momento dado (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). El diseño fue correlacional bivariado, ya que su objetivo fue descubrir y evaluar la relación existente entre dos variables de estudio

(Bisquerra, 2009). Y fue no causal, puesto que únicamente buscó establecer la relación existente entre dos variables, sin especificar relaciones de causa - efecto (Cazau, como se citó en Salgado-Lévano, 2018).



*Figura 1.* Esquema del diseño de la investigación de “Metodología y diseños en la investigación científica” por Sánchez y Reyes, 2015, p. 210.

Donde:

M = Muestra

O1: Observación de la variable capital social relacional.

r: Correlación entre las variables capital social relacional y síndrome de *burnout*

O2: Observación de la variable síndrome de *burnout*.

### 5.3. Variables

#### 5.3.1. Variables atributivas

Esta investigación presentó dos variables atributivas, las cuales fueron:

##### **Variable 1: capital social relacional**

Operacionalmente se mide con el inventario del capital social relacional, traducido, generado, adaptado y validado por los investigadores para el presente estudio, en



docentes de educación básica regular de Lima Metropolitana. Comprende las cinco dimensiones siguientes: trabajo colaborativo, confianza en el director, confianza en los colegas docentes, confianza en los padres de familia y confianza en los alumnos. A continuación se presenta la tabla 3 correspondiente a la operacionalización de la variable.

Tabla 3

*Operacionalización de la variable capital social relacional*

Variable	Subvariable	Definición operacional de medida
Capital social relacional	Trabajo colaborativo	Es el puntaje alcanzado en el inventario trabajo colaborativo de Mesías y Monroy (2017), que mide las siguientes dimensiones: interdependencia positiva, responsabilidad individual y habilidades sociales.
	Confianza	Es el puntaje alcanzado en la Escala Omnibus T-Scale de Hoy & Tschannen-Moran (2003) que mide las dimensiones: confianza en el director, confianza en los colegas docentes, y confianza en los padres de familia y alumnos.

**Variable 2: síndrome de *burnout***

Operacionalmente se mide con el inventario del síndrome de *burnout* de Maslach & Jackson (1981), traducido, adaptado y validado por los investigadores, en docentes de Educación Básica de Lima Metropolitana. Comprende las tres dimensiones siguientes: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal. En la tabla 4 se aprecia la definición operacional de la variable.

Tabla 4

*Operacionalización de la variable síndrome de burnout*

Variable	Definición operacional de medida
Síndrome de <i>burnout</i>	Es la puntuación alcanzada en la escala del síndrome de <i>burnout</i> de Maslach & Jackson (1981), cuyas dimensiones son agotamiento emocional, despersonalización y realización personal.

**5.3.2. Variables de control**

Las características sociodemográficas que sirvieron de variables de control fueron

- Sexo: hombre o mujer
- Edad: de 24 a 70 años
- Grado de instrucción: licenciado, magíster, doctor
- Tiempo laboral en años en la Institución Educativa
- Tipo de gestión educativa: privado o público
- Condición laboral: contratado o nombrado
- Nivel de enseñanza: inicial, primaria o secundaria
- UGEL de Lima Metropolitana donde se encuentra la institución educativa.

### **5.3.3. Variable controlada**

La variable controlada fue la siguiente:

- Deseabilidad social: se controló, ya que se mantuvo el anonimato de los participantes que colaboraron en la aplicación de los instrumentos.

## **5.4. Población y muestra**

### **Población**

La población estuvo conformada por docentes de Instituciones Educativas de Educación Básica Regular de Lima Metropolitana entre los niveles educativos de inicial, primaria y secundaria, que hicieron un total de 116580, los cuales se segregan en 23842 docentes de nivel inicial, 47939 de primaria y 44 799 de secundaria. De los cuales el 44% (51737) se halla en instituciones públicas; y el restante 56% (64843), en instituciones privadas, según el censo del 2020 del Ministerio de Educación del Perú (2021).

La investigación no se focalizó en uno o varios colegios, sino que buscó abarcar la mayor cantidad de la población a través de lo que González, Sosa y Fierro (2018) denominan muestreo virtual *online*. Esta estrategia *online* para acceder a la muestra fue óptima en virtud de la coyuntura del COVID-19, merced a la cual todos los docentes se volvieron usuarios de internet y laboraron desde sus casas durante todo el año lectivo 2020, debido a la suspensión de clases presenciales establecida en la Resolución Ministerial N°160-2020-MINEDU.

### **Muestra**

La elección de la muestra fue no probabilística por conveniencia. La muestra obtenida estuvo conformada por 123 docentes de Lima Metropolitana. Los docentes se seleccionaron en base a los siguientes criterios:

#### **Criterios de inclusión:**

- Docentes que tengan mínimo título profesional
- Docentes de instituciones educativas de Lima Metropolitana
- Aceptar voluntariamente participar en la investigación
- Docentes que hayan resuelto todos los ítems de la prueba.

#### **Criterios de exclusión:**

- Docentes de instituciones educativas extranjeras
- Docentes de instituciones educativas de otras ciudades que no corresponden a Lima Metropolitana

En la tabla 5, se presentan los datos sociodemográficos. Se aprecia que el mayor porcentaje 80.5 de los docentes correspondió a mujeres. Los docentes con título de licenciatura representan el 61.8%. El tipo de gestión privada cuenta con un porcentaje de 83.7. Los docentes nombrados representan el 55.3%. En nivel de enseñanza los docentes de primaria obtuvieron un porcentaje de 70.7. Respecto a la distribución según UGEL, predominó la UGEL 7 que cuenta con los distritos de Santiago de Surco, San Borja, San Luis, Surquillo, Chorrillos, Barranco y Miraflores con un porcentaje de 47.2, seguida por la UGEL 3 con un 26% de representación. Mientras que la UGEL 4, que comprende los distritos de Comas, Ancón, Carabaylo, Puente Piedra y Santa Rosa, no obtuvo representantes.

Tabla 5

*Distribución de la muestra de docentes de instituciones educativas de básica regular considerando variables sociodemográficas (N=123)*

<b>Variables sociodemográficas</b>	<b>frecuencia</b>	<b>porcentaje</b>
<b>Sexo</b>		
Hombres	24	19.5
Mujeres	99	80.5
<b>Grado de instrucción</b>		
Licenciatura	76	61.8
Maestría	45	36.6
Doctorado	2	1.60
<b>Tipo de gestión</b>		
Pública	20	16.3
Privada	103	83.7
<b>Condición laboral</b>		
Nombrado o estable	68	55.3
Por contrato	55	44.7
<b>Nivel de enseñanza</b>		
Inicial	10	8.1
Primaria	87	70.7
Secundaria	26	21.1
<b>UGEL</b>		
1	9	7.3

2	4	3.3
3	32	26.0
4	0	0.0
5	6	4.9
6	14	11.4
7	58	47.2

En la tabla 6, se aprecia la distribución de la muestra por rango de edad. El mayor grupo de docentes se ubicó en el rango de 31 a 40 años de edad en un 38.21% de participación. Seguido por el grupo etario de 41 a 50 años que representó el 37.40%. Cabe precisar que la media de edad fue de 41.40 años.

Tabla 6

*Distribución de la muestra de docentes de instituciones educativas de básica regular considerando el rango de edad (N=123)*

<b>Rango de edad</b>	<b>frecuencia</b>	<b>porcentaje</b>
20 a 30 años	13	10.57
31 a 40 años	47	38.21
41 a 50 años	46	37.40
51 a 60 años	15	12.20
61 a 70 años	2	1.63

La tabla 7 presenta la distribución de la muestra por años de servicio en la institución educativa. El grupo docente de 1 a 10 años de servicio en la misma institución educativa representa el 65.85%; mientras que el grupo de más de 31 años de servicio, el 3.25%

Tabla 7

*Distribución de la muestra de docentes de instituciones educativas de básica regular considerando los años de servicio en la institución (N=123)*

Años de servicio	frecuencia	porcentaje
1 a 10 años	81	65.85
11 a 20 años	25	20.33
21 a 30 años	13	10.57
31 a 40 años	3	2.44
45 años	1	0.81

## 5.5. Instrumentos

Para esta investigación se utilizó el inventario capital social relacional y el inventario síndrome de *burnout*, ambos de administración directa, ya que los participantes responden los inventarios por sí solos.

En un primer momento, se presentó una ficha sociodemográfica con el fin de recabar datos referentes al sexo, edad, grado de instrucción, tiempo laboral, tipo de institución educativa (público o privado), nivel de enseñanza (inicial, primaria o secundaria), condición laboral (contratado o nombrado) y UGEL al que pertenece la institución educativa según los distritos a los que indicaron pertenecer los participantes.

### **5.5.1. Fundamentación de la construcción del instrumento capital social relacional**

Luego de revisar la literatura existente no se encontró un instrumento de capital social relacional para docentes. Siendo así se procedió a buscar instrumentos que abarcaran todas las dimensiones de la variable para juntarlos en uno solo siguiendo así la metodología de construcción de un instrumento llevada a cabo por Hernández-Sampieri, Méndez y Contreras (2014) consistente en juntar dos instrumentos o subdimensiones de varios instrumentos. Para tal propósito, se encontraron dos instrumentos que en conjunto explican el capital social relacional: *The Omnibus T-Scale* (Hoy & Tschannen-Moran, 2003) y *Trabajo Colaborativo* (Mesías y Monroy, 2017). Es importante señalar que la fundamentación teórica de ambos instrumentos es compatible con el marco teórico de la variable capital social relacional, lo cual es imprescindible para garantizar que el instrumento sea preciso no solo en la medición de los valores verdaderos del capital social relacional, sino también en su grado de congruencia, en otras palabras, que cuente con validez y confiabilidad respectivamente (Argibay, 2006).

Cabe precisar que esta práctica de construir un instrumento a partir de juntar varios instrumentos o subdimensiones de distintos instrumentos es evidenciado en la construcción de un instrumento para medir la utilidad percibida de las TIC en la docencia llevado a cabo por García, García-Vera y Roig-Vila (2016), quienes tomaron como base siete escalas de medición actitudinal del uso de las TIC para luego, mediante criterio de jueces, evidenciar su validez de contenido y confiabilidad; y posteriormente evidenciar la validez de constructo a través de un análisis factorial.

## **5.5.2. Inventario capital social relacional**

### **5.5.2.1. Instrumento *Omnibus T-Scale***

Este instrumento fue construido por Hoy & Tschannen-Moran (2003), en Estados Unidos, con el objetivo de crear un inventario que midiera la confianza en docentes de instituciones educativas básicas. Dichos autores definieron confianza como la voluntad de un individuo o de un grupo para mostrarse vulnerable ante otros a partir de la seguridad percibida de que este es benevolente, fiable, competente, honesto y abierto.

En su investigación hallaron que el grado de confianza de los docentes en instituciones educativas abarca básicamente tres dimensiones: confianza en el director, confianza entre colegas docentes, confianza en padres de familia y alumnos, siendo las cinco facetas de la confianza: benevolencia, fiabilidad, competencia, honestidad y apertura, intrínsecas a sus tres dimensiones. El inventario original está construido en inglés.

La dimensión confianza en el director consta de 8 ítems, la dimensión confianza entre colegas docentes presenta 8 ítems y, la dimensión confianza en padres de familia y alumnos incluye 10 ítems.

Este instrumento presenta un total de 26 ítems y puede ser aplicado de forma individual o colectiva; además, está dirigido a docentes, quienes pueden indicar el grado de acuerdo o desacuerdo que tenga en cada reactivo del instrumento. La escala es de tipo Likert de 6 categorías, las cuales se reflejan en las tres dimensiones que conforman el instrumento.



### **Evidencias de validez del inventario original**

El *Omnibus T-Scale* está compuesto por tres dimensiones de confianza y puede ser utilizado tanto para docentes de nivel primario como secundario. La evidencia de validez basada en el contenido se realizó por juicio de expertos, los jueces eran docentes de la Universidad Estatal de Ohio y, provenían del *College of Education* y del *Fisher Business School*. Hoy & Tschannen-Moran (2003), hallaron una validez altamente significativa. Posteriormente el instrumento fue validado nuevamente por seis docentes de escuela, de amplia trayectoria, arrojando resultados altamente significativos.

Para la evidencia de validez basada en la estructura interna, se recurrió a 50 docentes de diferentes colegios ubicados en cinco Estados del país. Los reactivos fueron sometidos a un análisis factorial en donde solo tres factores –y no cuatro como era al inicio- demostraron fortaleza, lo que se observó en la prueba de sedimentación. Así, de las cuatro dimensiones originales, confianza en el director, confianza entre colegas docentes, confianza en los padres de familia, y confianza en los alumnos, se procedió a juntar las dos últimas dimensiones -la cual agrupó los reactivos de confianza en los padres de familia y confianza en los alumnos-. Dicha solución factorial fue interpretada por los autores de que los docentes no distinguen entre confianza en los padres de familia y confianza en los alumnos. Es decir, si confían en sus alumnos, confían también en sus padres y viceversa. Posteriormente se aplicó el método de rotaciones ortogonales VARIMAX obteniendo las siguientes cargas factoriales: confianza en el director: .44 a .94; confianza en los colegas docentes: .84 a .93; y confianza en los padres de familia y

alumnos: .62 a .91. Al final, teniendo en cuenta los resultados del análisis factorial, se redujo la escala de 48 a 26 ítems.

### **Evidencia de confiabilidad del inventario original**

La evidencia de confiabilidad se realizó a través del Alfa de Cronbach, obteniéndose resultados elevados en cada dimensión. Así, en confianza en el director, el Alfa fue: 0.98, en confianza entre colegas docentes: 0.93 y en confianza en padres de familia y alumnos: 0.94.

### **Proceso de traducción del Instrumento *Omnibus T-Scale***

Se consideraron los lineamientos de Ramada-Rodilla, Serra-Pujadas y Delclós-Clanchet (2013), quienes hacen hincapié en la importancia no sólo de traducir literalmente un cuestionario, sino de interpretar las diferencias culturales, de lenguaje y sobretodo la experiencia rutinaria de la población de estudio a la cual se aplicará el cuestionario, para garantizar así una correcta adaptación cultural a la población de estudio y posterior validación basada en el contenido y en la estructura interna. Así mismo, se siguieron los lineamientos de Sánchez y Echeverry (2004) quienes señalan que “*El énfasis del proceso no es la traducción textual o literal, sino la traducción del sentido conceptual que cada ítem persigue*” (p.309), para lo cual el número de traductores no es tan importante como la calidad de los mismos, lo que a su vez implica que éstos (i) sean competentes en los idiomas implicados, (ii) conozcan, sean parte o estén inmersos en la cultura en la cual se aplicará la escala validada, y (iii) tengan un mínimo entrenamiento en construcción de instrumentos y en medición del área de estudio.

Todo lo anterior decanta en la competencia intercultural, que es la capacidad de conocer y entender la cultura foránea en contraste con la de origen, la cual suscita la sensibilidad intercultural para insertarse en una cultura foránea (Chen y Starosta, 1996).

Siguiendo las recomendaciones arriba expuestas, para la traducción del instrumento, se contó con la participación de un psicoterapeuta peruano, graduado en Australia, con experiencia laboral en la ciudad de Melbourne traduciendo textos e instrumentos psicológicos del inglés al español para ser aplicados a la comunidad iberoamericana. Dicho psicoterapeuta, de sensibilidad intercultural, se encargó de traducir a la versión peruana del español el sentido conceptual de cada ítem del inventario respetando su marco teórico, la traducción fue compartida con una licenciada en educación con más de una década de experiencia como profesora de educación básica regular en Lima Metropolitana para asegurar así la congruencia conceptual de cada ítem traducido para con los códigos lingüísticos de la población de estudio.

El resultado final de la traducción fue sometido posteriormente a juicio de expertos para hallar las evidencias de validez correspondientes.

Es imperioso precisar que este procedimiento, en el cual los investigadores tienen las competencias de llevar a cabo también la traducción, es una práctica utilizada por otros autores como es el caso de Qiu, Shen, Zhao, Wang, Xie y Xu (2020), quienes crearon y aplicaron el inventario COVID-19 Peritraumatic Distress Index (CPDI) en idioma chino a la población de China y, posteriormente lo tradujeron y publicaron en

inglés. Cabe mencionar que las adaptaciones al español del CPDI utilizaron la versión en inglés de los citados autores, tal como la adaptación a España de Jiménez, Rieker, Reales y Ballesteros (2021) o la adaptación al Perú de Pedraz-Petrozzi, Arévalo-Flores, Krüger-Malpartida y Anculle-Arauco (2020).

#### **5.5.2.2. Instrumento Trabajo colaborativo**

El instrumento Trabajo colaborativo fue construido por Mesías y Monroy (2017), en Perú, con el objetivo de diseñar un instrumento de medición que permita medir el trabajo colaborativo docente de una institución educativa privada. Los autores coinciden con Johnson & Johnson y definen trabajo colaborativo como “un grupo pequeño de personas que trabajan juntas y aprovechan al máximo el aprendizaje propio y el que se produce en la interrelación” (Mesías y Monroy, 2017, p.47).

En su investigación abocada a construir este instrumento hallaron las siguientes tres dimensiones como propias del trabajo colaborativo: interdependencia positiva, responsabilidad individual y habilidades sociales. La dimensión interdependencia positiva responde a la correspondencia mutua entre docentes para el logro de los objetivos propuestos y consta de 7 ítems. La dimensión responsabilidad individual hace referencia al compromiso del docente para cumplir con su rol asignado dentro de un equipo de trabajo y cuenta con 5 ítems. La dimensión habilidades sociales apunta a evidenciar la capacidad de trabajo colaborativo, tolerancia, comunicación fluida, solución de problemas y negociación, y lleva 8 ítems. El instrumento consta de 20 ítems y es valorado en una escala tipo Likert de 3 categorías. Su público objetivo de estudio fue docentes de

educación básica de una institución educativa privada de Lima. Es por ello que en este trabajo se considera que dicho instrumento cumple con los criterios de validez y confiabilidad, cuyos resultados se detallan en el siguiente acápite.

Finalmente es preciso indicar que el inventario del capital social relacional utilizó el instrumento trabajo colaborativo en docentes de Educación Básica diseñado por Mesías y Monroy (2017), previa adaptación como se señaló con antelación, como una de sus dos subvariables.

### **Evidencias de validez del inventario original**

La evidencia de validez basada en el contenido se realizó mediante juicio de expertos empleando la  $V$  de Aiken. Se obtuvo los valores siguientes: la dimensión interdependencia positiva obtuvo una  $V$  de Aiken de 0.76; responsabilidad individual, una  $V$  de Aiken de 0.75; y habilidades sociales, una  $V$  de Aiken de 0.84. Siendo así, los valores oscilaron entre 0.75 (dimensión 2) y 0.84 (dimensión 3).

Para la evidencia de validez estructural el análisis factorial utilizado para sus 36 reactivos y cuatro dimensiones fue el método de Componentes Principales seguido del método VARIMAX. El análisis factorial arrojó un 42.46% de varianza total explicada que permitió contrastar tres de las cuatro dimensiones iniciales. Siendo así, la solución factorial consistió en descartar la dimensión ‘interacción’, puesto que se validaron únicamente las tres dimensiones restantes: interdependencia positiva, responsabilidad individual y habilidades sociales, y también se redujo el instrumento a un total de 20 reactivos.

### **Evidencia de confiabilidad del inventario original**

La evidencia de confiabilidad del instrumento se realizó a través del Alfa de Cronbach obteniéndose los siguientes resultados: la dimensión interdependencia positiva obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.794; responsabilidad individual, un Alfa de Cronbach de 0.627; y habilidades sociales, un Alfa de Cronbach de 0.647. En suma, se obtuvo una confiabilidad global de 0.748, la cual se considera como alta según los rangos establecidos por Thorndike y Hagen (1989).

#### **5.5.2.3. Dimensiones del inventario del capital social relacional**

Ante lo expuesto, el inventario del capital social relacional incluyó las seis dimensiones de los instrumentos citados: interdependencia positiva, responsabilidad individual, y habilidades sociales, confianza en el director, confianza entre colegas docentes, confianza en padres de familia y alumnos. Estos son congruentes con la definición de capital social relacional: El capital social relacional, afincado en la confianza recíproca, son los recursos instanciados en las redes sociales que integra un individuo, en donde participa colaborativamente compartiendo un marco común de responsabilidad individual y colectiva, códigos de conducta, y expectativas mutuas.

Se detalla, en la tabla 8, la distribución y valoración de los ítems originales del inventario capital social relacional en su subvariable trabajo colaborativo.

Tabla 8

*Distribución y valoración de los ítems en la sub variable trabajo colaborativo del instrumento original*

<b>Dimensión</b>	<b>ítems</b>	<b>Valoración</b>
Interdependencia Positiva	1, 4, 7, 10, 13, 16, 19	Nunca = 1
Responsabilidad Individual	2, 5, 8, 11, 14	A veces = 2
Habilidades Sociales	3, 6, 9, 12, 15, 17, 18, 20	Siempre = 3

En la tabla 9, se muestra la distribución y valoración de los ítems originales del inventario capital social relacional en la sub variable confianza.

Tabla 9

*Distribución y valoración de los ítems del inventario capital social relacional en su sub variable confianza*

<b>Dimensión</b>	<b>ítems</b>	<b>Valoración</b>
Confianza en el director	1, 4*, 7, 9, 11*, 15, 18, 23*	Totalmente en desacuerdo = 1 En desacuerdo = 2
Confianza entre colegas docentes	2, 5, 8*, 12, 13, 16, 19, 21	Algo en desacuerdo = 3
Confianza en los padres de familia y alumnos	3, 6, 10, 14, 17, 20, 22, 24, 25, 26*	Algo de acuerdo = 4 De acuerdo = 5 Totalmente de acuerdo = 6

*Nota:* \*ítems inversos.

Para obtener las puntuaciones parciales de cada dimensión, se suman las alternativas de respuestas elegidas por los participantes. Para obtener la puntuación total se suman las puntuaciones parciales.

#### **5.5.2.4 Establecimiento de la validez basada en el contenido y confiabilidad para el inventario del capital social relacional**

##### **5.5.2.4.1 Validez basada en el contenido**

Inicialmente se entregó el cuestionario a 9 jueces expertos (codificados del 1 al 9) que aceptaron participar y que contaban con el grado de maestro, así como una amplia y diversa trayectoria en el ámbito de la educación básica regular. Se utilizó el Coeficiente *V* de Aiken y se emplearon valoraciones dicotómicas (Aprobado, Desaprobado) en el criterio de jueces (Escurra, 1988). La importancia de contar con jueces con una amplia y diversa trayectoria profesional entre ellos es clave, tal como lo señalan Polit y Tatano (2006), pues permite contar con una variada retroalimentación de los ítems en relación tanto al constructo que pretende medir como a la realidad de la población de estudio.

El equipo de jueces estuvo conformado por 9 maestros con el siguiente detalle: 2 juezas son docentes con más de tres décadas de ejercicio como tutoras de aula, 3 juezas tienen cargos de coordinación de nivel, 2 juezas son docentes de la carrera de Educación en universidades y 2 juezas son coordinadoras de área en colegios.

### **Análisis cuantitativo y cualitativo**

En relación con el análisis cuantitativo, se halló el coeficiente de validez de contenido *V* de Aiken y la significación estadística siguiendo los valores mostrados por Escurra (1988), quien además recomienda trabajar con una *V* de Aiken igual o superior a 0.80. Respecto al análisis cualitativo, se tomaron en cuenta todas las aportaciones de los distintos jueces expertos para cada uno de los ítems. A partir de los resultados obtenidos en ambos análisis, se establecieron criterios de exclusión y revisión para cada ítem.

### **Criterios de exclusión**



Primer criterio. Que el ítem obtenga una  $V$  de Aiken inferior a 0.80 y una significación estadística superior al 0.05.

Segundo criterio. Que dos jueces soliciten la exclusión del ítem.

### **Criterios de revisión**

El primer criterio es que el ítem obtenga al menos una observación. El segundo criterio es que el ítem obtenga cuando menos una sugerencia de mejora semántica.

Mediante la aplicación de estos dos criterios, sobre el inventario preliminar, se obtuvo el definitivo. La ecuación para el cálculo del coeficiente  $V$  de Aiken (Escurra, 1988), se presenta en la figura 2.

$$V = \frac{S}{(n (c-1))}$$

*Figura 2.* Fórmula para la Validez de contenido de la  $V$  de Aiken de “Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces” por Escurra, 1988, p.107.

Donde:

$S$  = La suma de los valores asignados por cada juez.

$n$  = Número de jueces.

$c$  = Número de valores de la escala de valoración (en este caso es 2).

A continuación, se presentan los resultados preliminares del inventario; en primer lugar, de cada una de las dimensiones y luego a nivel general.

**Dimensión interdependencia positiva:** Se obtuvo que de los 7 ítems que conforman esta dimensión, 5 de ellos alcanzaron una  $V$  de 1,00; 1 ítem alcanzó una  $V$  de 0.89; 1 ítem alcanzó una  $V$  de 0.77. Hallándose una  $V$  total de 0.95.

**Dimensión responsabilidad individual:** Se obtuvo que de los 5 ítems que conforman esta dimensión, 1 de ellos alcanzó una  $V$  de 1,00; y 4 ítems, alcanzaron una  $V$  de 0.89. Hallándose una  $V$  total de 0.91.

**Dimensión habilidades sociales:** Se obtuvo que de los 8 ítems que conforman esta dimensión, 2 de ellos alcanzaron una  $V$  de 1,00; y 6 ítems alcanzaron una  $V$  de 0.89. Hallándose una  $V$  total de 0.92.

**Dimensión confianza en el director:** Se obtuvo que de los 8 ítems que conforman esta dimensión, 6 de ellos alcanzaron una  $V$  de 0.89; y 2 ítems alcanzaron una  $V$  de 0.77. Hallándose una  $V$  total de 0.86.

**Dimensión confianza entre colegas docentes:** Se obtuvo que de los 8 ítems que conforman esta dimensión, 5 de ellos alcanzaron una  $V$  de 0.89; y 3 ítems alcanzaron una  $V$  de 0.77. Hallándose una  $V$  total de 0.85.

**Dimensión confianza en los padres de familia y alumnos:** Se obtuvo que de los 10 ítems que conforman esta dimensión, 1 alcanzó una  $V$  de 1.00, 6 de ellos alcanzaron una  $V$  de 0.89; y 3 ítems alcanzaron una  $V$  de 0.77. Hallándose una  $V$  total de 0.87.

Los resultados advierten una *V* de Aiken total del inventario de 0.89. Se aprecia una *V* inferior a 0.90 en la dimensión responsabilidad individual y en todas las dimensiones de la subvariable de confianza. La tabla 10 refleja la validez de contenido del inventario preliminar indicando la valoración de los jueces.

Tabla 10

*Validez de contenido preliminar del inventario capital social relacional*

Ítem #	Juez experto									Valoración y resultado			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A	D	V	p
<b>Dimensión Interdependencia Positiva</b>													
1	A	A	A	A	A	A	A	A	A	9	0	1.00	0.002*
4	A	A	A	A	A	A	A	A	A	9	0	1.00	0.002*
7	D	A	A	A	A	A	A	D	A	7	2	0.77	-
10	A	A	A	A	A	A	A	A	A	9	0	1.00	0.002*
13	A	A	A	A	A	A	A	A	A	9	0	1.00	0.002*
16	A	A	A	A	A	A	A	D	A	8	1	0.89	0.020*
19	A	A	A	A	A	A	A	A	A	9	0	1.00	0.002*
<b>Dimensión Responsabilidad Individual</b>													
2	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
5	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
8	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
11	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
14	A	A	A	A	A	A	A	A	A	9	0	1.00	0.002*
<b>Dimensión Habilidades Sociales</b>													
3	A	A	A	A	A	A	A	A	A	9	0	1.00	0.002*
6	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
9	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
12	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
15	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
17	A	A	A	A	A	A	A	A	A	9	0	1.00	0.002*
18	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
20	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
<b>Dimensión Confianza en el Director</b>													
1	D	D	A	A	A	A	A	A	A	7	2	0.77	-
4	D	A	A	A	A	A	A	D	A	7	2	0.77	-
7	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
9	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
11	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*

15	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
18	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
23	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
<b>Dimensión Confianza en los colegas docentes</b>													
2	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
5	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
8	D	A	A	A	A	A	A	D	A	7	2	0.77	-
12	D	D	A	A	A	A	A	A	A	7	2	0.77	-
13	D	D	A	A	A	A	A	A	A	7	2	0.77	-
16	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
19	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
21	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
<b>Dimensión Confianza en los padres de familia y alumnos</b>													
3	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
6	D	D	A	A	A	A	A	A	A	7	2	0.77	-
10	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
14	D	D	A	A	A	A	A	A	A	7	2	0.77	-
17	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
20	A	A	A	A	A	A	A	A	A	9	0	1.00	0.002*
22	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
24	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
25	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
26	D	D	A	A	A	A	A	A	A	7	2	0.77	-

*Nota:* A: Ítem aprobado. D: Ítem desaprobado. V: Coeficiente de validez de Aiken.

*p:* Significación estadística. \*  $p < .05$ .

En la Tabla 11, se presentan los ítems eliminados y modificados. En línea con los criterios de exclusión se decidió eliminar los nueve ítems que obtuvieron una *V* de Aiken inferior a 0.80.

Así fue que, de la subvariable trabajo colaborativo, en su dimensión interdependencia positiva, del capital social relacional se eliminó el ítem 7. De igual modo, de la subvariable confianza se eliminaron los siguientes ocho ítems: 1, 4, 6, 8, 12, 13, 14 y 26.

Tabla 11

*Relación de ítems eliminados del instrumento original*

<b>Dimensión</b>	<b>número</b>	<b>ítem eliminado</b>
Interdependencia positiva	7	Ayudo a los demás, siempre que se esfuercen.
Confianza en el director	1	En esta escuela los docentes confían en el director
	4	En esta escuela los docentes sospechan de la mayoría de las acciones del director
Confianza en colegas Docentes	8	En esta escuela los docentes sospechan los unos de los otros
	12	Aún en situaciones difíciles, los docentes de esta escuela pueden depender los unos de los otros
	13	En esta escuela los docentes hacen bien su trabajo
Confianza en los padres de familia y alumnos	6	En esta escuela los docentes confían en los padres de familia
	14	Los padres de familia de esta escuela cumplen sus compromisos
	26	Los alumnos de esta escuela suelen callarse las cosas

Seguidamente, en línea con los criterios de revisión y teniendo en cuenta a Robles y Rojas (2015), quienes indican que la metodología de validación del juicio de expertos sirve no solo para evaluar, sino también para ajustar el instrumento de medición, se procedió a la mejora semántica de los ítems señalados por los jueces. Cabe mencionar que dicha práctica fue también llevada a cabo por Ortega et al. (2018) en la adaptación de su instrumento. Es preciso mencionar, también, que para la mejora semántica y gramatical, se consideraron las recomendaciones en gramática y redacción para adaptación de inventarios indicadas por Muñiz, Elosua y Hambleton (2013). Dichos ítems revisados se exhiben en la tabla 12.

En la subvariable de trabajo colaborativo, se modificaron nueve ítems; de la dimensión responsabilidad individual se modificaron los ítems 2, 5, 8 y 11. De la dimensión habilidades sociales, se modificaron los ítems 6, 9, 15, 18 y 20.

Tabla 12

*Relación de ítems modificados del instrumento original de trabajo colaborativo según la dimensión*

<b>Ítem original</b>	<b>ítem modificado</b>
<b>Responsabilidad individual</b>	
2. Son más los beneficios que se obtienen al trabajar colaborativamente que al hacerlo en forma individual	Creo que son más los beneficios que se obtienen al trabajar colaborativamente que al hacerlo en forma individual
5. Asumo con responsabilidad las consecuencias por el resultado del trabajo colaborativo	Asumo con responsabilidad los resultados del trabajo colaborativo.
8. Valoro positivamente las aportaciones individuales a la solución de conflictos grupales	Valoro las aportaciones individuales en la solución de conflictos
11. Conozco los beneficios que para cada uno acarrea el lograr los objetivos propuestos por la institución	Conozco los beneficios que cada docente recibe al lograr los objetivos de la institución.
<b>Habilidades sociales</b>	
6. Ante un problema con otras personas, elijo una solución efectiva y justa para las personas implicadas	Ante un problema con otro, elijo una solución efectiva y justa para todos
9. Respondo correctamente a las peticiones y sugerencias de otras personas	Respondo asertivamente a las peticiones y sugerencias de otras personas.
15. Comparto mis conocimientos y habilidades con mis compañeros	Comparto mis conocimientos y habilidades con todos mis compañeros.
18. Expreso con facilidad mi opinión cuando no estoy de acuerdo con un compañero	Expreso asertivamente mi opinión cuando no estoy de acuerdo con un compañero
20. Logro resolver situaciones conflictivas y controlar el miedo y la frustración	Logro resolver situaciones conflictivas controlando el miedo y la frustración.

En la tabla 13, se muestran los 3 ítems modificados de la subvariable de confianza. De la dimensión confianza en el director, se modificó el ítem 9; de confianza en los colegas docentes, el ítem 5; y finalmente de confianza en los padres de familia y alumnos, el 10.

Tabla 13

*Relación de ítems modificados del instrumento original de confianza según dimensión*

Ítem original	ítem modificado
<b>Confianza en el director</b>	
9. El Director de esta escuela suele emprender acciones en favor de los docentes	El director de esta escuela suele emprender acciones en favor de todos los docentes
<b>Confianza en los colegas docentes</b>	
5. En esta escuela los docentes se cuidan entre todos	En esta escuela los docentes se cuidan entre todos manteniendo la ética profesional
<b>Confianza en los padres de familia y alumnos</b>	
10. En esta escuela los alumnos se cuidan entre sí	En esta escuela los alumnos se cuidan entre sí con una actitud positiva

Habiendo llevado a cabo los procedimientos arriba descritos, la *V* de Aiken del inventario capital social relacional obtuvo los resultados totales siguientes: interdependencia positiva obtuvo una *V* de 0.98; responsabilidad individual, *V* de 0.91; habilidades sociales, *V* de 0.92; confianza en el director, *V* de 0.89; confianza en los colegas docentes, *V* de 0.89; confianza en los padres de familia y alumnos, *V* de 0.91. Esto arroja una *V* de Aiken total del inventario de 0.92. Dichos resultados se presentan en la tabla 14.

Tabla 14

*Validez de contenido final del inventario capital social relacional*

Ítem	juez experto									valoración y resultado				
	#	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A	D	V	p
<b>Dimensión interdependencia positiva</b>														
1	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	9	0	1.00	0.002*
4	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	9	0	1.00	0.002*
10	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	9	0	1.00	0.002*
13	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	9	0	1.00	0.002*
16	A	A	A	A	A	A	A	D	A	A	8	1	0.89	0.020*
19	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	9	0	1.00	0.002*
<b>Dimensión responsabilidad individual</b>														
2	D	A	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
5	D	A	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*

8	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
11	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
14	A	A	A	A	A	A	A	A	A	9	0	1.00	0.002*
<b>Dimensión habilidades sociales</b>													
3	A	A	A	A	A	A	A	A	A	9	0	1.00	0.002*
6	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
9	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
12	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
15	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
17	A	A	A	A	A	A	A	A	A	9	0	1.00	0.002*
18	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
20	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
<b>Dimensión confianza en el Director</b>													
7	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
9	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
11	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
15	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
18	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
23	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
<b>Dimensión confianza en los colegas docentes</b>													
2	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
5	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
16	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
19	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
21	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
<b>Dimensión confianza en los padres de familia y alumnos</b>													
3	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
10	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
17	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
20	A	A	A	A	A	A	A	A	A	9	0	1.00	0.002*
22	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
24	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
25	D	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*

Es importante señalar que la presente validación de los ítems de la escala trabajo colaborativo, cuya  $V$  de Aiken total es de 0.94, obtuvo una mejor puntuación que la original de Mesías y Monroy (2017) que fue de 0.79. Por otro lado, no se pudo comparar



la validez obtenida en la escala de confianza con el original por cuanto Hoy & Tschannen-Moran (2003) solo mencionan que esta fue altamente significativa.

Respecto a las escalas tipo Likert, se sometieron también a criterio de jueces donde se propuso una nueva escala de 6 categorías para trabajo colaborativo, cuya valoración más baja fuese “Nunca” y la más alta fuese “Siempre”, siguiendo el postulado de Fabila, Minami e Izquierdo (2013). Los nueve jueces aprobaron las escalas tanto de trabajo colaborativo como de confianza. Esto arrojó una *V* de Aiken total de 1 con una significación estadística del 0.002.

En las tablas 15 y 16 se aprecian la valoración correspondiente de los inventarios.

Tabla 15

*Distribución y valoración de los ítems del inventario capital social relacional en su sub variable trabajo colaborativo*

<b>Dimensión</b>	<b>ítems</b>	<b>valoración</b>
Interdependencia positiva	1, 4, 10, 13, 16,19	Nunca = 1 Casi nunca = 2
Responsabilidad individual	2, 5, 8, 11, 14	En ocasiones= 3 Con frecuencia = 4
Habilidades sociales	3, 6, 9, 12, 15, 17, 18, 20	Casi siempre = 5 Siempre = 6

Tabla 16

*Distribución y valoración de los ítems del inventario capital social relacional en su sub variable confianza*

Dimensión	Ítems	Valoración
Confianza en el director	7, 9, 11*, 15, 18, 23*	Totalmente en desacuerdo = 1 En desacuerdo = 2
Confianza entre colegas docentes	2, 5, 16, 19, 21	Algo en desacuerdo = 3 Algo de acuerdo = 4
Confianza en los padres de familia y alumnos	3, 10, 17, 20, 22, 24, 25	De acuerdo = 5 Totalmente de acuerdo = 6

*Nota:* \*Ítems inversos.

En resumen, se puede señalar que la validez obtenida en el inventario es alta, por lo que se infiere que mide realmente lo que pretende medir, es decir, mide con precisión las dimensiones del capital social relacional.

#### 5.5.2.4.2 Confiabilidad preliminar

En el presente estudio se estimó la confiabilidad del inventario a través del coeficiente alfa de Cronbach y del coeficiente omega de McDonald para cada ítem y para el inventario total, a través del programa estadístico JAMOVI, en su versión 2.1.27.0 para Windows.

El uso del alfa de Cronbach está muy difundido en la literatura científica de las ciencias sociales (Maroco y Garcia-Marques, 2013). En esa línea, Hogan, Benjamin & Brezinski (como se citó en Coronel, 2015) estimaron su uso en al menos el 66% de las publicaciones científicas que recurrían a un coeficiente de fiabilidad. De hecho, en la presente investigación todos los antecedentes salvo uno le utilizaron para hallar la

confiabilidad de sus instrumentos. No obstante, en su utilización no todos los investigadores tienen en cuenta el principio de equivalencia tau (Frías-Navarro, 2021). Al respecto, Cassiani-Miranda, Vargas-Hernández, Pérez-Aníbal, Herazo-Bustos y Hernández-Castillo (2017) sostienen lo siguiente:

El alfa de Cronbach puede subestimar la consistencia interna cuando no se cumple el principio de equivalencia tau, es decir, cuando los incisos muestran coeficientes muy disímiles en la matriz de una solución factorial, caso en el que el omega de McDonald es una mejor medida de la consistencia interna (p.115).

Así también, en el 2008 el estudio de Lozano, García-Cueto y Muñiz con respecto a la fiabilidad del alfa de Cronbach en muestras de 50, 100, 200 y 500 casos en escalas tipo Likert de 2 a 9 categorías para un cuestionario de 30 ítems evidenciaron que el alfa de Cronbach alcanza su máximo grado de fiabilidad, en términos psicométricos, a partir de escalas de 7 categorías a más; siendo sumamente inapropiado su aplicación en escalas de 3 categorías. En la presente investigación, el inventario del capital social relacional cuenta con 6 categorías; y el inventario del síndrome de *burnout*, con 7.

Es por lo expuesto líneas arriba que en la presente investigación, se calcularon tanto el omega de McDonald como el alfa de Cronbach.

### **Confiabilidad del inventario en la prueba piloto**

Se obtuvo el alfa de Cronbach y el omega de Mc Donald para la confiabilidad interna, tanto del inventario total como de sus dimensiones, a través de una prueba piloto de 20 docentes de Lima Metropolitana.

En la tabla 17 se presenta la confiabilidad interna del inventario global del capital social relacional. Los resultados arrojan una alta confiabilidad interna del inventario con un alfa de Cronbach de 0.929 y un omega de Mc Donald de 0.944 indicando una alta confiabilidad.

Tabla 17

*Confiabilidad interna del inventario capital social relacional en la prueba piloto (N=20)*

	$\alpha$ Cronbach	$\omega$ McDonald
Capital Social Relacional	0.929	0.944

En la tabla 18, los coeficientes de cada uno de los 37 ítems mostraron una alta confiabilidad interna tal como se aprecia en la tabla 12. Es así que los ítems 1 y 30 de menor alfa de Cronbach arrojaron 0.923. Mientras que el ítem 30 fue el de menor omega de Mc Donald con 0.939. Por otro lado, el ítem 10 obtuvo el mayor alfa: 0.936 mientras que el ítem 29 obtuvo el mayor omega: 0.947.

Tabla 18

*Confiabilidad interna del capital social relacional por ítem en la prueba piloto (N=20)*

d	n	ítem	Si el ítem se elimina	
			$\alpha$ Cronbach	$\omega$ McDonald
IP	1	Pido ayuda a mis colegas cuando tengo dificultades.	0.923	0.94
RI	2	Creo que son más los beneficios que se obtienen al trabajar colaborativamente que al hacerlo en forma individual.	0.926	0.942
HS	3	Expreso mis ideas y creencias libremente.	0.926	0.94
IP	4	Valoro el trabajo realizado por mis compañeros.	0.926	0.941
RI	5	Asumo con responsabilidad los resultados del trabajo colaborativo.	0.927	0.941
HS	6	Ante un problema con otro, elijo una solución efectiva y justa para todos.	0.928	0.943
RI	7	Valoro las aportaciones individuales en la solución de conflictos.	0.926	0.94
HS	8	Respondo asertivamente a las peticiones y sugerencias de otras personas.	0.928	0.943
IP	9	Apoyo a mis colegas cuando lo necesitan.	0.928	0.942
RI	10	Conozco los beneficios que cada docente recibe al lograr los objetivos de la institución.	0.936	0.945
HS	11	Elijo la mejor forma para integrarme a un grupo o participar de una determinada actividad.	0.926	0.941
IP	12	Agradezco a los demás sobre los favores brindados.	0.926	0.94
RI	13	Me siento comprometido(a) con la función que desempeño en la institución.	0.927	0.942
HS	14	Comparto mis conocimientos y habilidades con todos mis compañeros.	0.927	0.942
IP	15	Dialogo con mis colegas sobre temas que interesan a ambos.	0.927	0.943
HS	16	Me pongo en el lugar de los demás para comprender mejor sus razones.	0.927	0.942
HS	17	Expreso asertivamente mi opinión cuando no estoy de acuerdo con un compañero.	0.926	0.941
IP	18	Creo que trabajar colaborativamente facilita el trabajo docente.	0.928	0.943
HS	19	Logro resolver situaciones conflictivas controlando el miedo y la frustración.	0.927	0.941
CP	20	En esta escuela los docentes confían los unos en los otros.	0.927	0.942
PA	21	En esta escuela los docentes confían en sus alumnos.	0.927	0.942
CP	22	En esta escuela los docentes se cuidan entre todos manteniendo la ética profesional.	0.927	0.942
CD	23	En esta escuela los docentes confían en la integridad del Director.	0.927	0.943
CD	24	El Director de esta escuela suele emprender acciones en favor de todos los docentes.	0.924	0.94
PA	25	En esta escuela los alumnos se cuidan entre sí con una actitud positiva.	0.928	0.944
CD	26*	El Director de esta escuela no demuestra interés por sus docentes.	0.926	0.942

CD	27	En esta escuela los docentes pueden contar con el apoyo del Director.	0.926	0.942
CP	28	En esta escuela los docentes confían en la integridad de sus colegas.	0.926	0.942
PA	29	Los alumnos de esta escuela han demostrado que se puede confiar en ellos para el cumplimiento de las tareas.	0.931	0.947
CD	30	El Director de esta escuela es competente en su labor.	0.923	0.939
CP	31	En esta escuela los docentes están abiertos a colaborar entre sí.	0.926	0.942
PA	32	Los docentes pueden contar con el apoyo de los padres de familia.	0.927	0.943
CP	33	En esta escuela se puede confiar en la veracidad de lo que cualquier colega comenta.	0.925	0.942
PA	34	En esta escuela los docentes consideran que los alumnos son competentes en su aprendizaje.	0.927	0.942
CD	35*	El Director de esta escuela no comparte información crítica con los docentes.	0.931	0.944
PA	36	En esta escuela los docentes piensan que la mayoría de los padres de familia hacen un buen trabajo de soporte educativo.	0.929	0.944
PA	37	En esta escuela los docentes pueden confiar en lo que les dicen los padres de familia.	0.927	0.943

*Nota.* \* ítems inversos. *d* = dimensión, *n* = número.

Posteriormente se realizó la confiabilidad interna por dimensiones, la cual se refleja en la tabla 19 y muestra una excelente consistencia en la escala siendo el alfa de Cronbach: .929 y el omega de McDonald: .944.

El alfa de Cronbach hallado para interdependencia positiva fue de 0.733, responsabilidad individual: .686, habilidades sociales: .904, confianza en el director: .845, confianza en los colegas docentes: .796 y, confianza en los padres de familia y alumnos: .688.

Por su parte, el omega de McDonald mostró mejores índices de confiabilidad: interdependencia positiva: .804, responsabilidad individual: .798, habilidades sociales:

.909, confianza en el director: .866, confianza en los colegas docentes: .810 y, confianza en los padres de familia y alumnos: .732.

Tabla 19

*Confiabilidad interna del inventario del capital social relacional por dimensiones en la prueba piloto (N=20)*

	Cronbach $\alpha$	McDonald $\omega$	Número de ítems
<b>Capital social relacional</b>	<b>0.929</b>	<b>0.944</b>	<b>37</b>
Interdependencia positiva	0.733	0.804	6
Responsabilidad individual	0.686	0.798	5
Habilidades sociales	0.904	0.909	8
Confianza en el Director	0.845	0.866	6
Confianza en los colegas docentes	0.796	0.810	5
Confianza en los padres de familia y alumnos	0.688	0.732	7

### **Confiabilidad preliminar de la muestra de estudio**

En la tabla 20 se presenta la confiabilidad interna global del inventario capital social relacional con los datos de la muestra de estudio conformada por 123 docentes. Los resultados arrojaron una excelente confiabilidad del inventario con un alfa de Cronbach de 0.918 y un omega de Mc Donald de 0.927. Estos resultados son ligeramente inferiores a los valores obtenidos en la prueba piloto.

Tabla 20

*Confiabilidad interna preliminar del inventario capital social relacional (N=123)*

Inventario	$\alpha$ Cronbach	$\omega$ McDonald
Capital social relacional	0.918	0.927

*Nota.* Inventario consta de 37 ítems

### 5.5.3. Inventario del síndrome de *burnout*

Este instrumento fue elaborado por Maslach & Jackson (1981), en Estados Unidos, con el objetivo de medir los diferentes aspectos del síndrome de *burnout*.

Es importante señalar que en Lima Metropolitana, desde el año 2002, se ha venido utilizando la adaptación de Fernández (2002) para docentes de Educación Básica. Sin embargo, luego de leer el inventario original de Maslach & Jackson (1981) y compararlo con la adaptación de Fernández –la que fue una adaptación a Lima del instrumento traducido y adaptado para docentes en España- los investigadores decidieron llevar a cabo una traducción directa del inventario original y posterior adaptación para docentes de Lima Metropolitana.

#### Evidencias de validez del instrumento original

El instrumento original del síndrome de *burnout* (MBI) utiliza doble escala para medir las dimensiones de frecuencia e intensidad en sus 22 ítems y está construido en inglés.

En la tabla 21 se aprecia el detalle.

Tabla 21

#### *Escala de valoración del inventario original del síndrome de burnout*

Dimensions	Categories						
	Never	A few times a year	Monthly	A few times a month	Every week	A few times a week	Every day
How often	0	1	2	3	4	5	6
How strong	0	1	2	3	4	5	6
		Very mild, barely noticeable			Moderate		Very strong, major

*Nota:* Extraído de Maslach & Jackson, 1981, p.2.



La evidencia de validez basada en el contenido la realizaron Maslach & Jackson (1981) a través de la validez convergente [*Convergent validity*] y de la validez discriminatoria [*Discriminant Validity*]. Para la validez convergente recurrieron a tres prácticas: (1) observación y evaluación personal del sujeto bajo estudio tanto por su esposa o esposo como por sus compañeros de trabajo; (2) dimensionamiento de la rutina laboral; y (3) resultados personales en el trabajo. Para la validez discriminatoria correlacionaron los ítems del inventario síndrome de *burnout* con la Encuesta de Satisfacción Laboral (Job Diagnostic Survey - JDS) para así demostrar que el síndrome de *burnout* no era sinónimo de insatisfacción laboral.

Para la evidencia de validez basada en la estructura interna, Maslach & Jackson (1981) recurrieron a 605 personas (56% hombres y 44% mujeres) de diferentes ámbitos, tales como policías, consejeros, docentes, enfermeras, trabajadores sociales, psiquiatras, psicólogos, abogados, médicos y administradores públicos. El análisis factorial consistió en la aplicación del método de rotaciones ortogonales VARIMAX. El resultado fue 10 factores, cinco de frecuencia y cinco de intensidad, de los cuales únicamente cuatro factores explicaban más del 75% de la varianza. La solución factorial fue la reducción de 47 reactivos iniciales a solo 25. El criterio utilizado consistió en que el reactivo debía tener una carga factorial superior a 0.40 en solo uno de los cuatro factores, haber sido atendido por la mayoría de encuestados, un porcentaje bajo en la escala 'nunca', y una alta correlación reactivo-total. Los 25 ítems fueron revisados por una nueva muestra de 420 individuos (69% mujeres, 31% hombres), los resultados fueron similares a los primeros por lo que los resultados se juntaron para un último análisis. Así, la solución factorial de 4 factores para los 25 reactivos y a través del método de componentes

principales iterados más rotaciones ortogonales. Los resultados arrojaron que algunos reactivos que marcaban alto en una escala, marcaban bajo en la otra, de ahí que la correlación entre ambas escalas fuera moderada (0.44 para frecuencia y 0.50 para intensidad). Así mismo, el valor propio fue superior a uno en tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal en el trabajo; empero, inferior a 1 en la dimensión 'involucramiento'. La solución factorial fue eliminar 'involucramiento' y mantener una doble escala (frecuencia e intensidad) para las tres dimensiones restantes.

### **Evidencia de confiabilidad del instrumento original**

La evidencia de confiabilidad fue calculada en una muestra de 420 personas y se tomó en cuenta la solución factorial de 25 reactivos. Se encontró un alfa de Cronbach global de 0.83 (frecuencia) y 0.84 (intensidad). Los resultados por dimensión fueron desde moderados a elevados, Así, en agotamiento emocional el alfa fue: 0.89 (frecuencia) y 0.86 (intensidad), en despersonalización el alfa fue: 0.59 (frecuencia) y 0.57 (intensidad) y en realización personal el alfa fue: 0.77 (frecuencia) y 0.72 (intensidad). Posteriormente, se hizo una prueba con reprobación de 2 a 4 semanas de intervalo y se obtuvieron los siguientes resultados por dimensiones: el alfa de agotamiento emocional fue: 0.82 (frecuencia) y 0.53 (intensidad), el alfa de despersonalización fue: 0.60 (frecuencia) y 0.69 (intensidad) y el alfa de realización personal fue: 0.80 (frecuencia) y 0.68 (intensidad).

### **Proceso de traducción del Instrumento síndrome de *burnout***

Se siguió el mismo procedimiento que se utilizó para la traducción del inventario *Omnibus T-Scale*.

### **5.5.3.1 Establecimiento de la validez basada en el contenido y de la confiabilidad preliminar para el inventario del síndrome de *burnout***

#### **5.5.3.1.1 Validez basada en el contenido**

Se entregó el cuestionario a 9 jueces expertos (codificados del 2 al 10) que aceptaron participar en la calificación del inventario. El equipo de jueces estuvo conformado por 8 maestros y 1 doctora con el siguiente detalle: 2 juezas son docentes con más de tres décadas de ejercicio como tutoras de aula, 2 juezas tienen cargos de coordinación de nivel, 2 juezas son docentes de la carrera de Educación en universidades y 2 juezas son coordinadoras de área en colegios y 1 jueza es doctora en Educación con amplia trayectoria en el ámbito educativo.

#### **Análisis cuantitativo y cualitativo**

Se siguió el mismo procedimiento, y criterios de exclusión y revisión empleados para el capital social relacional. A continuación, se presentan los resultados del inventario; en primer lugar, de cada una de las dimensiones y luego a nivel general.

Dimensión agotamiento emocional: Se obtuvo que de los 9 ítems que conforman esta dimensión, 5 de ellos alcanzaron una  $V$  de 1,00; y 4 ítems alcanzaron una  $V$  de 0.89. Hallándose una  $V$  total de 0.95.

Dimensión despersonalización: Se obtuvo que de los 5 ítems que conforman esta dimensión, los 5 alcanzaron una  $V$  de 1,00. Hallándose una  $V$  total de 1.00

Dimensión realización personal: Se obtuvo que de los 8 ítems que conforman esta dimensión, los 8 alcanzaron una  $V$  de 1,00. Hallándose una  $V$  total de 1.00

El detalle de los resultados se exhibe en la tabla 22.

Tabla 22

*Validez de contenido del inventario preliminar del síndrome de burnout*

Ítem	Juez experto										Valoración y resultado			
	#	2	3	4	5	6	7	8	9	10	A	D	V	p
<b>Dimensión Agotamiento Emocional</b>														
1	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	9	0	1.00	0.002*
2	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	9	0	1.00	0.002*
3	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	9	0	1.00	0.002*
6	D	A	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
8	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	9	0	1.00	0.002*
13	D	A	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
14	D	A	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
16	D	A	A	A	A	A	A	A	A	A	8	1	0.89	0.020*
20	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	9	0	1.00	0.002*
<b>Dimensión Despersonalización</b>														
5	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	9	0	1.00	0.002*
10	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	9	0	1.00	0.002*
11	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	9	0	1.00	0.002*
15	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	9	0	1.00	0.002*
22	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	9	0	1.00	0.002*
<b>Dimensión Realización Personal</b>														
4	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	9	0	1.00	0.002*

7	A	A	A	A	A	A	A	A	A	9	0	1.00	0.002*
9	A	A	A	A	A	A	A	A	A	9	0	1.00	0.002*
12	A	A	A	A	A	A	A	A	A	9	0	1.00	0.002*
17	A	A	A	A	A	A	A	A	A	9	0	1.00	0.002*
18	A	A	A	A	A	A	A	A	A	9	0	1.00	0.002*
19	A	A	A	A	A	A	A	A	A	9	0	1.00	0.002*
21	A	A	A	A	A	A	A	A	A	9	0	1.00	0.002*

Los resultados advierten 18 ítems con una  $V$  de 1 y 4 ítems con una  $V$  de 0.89. Hallándose una  $V$  total de 0.98, la que contrasta con la  $V$  de 0.92 obtenida por Fernández (2002). No se pudo contrastar con el inventario original por cuanto Maslach (1981) no utilizó la  $V$  de Aiken, sino la validez tanto convergente como discriminatoria. Siguiendo los criterios de revisión se procedió a revisar los cuatro ítems observados y se procedió a mejorar la semántica, donde se estimó necesario, a saber, el ítem 14: “Siento que estoy trabajando muy duro en mi colegio”, se modificó por “Siento que me están sobre exigiendo en el colegio”.

Respecto a la escala tipo Likert de siete categorías, se sometió también a criterio de jueces por cuanto se observó que tanto la traducción al español que realizó Seisdedos (1997) como la adaptación de Fernández (2002) no eran fidedignas al original en inglés (Maslach, 1981). Para la validación de la escala, se recurrió a ocho de los nueve jueces que habían evaluado los ítems del inventario. Esto arrojó una  $V$  de Aiken total de uno con una significación estadística del 0.004.

A continuación se presenta la tabla 23 de valoración correspondiente.

Tabla 23

*Distribución y valoración preliminar de los ítems del inventario síndrome de burnout*

Dimensión	ítems	Valoración
-----------	-------	------------

Agotamiento emocional	1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20	Nunca = 0 Pocas veces al año = 1 Una vez al mes = 2
Despersonalización	5, 10, 11, 15, 22	Algunas veces al mes = 3 Una vez por semana = 4 Algunas veces por semana = 5
Realización personal	4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21	Todos los días = 6

*Nota:* La dimensión realización personal es inversa.

### 5.5.3.1.2. Confiabilidad preliminar

#### Confiabilidad del inventario en la prueba piloto

La obtención del alfa de Cronbach y del omega de Mc Donald para la confiabilidad interna de los ítems y del inventario total se llevó a cabo a través de una prueba piloto conformada por 20 docentes de Lima Metropolitana.

En la tabla 24, se presenta la confiabilidad interna del inventario global del síndrome de *burnout*. Los resultados arrojan una alta confiabilidad interna del inventario con un alfa de Cronbach de 0.898 y un omega de Mc Donald de 0.915 indicando una alta confiabilidad.

Tabla 24

*Confiabilidad interna del inventario síndrome de burnout en la prueba piloto (N=20).*

Inventario	$\alpha$ Cronbach	$\omega$ McDonald
Síndrome de <i>burnout</i>	0.898	0.915

En la tabla 25, se presentan los coeficientes de cada uno de los 22 ítems, los cuales mostraron una alta confiabilidad interna. El ítem 10 fue el de mayor alfa de Cronbach: 0.903. Mientras que los ítems 3, 10 y 13 obtuvieron el mayor omega de Mc Donald: 0.917. Por otro lado, el ítem 6 obtuvo el menor alfa de Cronbach: 0.887, mientras que los ítems 18 y 21 obtuvieron el menor omega de Mc Donald con 0.905.

Dado que el análisis de consistencia interna de una prueba piloto sirve para depurar el inventario de aquellos ítems que obtuvieron una consistencia baja, de acuerdo a los resultados obtenidos en la tabla 25, se decidió mantener los 22 ítems del inventario del síndrome de *burnout*.

Tabla 25

*Confiabilidad interna por ítems del inventario síndrome de burnout en la prueba piloto*

<i>d</i>	<i>n</i>	ítem	Si el ítem se elimina	
			$\alpha$ Cronbach	$\omega$ McDonald
AE	1	Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado (a).	0.891	0.914
AE	2	Al final de la jornada me siento agotado (a).	0.894	0.915
AE	3	Me encuentro cansado (a) cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo.	0.900	0.917
RP	4	Puedo entender con facilidad lo que sienten mis estudiantes.	0.896	0.910
DE	5	Siento que trato con indiferencia a algunos estudiantes.	0.893	0.909
AE	6	Es una tensión tener que trabajar con personas todo el día.	0.887	0.908
RP	7	Manejo con efectividad los problemas de mis alumnos.	0.894	0.909
AE	8	Me siento agotado (a) por mi trabajo.	0.895	0.915
RP	9	Siento que mediante mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de otros.	0.894	0.908
DE	10	Me he vuelto más insensible hacia las personas desde que tengo este trabajo.	0.903	0.917
DE	11	Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.	0.896	0.913
RP	12	Me encuentro con mucha energía.	0.890	0.907
AE	13	Me siento frustrado (a) por mi trabajo.	0.898	0.917
AE	14	Siento que me están sobre exigiendo en el colegio.	0.891	0.912
DE	15	No me importa en lo absoluto lo que les pase a ciertos estudiantes.	0.897	0.911
AE	16	Me estresa demasiado tener que trabajar directamente con personas.	0.896	0.916
RP	17	Tengo facilidad para crear una atmósfera relajada con mis estudiantes.	0.891	0.906
RP	18	Me siento entusiasmado (a) después de trabajar de cerca con mis estudiantes.	0.890	0.905
RP	19	He logrado muchas cosas que valen la pena en este trabajo.	0.891	0.907
AE	20	Siento que he llegado al límite de mis posibilidades y no doy más.	0.894	0.914

RP	21	En mi trabajo, manejo con mucha calma los problemas emocionales.	0.891	0.905
DE	22	Siento que los estudiantes me culpan por algunos de sus problemas.	0.897	0.914

*Nota:*  $d$  = dimensión,  $n$  = número del ítem.

Posteriormente se realizó la confiabilidad interna por dimensiones, la cual se refleja en la tabla 26 y muestra una buena consistencia según el alfa y una excelente según el omega. Nótese la diferencia entre los coeficientes alfa y omega en la dimensión despersonalización, lo que supone que no se cumple el principio de tau-equivalencia.

Tabla 26

*Confiabilidad interna del inventario del síndrome de burnout por dimensiones en la prueba piloto (N=20)*

	$\alpha$ Cronbach	$\omega$ McDonald	Número de ítems
<b>Síndrome de burnout</b>	<b>0.898</b>	<b>0.915</b>	<b>22</b>
Agotamiento emocional	0.911	0.918	9
Despersonalización	0.681	0.839	5
Realización personal	0.967	0.969	8

### **Confiabilidad preliminar del inventario en la muestra de estudio**

En la tabla 27 se presenta la confiabilidad interna de la escala del síndrome de *burnout* obtenido por los datos de la muestra compuesta por 123 docentes. Los resultados arrojaron una alta confiabilidad interna del inventario con un alfa de Cronbach de .880 y un omega de Mc Donald de .886, siendo estos resultados inferiores a los obtenidos en la prueba piloto.



Tabla 27

*Confiabilidad interna preliminar del inventario del síndrome de burnout (N=123)*

Escala	$\alpha$ Cronbach	$\omega$ McDonald
Síndrome de <i>burnout</i>	0.880	0.886

*Nota:* El inventario consta de 22 ítems.

#### 5.5.4. Evidencia de validez basada en la estructura interna para los inventarios

Para estudiar la validez basada en la estructura interna, se hicieron los análisis factoriales exploratorios correspondientes en el software estadístico JAMOV 2.1.27.0. A este respecto, el propósito de los investigadores fue calcular una matriz capaz de expresar la variabilidad conjunta de todos los ítems –variables- en cada uno de los dos inventarios, buscando extraer en la medida de lo posible un número de factores lo más congruente con el diseño original de los inventarios; rotando la solución para facilitar la interpretación y estimación de las puntuaciones obtenidas en los 123 participantes de la muestra de estudio.

Este análisis de validez basado en la estructura interna no se realizó con la prueba piloto por cuanto el número de participantes era reducido para tal fin (20 participantes), sino que se llevó a cabo con la muestra de 123 participantes. A este respecto, diversos autores plantean diversos tamaños de muestra acompañados de otras especificaciones técnicas tales como el grado de determinación de los factores, la comunalidad de las variables y la representatividad de la muestra. En el menor de los casos, según Ferrando y Anguiano-Carrasco (2010), se acepta una muestra mínima de 200 participantes.

Aunque Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza y Tomás-Marco (2014), indican que se puede considerar un tamaño óptimo de muestra de 150 a 200 participantes solo si las saturaciones son superiores a .70 y cada factor cuenta con 6 variables o más. Añadiendo los autores que hay evidencia de que 100 casos es suficiente cuando se cuenta con tres factores de tres o cuatro ítems cada uno, o también cuando hay más ítems y factores pero las comunalidades son superiores a .80.

Si bien Ferrando y Anguiano-Carrasco (2010) postulan que un factor se considera aceptable cuando cuenta con un mínimo de 3 variables y sus cargas factoriales o pesos son superiores a 0.3, se decidió emplear una carga de  $\geq .40$  para el capital social relacional por cuanto fue la carga que emplearon Hoy & Tschannen-Moran (2003) en la construcción de la escala confianza, a pesar que los autores de trabajo colaborativo utilizaron cargas factoriales  $\geq .35$ . Mientras que para la escala del síndrome de *burnout* se utilizó una carga de  $> .40$  que fue la que utilizaron Maslach & Jackson (1981).

Se aplicó el test de esfericidad de Bartlett, en donde valores altos del estadístico asociados a valores pequeños de significatividad permitieron rechazar la hipótesis nula - de que la matriz de correlaciones era una matriz identidad en donde no existen correlaciones significativas entre las variables y por ende no procede un análisis factorial- y concluir que las variables se correlacionaban a tal magnitud que se podía llevar a cabo el análisis factorial. Un valor de significancia  $p \leq .05$  indicaría que las variables sí están intercorrelacionadas.

Respecto a la valoración del grado en que cada una de las variables es predecible a partir de las demás, se utilizó el Kaiser-Meyer-Olkin (*KMO*). Este estadístico se

distribuye en valores entre 0 y 1, cuanto mayor es el valor, más relacionadas entre sí estarán las variables. Kaiser (como se citó en López-Aguado y Gutiérrez-Provecho, 2019), apunta que si el *KMO* es  $\geq 0.80$  entonces la matriz es apropiada para proceder con la factorización.

Finalmente, se halló el índice de bondad de ajuste de raíz de error cuadrático medio de aproximación RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) a un 90% de confiabilidad. Dicho índice -relativo a los grados de libertad del modelo y del tamaño muestral- estima qué tan bien se ajusta el modelo a la población. Si bien el valor óptimo de un buen ajuste para el índice RMSEA es  $\leq 0.05$ , valores entre .05 y .08 son considerados adecuados, valores entre .08 y .10 son considerados mediocres y valores por encima de .10 son inadmisibles (Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003). Para la validez estructural de los inventarios capital social relacional y síndrome de *burnout*, este índice fue de vital importancia por estar reconocido como uno de los más informativos de los modelos en ecuaciones estructurales debido a que garantiza, de acuerdo a lo señalado en el estudio de simulación factorial de Morata-Ramírez, Holgado-Tello, Barbero-García y Mendez (2015), que los modelos teóricos propuestos reproducen las relaciones entre las variables de un constructo con la mayor fidelidad posible. Los investigadores también hallaron que el tamaño muestral influye en el índice; siendo que para muestras de 100 casos se rechazan el 74.5% de modelos; de 250 casos, 50.0%; de 450 casos, 23.3%; de 650 casos, 6.6% y para muestras de 850 casos se rechazan el 4.4% de modelos.

#### **5.5.4.1. Validez basada en la estructura interna del inventario capital social relacional**

Para el análisis factorial exploratorio, se analizó el test de esfericidad de Barlett, se determinó el *KMO* y se halló el índice *RMSEA*. Dado que el valor *KMO* fue superior a .80 y el estadístico de la prueba de esfericidad de Barlett fue alto y acompañado de una  $p < .001$  se concluyó que era factible realizar el análisis factorial pertinente. Así también, el valor total del índice *RMSEA* cayó dentro del intervalo 0.05 - 0.08 indicando un ajuste admisible. La tabla 28 muestra los resultados.

Tabla 28

*Test de Esfericidad de Barlett, medida de KMO e índice RMSEA en el inventario capital social relacional (n=123)*

Inventario	Medida KMO de adecuación del muestreo	Prueba de esfericidad de Barlett	<i>RMSEA</i> 90% CI
Capital social relacional	0.804	$\chi^2 = 2582$ $g.l. = 666$ $p < .001$	0.0697 mín. = 0.0609 máx. = 0.0798

*Nota:* *g.l.* = grados de libertad, mín = mínimo, máx = máximo.

Para el análisis factorial exploratorio se recurrió al método de extracción de ejes principales en combinación con la rotación VARIMAX; indicando 6 factores para el inventario capital social relacional, tal como estaba definido por los creadores de los dos inventarios y refrendado en la validez de contenido mediante la *V* de Aiken. La carga factorial a considerar fue  $\geq 0.40$ .

Se recurrió a la extracción de ejes principales por cuanto se buscó estimar únicamente la covarianza -dejando de lado la varianza de error de medida y la varianza específica propias del análisis de componentes principales- para así obtener una solución teórica no contaminada por las dos varianzas citadas. En cuanto a la rotación, se empleó la ortogonal VARIMAX, por cuanto fue la utilizada por Mesías y Monroy (2017) y se halló la matriz de correlación para confirmar el método de rotación. La matriz de correlación hallada entre los factores arrojó que todos los coeficientes eran inferiores a 0.32, siendo el menor -0.01573 y el mayor 0.0891, por lo tanto, de acuerdo a Pérez y Medrano (2010), se evidenció que la solución de rotación sí era ortogonal y no oblicua. En ese contexto, se eligió el método VARIMAX por cuanto maximiza las ponderaciones a nivel del factor, vale decir, que cada ítem sea representativo de un solo factor. Por último, se estimó la prueba gráfica de sedimentación de Cattell para refrendar la solución factorial hallada. De acuerdo a Cattell (1966), la prueba de sedimentación debe ser realizada luego de un proceso de rotación para asegurar su fiabilidad; y la determinación de la cantidad de factores debe ser hecha a partir de las covarianzas mostradas, el tipo de estudio que se pretende en relación al inventario, entre otros.

El análisis factorial exploratorio del capital social relacional mostró que de los 19 ítems de la subvariable trabajo colaborativo, los ítems 10, 15 y 18 no cargaban  $\geq 0.40$ , el factor 6 agrupaba a los ítems 1 y 2, y el resto de 14 ítems se agrupaban en el factor 1.

Se dedujo que lo ocurrido con los 19 ítems de la subvariable trabajo colaborativo era el resultado del cambio de escala tipo Likert de 3 opciones a 6 opciones. En tal sentido, Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza y Tomás-Marco (2014),

indican que si los ítems son politómicos, la condición ideal de continuidad es razonablemente adecuada si la escala tipo Likert es de 5 puntos o más. Ello debido a que el análisis factorial es un modelo diseñado para variables continuas e ilimitadas y no para variables tipo Likert. Más aún, Ferrando y Anguiano-Carrasco (2010) sostienen que cuando se emplea con escalas de 3 opciones y una categoría central suelen presentar problemas.

En cuanto a los 18 ítems de la subvariable confianza, estos se agruparon en cuatro factores. Es imperioso destacar que la propuesta preliminar de Hoy & Tschannen-Moran (2003) contemplaba 4 factores de confianza: confianza en el director, confianza en los alumnos, confianza en los colegas docentes, y confianza en los padres de familia. Los 18 ítems de la subvariable, se distribuyeron totalmente según los 4 factores preliminares y no hubo comunalidades. A este respecto, Hoy & Tschannen-Moran (2003) indicaron que en Estados Unidos, los docentes no distinguieron entre confianza en los alumnos y confianza en los padres de familia, motivo por el cual ambos factores se fusionaron en “confianza en clientes” -padres de familia y alumnos. No obstante, la solución factorial indicaba que en Lima los docentes sí distinguen entre la confianza en sus alumnos y la confianza en los padres de familia.

En un principio se intentó salvaguardar la totalidad de los 19 ítems y la estructura original del trabajo colaborativo, para ello se redujo la carga factorial a  $\geq .35$ , sin embargo, el ítem 18 aún no figuraba en la matriz y ya aparecían algunas comunalidades. Presto se redujo la carga factorial a  $\geq .339$  que permitió mostrar cargas factoriales para

todos los ítems, aunque mostró también comunalidades en seis ítems y no se distribuyeron los ítems de trabajo colaborativo en sus tres factores originales.

Sobre la base de los resultados, la decisión de los investigadores fue retomar la propuesta inicial de  $\geq .40$  de carga factorial y aceptar la solución factorial propuesta eliminando los ítems 10, 15 y 18. También se decidió eliminar el factor 6 por cuanto aglutinaba únicamente dos ítems: 1 y 2. Y se denominó ‘trabajo colaborativo’ al factor 1 que agrupaba los restantes 14 ítems de la subvariable trabajo colaborativo. Respecto a la subvariable confianza, en línea con la solución factorial, se procedió a dividir la dimensión confianza en padres de familia y alumnos en dos dimensiones: confianza en padres de familia y confianza en alumnos.

Finalmente, las cargas factoriales para los 32 ítems finales estuvieron entre .45 y .65 para el factor 1: trabajo colaborativo; entre .51 y .70 para el factor 2: confianza en los colegas docentes; entre .50 a .69 para el factor 3: confianza en el director; entre .65 y .76 para el factor 4: confianza en los padres de familia; y entre .51 y .64 para el factor 5: confianza en los alumnos.

En la tabla 29 se puede apreciar la matriz factorial exploratoria resultante para la variable del capital social relacional.

Tabla 29

*Matriz factorial exploratoria del capital social relacional*

Ítem	Factor				
	1	2	3	4	5
<b>Factor 1: trabajo colaborativo</b>					
3	0.49				
4	0.63				
5	0.53				
6	0.57				
7	0.65				
8	0.60				
9	0.56				
11	0.55				
12	0.60				
13	0.63				
14	0.48				
16	0.56				
17	0.59				
19	0.45				
<b>Factor 2: confianza en los colegas docentes</b>					
20		0.67			
22		0.66			
28		0.70			
31		0.51			
33		0.68			
<b>Factor 3: confianza en el Director</b>					
23			0.67		
24			0.65		
26			0.66		
27		0.44	0.60		
30			0.69		
35			0.50		
<b>Factor 4: confianza en los padres de familia</b>					
32				0.72	
36				0.65	
37				0.76	
<b>Factor 5: confianza en los alumnos</b>					
21					0.55
25					0.64
29					0.63
34					0.51

*Nota:* Método de extracción de ejes principales en combinación con rotación VARIMAX. Inventario de 32 ítems. El contenido de los ítems se puede apreciar en la tabla 33 de fiabilidad.



Para refrendar la solución factorial se decidió estimar el gráfico de sedimentación correspondiente. En la figura 3, se aprecia que son 4 los factores cuyos autovalores explican la mayor parte de la varianza. El factor 5 presenta un autovalor de .62 y el factor 6 presenta un autovalor de .4208.

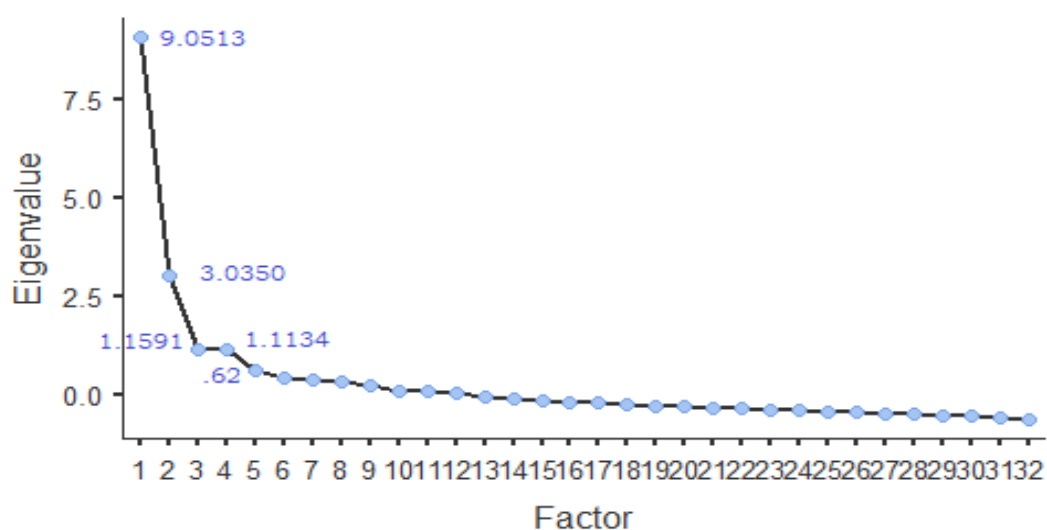


Figura 3. Gráfico de sedimentación para el capital social relacional.

Para determinar si los autovalores residuales iniciaban en el factor 5 o en el factor 6, se procedió a la extracción de 4 factores de ejes principales con rotación VARIMAX y se observó que en tal procedimiento todos los ítems de confianza en los colegas docentes se agrupaban con todos los ítems de confianza en los alumnos. Por ende, se resolvió mantener la solución de 5 factores. Esta solución factorial de 5 factores y 32 ítems mejoró los índices de Barlett, *KMO* y *RMSEA*, tal como se aprecia en la tabla 30.

Tabla 30

*Test de Esfericidad de Barlett, medida de KMO e índice RMSEA en el inventario capital social relacional tras la solución factorial*

Inventario	Medida KMO de adecuación del muestreo	Prueba de esfericidad de Barlett	RMSEA 90% CI
Capital social relacional	0.844	$\chi^2 = 2188$ g.l. = 496 $p < .001$	total = 0.0669 mínimo = 0.0564 máximo = 0.0785

En la tabla 31, se muestran los resultados de la varianza. El factor 1 explicó el 15.28% de la varianza, el factor 2: confianza en los colegas docentes explicó el 10.11%, el factor 3: confianza en el director explicó el 9.95% adicional de la varianza, el factor 4: confianza en los padres de familia explicó el 8.50% de la varianza, y el factor 5: confianza en los alumnos explicó el 6.64% de la varianza. Estos cinco factores explicaron el 50.48% del total de la varianza.

Tabla 31

*Resultados de la varianza en la solución factorial del Inventario Capital social relacional*

Factor	% varianza	% acumulado
1. trabajo colaborativo	15.28	15.28
2. confianza en los colegas docentes	10.11	25.39
3. confianza en el director	9.95	35.34
4. confianza en los padres de familia	8.50	43.84
5. confianza en los alumnos	6.64	50.48

#### **5.5.4.2. Evidencia de confiabilidad a través de la consistencia interna del Inventario**

##### **Capital social relacional**

Una vez aplicada la solución factorial se procedió a realizar el análisis de confiabilidad a través de la consistencia interna del inventario y de sus cinco factores mediante la estimación del omega de McDonald y del alfa de Cronbach.

Considerando que la consistencia interna es una medida de la correlación que existe entre los ítems de un inventario, su valor varía según las características de la muestra de participantes. Es decir, la consistencia no está adscrita al inventario, sino a las puntuaciones que se obtienen de su aplicación en una población de estudio. En tal sentido, para esta investigación se seguirá la interpretación del valor del coeficiente de fiabilidad de consistencia interna alfa de Cronbach que postulan George y Mallery (como se citó en Frías-Navarro, 2021), quienes postularon las siguientes estimaciones:  $\alpha$  Cronbach  $> .90$  hasta  $.95$  se considera excelente,  $\alpha > .8$  es bueno,  $\alpha > .7$  es aceptable,  $\alpha > .6$  es cuestionable,  $\alpha > .5$  es pobre y  $\alpha < .5$  es inaceptable. Así mismo, de acuerdo a Frías-Navarro (2021), valores por encima de  $.95$  denotan que hay ítems redundantes o duplicados en cuyo caso uno de ellos debiera suprimirse.

La consistencia interna global del inventario fue excelente por cuanto su coeficiente alfa es superior a  $.90$ . Respecto a sus factores, todos obtuvieron coeficientes buenos salvo el factor confianza en los alumnos, el cual fue aceptable. Los resultados se presentan en la tabla 32.

Tabla 32

*Confiabilidad interna total y por dimensiones del Inventario Capital social relacional luego de la solución factorial*

	$\alpha$ Cronbach	$\omega$ McDonald
<b>Capital social relacional</b>	<b>0.916</b>	<b>0.923</b>
Trabajo colaborativo	0.871	0.878
Confianza en los colegas docentes	0.868	0.871
Confianza en el Director	0.856	0.880
Confianza en los padres de familia	0.873	0.875
Confianza en los alumnos	0.767	0.771

También se realizó el análisis de confiabilidad interna del inventario por ítems. Los resultados fueron excelente con coeficientes muy altos por encima de .900. El alfa de Cronbach osciló entre 0.910 y .920 mientras que el omega de McDonald osciló entre .917 y .924. Dados los valores similares entre el alfa y el omega, se infiere la existencia de la tau equivalencia, por lo que el coeficiente alfa será utilizado en la comparación con los coeficientes alfa de los antecedentes. Los resultados se aprecian en la tabla 33.

Tabla 33

*Confiabilidad interna por ítems del inventario capital social relacional luego de la solución factorial*

<i>n</i>	ítem	Si el ítem se elimina	
		$\alpha$	$\omega$
<b>Factor 1: trabajo colaborativo</b>			
3	Expreso mis ideas y creencias libremente.	0.916	0.923
4	Valoro el trabajo realizado por mis compañeros.	0.913	0.920
5	Asumo con responsabilidad los resultados del trabajo colaborativo.	0.915	0.922
6	Ante un problema con otro, elijo una solución efectiva y justa para todos.	0.916	0.922
7	Valoro las aportaciones individuales en la solución de conflictos.	0.915	0.921
8	Respondo asertivamente a las peticiones y sugerencias de otras personas.	0.915	0.921
9	Apoyo a mis colegas cuando lo necesitan.	0.916	0.922

11	Elijo la mejor forma para integrarme a un grupo o participar de una determinada actividad.	0.915	0.921
12	Agradezco a los demás sobre los favores brindados.	0.914	0.920
13	Me siento comprometido(a) con la función que desempeño en la institución.	0.915	0.921
14	Comparto mis conocimientos y habilidades con todos mis compañeros.	0.914	0.920
16	Me pongo en el lugar de los demás para comprender mejor sus razones.	0.914	0.920
17	Expreso asertivamente mi opinión cuando no estoy de acuerdo con un compañero.	0.915	0.921
19	Logro resolver situaciones conflictivas controlando el miedo y la frustración.	0.916	0.922
<b>Factor 2: confianza en los colegas docentes</b>			
20	En esta escuela los docentes confían los unos en los otros.	0.912	0.919
22	En esta escuela los docentes se cuidan entre todos manteniendo la ética profesional.	0.912	0.920
28	En esta escuela los docentes confían en la integridad de sus colegas.	0.911	0.918
31	En esta escuela los docentes están abiertos a colaborar entre sí.	0.913	0.920
33	En esta escuela se puede confiar en la veracidad de lo que cualquier colega comenta.	0.911	0.919
<b>Factor 3: confianza en el Director</b>			
23	En esta escuela los docentes confían en la integridad del Director.	0.912	0.919
24	El Director de esta escuela suele emprender acciones en favor de todos los docentes.	0.910	0.918
26	El Director de esta escuela no demuestra interés por sus docentes.	0.916	0.922
27	En esta escuela los docentes pueden contar con el apoyo del Director.	0.910	0.918
30	El Director de esta escuela es competente en su labor.	0.910	0.917
35	El Director de esta escuela no comparte información crítica con los docentes.	0.920	0.924
<b>Factor 4: confianza en los padres de familia</b>			
32	Los docentes pueden contar con el apoyo de los padres de familia.	0.912	0.919
36	En esta escuela los docentes piensan que la mayoría de los padres de familia hacen un buen trabajo de soporte educativo.	0.912	0.919
37	En esta escuela los docentes pueden confiar en lo que les dicen los padres de familia.	0.912	0.920
<b>Factor 5: confianza en los alumnos</b>			
21	En esta escuela los docentes confían en sus alumnos.	0.913	0.919
25	En esta escuela los alumnos se cuidan entre sí con una actitud positiva.	0.914	0.921
29	Los alumnos de esta escuela han demostrado que se puede confiar en ellos para el cumplimiento de las tareas.	0.915	0.921
34	En esta escuela los docentes consideran que los alumnos son competentes en su aprendizaje.	0.914	0.921

*Nota:* n=número de orden. Los ítems 26 y 35 son inversos.

Finalmente, se procedió a eliminar de la base de datos los ítems que fueron descartados en la solución factorial acogida y posteriormente se condujo los análisis respectivos para la presentación de resultados.

En suma, el inventario del capital social relacional obtuvo una excelente consistencia interna con un coeficiente alfa de .916 y un omega de .923, siendo los coeficientes alfa hallados para confianza en los colegas docentes de .868, confianza en el director de .856 y confianza en los alumnos de .767. Estos resultados se contrastan con los de Van Maele & Van Houtte (2015) en Bélgica, quienes adaptaron el *Omnibus T-Scale* (Hoy & Tschannen-Moran, 2003) y procedieron a un análisis factorial con rotación VARIMAX únicamente con 3 factores y cargas  $> .40$  por ítem obteniendo los siguientes coeficientes alfa: confianza en los colegas docentes .91, confianza en el director .92, confianza en los alumnos .80. Resaltando el factor confianza en los alumnos como el más bajo para ambos estudios.

#### **5.5.4.3. Validez basada en la estructura interna del Inventario del Síndrome de *burnout***

Para el análisis factorial exploratorio del inventario del síndrome de *burnout*, se analizó el test de esfericidad de Barlett, se determinó el *KMO* y se halló el índice *RMSEA*.

La matriz factorial del síndrome de *burnout* mostró que los 22 ítems se distribuían en tres factores con cargas mínimas de 3.90. El índice *KMO* de 0.829 y la prueba de esfericidad de Barlett con significancia estadística eran aceptables, empero, el índice *RMSEA* era de 0.0855. Por ende, se decidió aplicar una carga factorial  $>.40$  y garantizar que ningún ítem presentara comunalidades en más de un factor, tal como Maslach & Jackson (1981) aplicaron en la construcción del inventario. De este modo, se eliminaron los ítems 10, 12 y 13 de despersonalización, realización personal y agotamiento

emocional respectivamente. Dicha solución factorial conllevó la obtención de un *RMSEA* razonable de 0.0744 y los 19 ítems restantes se agruparon en tres factores alineados al constructo original de Maslach & Jackson (1981). Así mismo, no presentó comunalidades.

Es importante acotar que la investigación de Morata-Ramírez et al. (2015), encontró que para muestras de 100 participantes se obtiene un valor medio *RMSEA* de .133 mientras que en el otro extremo, para muestras de 850 participantes, el valor medio es de .0430, siendo así, lograr un *RMSEA* de 0.0744 con una muestra de 123 casos demuestra la solidez del ajuste de la solución factorial hallada.

En la tabla 34 se presentan los índices de la prueba de esfericidad de Barlett, *KMO* y *RMSEA* para el inventario síndrome de *burnout* luego de aplicar la solución factorial.

Tabla 34

*Test de Esfericidad de Barlett, medida de KMO e índice RMSEA en el Inventario del Síndrome de burnout*

Inventario	Medida <i>KMO</i> de adecuación del muestreo	Prueba de esfericidad de Barlett	<i>RMSEA</i> 90% <i>CI</i>
Síndrome de <i>burnout</i>	0.831	$\chi^2 = 1286$ g.l. = 171 $p < .001$	total = 0.0744 mínimo = 0.0566 máximo = 0.0930

*Nota:* g.l. = grados de libertad, mín = mínimo, máx = máximo. El inventario consta de 19 ítems.

Para el síndrome de *burnout* se recurrió también al método de extracción de ejes principales para estimar la varianza común y así refrendar la solución teórica de Maslach & Jackson (1981). En cuanto al método de rotación, se eligió el ortogonal VARIMAX. La matriz de correlación hallada entre los tres factores evidenció que todos los coeficientes se encontraban por debajo de 0.32, siendo el menor -0.00101 y el mayor 0.0580, por lo tanto, de acuerdo a Pérez y Medrano (2010), se evidenció que la solución de rotación sí era ortogonal y no oblicua. En ese contexto, se eligió el método VARIMAX no solo por cuanto maximiza las ponderaciones a nivel del factor, sino también porque fue el utilizado por Maslach & Jackson (1981). Finalmente, se estimó la prueba gráfica de sedimentación de Cattell para refrendar la solución factorial hallada.

En la tabla 35 se muestra la matriz factorial resultante para el inventario síndrome de *burnout*.

Tabla 35

*Matriz factorial exploratoria del Inventario del Síndrome de burnout*

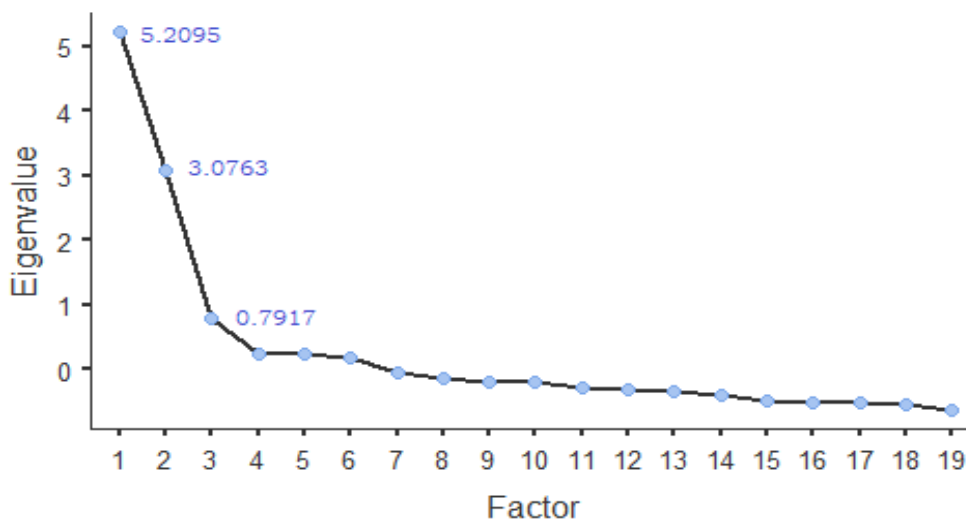
ítem	Factor		
	1	2	3
<b>Factor 1: Agotamiento emocional</b>			
1	0.900		
2	0.817		
3	0.814		
6	0.432		
8	0.888		
14	0.568		
16	0.423		
20	0.487		
<b>Factor 2: Realización personal</b>			
4		0.443	



7	0.712
9	0.663
17	0.856
18	0.888
19	0.811
21	0.536
<b>Factor 3: Despersonalización</b>	
5	0.477
11	0.417
15	0.744
22	0.661

*Nota:* Se siguió el método de extracción de ejes principales en combinación con la rotación VARIMAX. El contenido de los ítems se puede apreciar en la tabla 39

Para refrendar la solución factorial se decidió estimar el gráfico de sedimentación correspondiente. En la figura 4 se aprecia que son 3 los autovalores que explican la mayor parte de la varianza, estando el cuarto autovalor en 0.2566. Por ende, se refrenda la solución factorial.



*Figura 4.* Gráfico de sedimentación para el síndrome de *burnout*

En la tabla 36 se muestran los resultados de la varianza. El factor 1: agotamiento emocional explicó el 21.3% de la varianza, el factor 2: realización personal explicó el

20.7% adicional de la varianza y, el factor 3: despersonalización explicó el 10.7% de la varianza. Estos tres factores explicaron el 52.7% del total de la varianza.

Tabla 36

*Resultados de la varianza en el análisis factorial del Inventario del Síndrome de burnout*

<b>Factor</b>	<b>% de varianza</b>	<b>% acumulado</b>
Factor 1: Agotamiento emocional	21.3	21.3
Factor 2: Realización personal	20.7	42
Factor 3: Despersonalización	10.7	52.7

**5.5.4.4. Evidencia de confiabilidad a través de la consistencia interna del Inventario del Síndrome de *burnout***

Una vez aplicada la solución factorial, se procedió a realizar el análisis de confiabilidad a través de la consistencia interna del inventario. La consistencia interna obtenida del inventario es buena con un alfa de .871 y un omega de .876. En cuanto a sus tres dimensiones, la dimensión agotamiento emocional obtuvo un alfa de .880 y un omega de .886; realización personal, un alfa de .877 y un omega de .886; finalmente despersonalización obtuvo un alfa de .701 y un omega de .729. Los resultados se muestran en la tabla 37.

Dados los valores similares entre el alfa y el omega, se infiere la existencia de la tau equivalencia, por lo que el coeficiente alfa será comparado con los coeficientes alfa de los antecedentes.

Tabla 37

*Confiabilidad interna total y por dimensiones del Inventario del Síndrome de burnout luego de la solución factorial*

	$\alpha$ Cronbach	$\omega$ McDonald
<b>Síndrome de burnout</b>	<b>0.871</b>	<b>0.876</b>
Agotamiento emocional	0.880	0.886
Realización personal	0.877	0.886
Despersonalización	0.701	0.729

En la tabla 38 se muestran los índices de confiabilidad interna por ítem.

Tabla 38

*Confiabilidad interna por ítems del Inventario del Síndrome de burnout luego de la solución factorial*

<i>d</i>	<i>n</i>	ítem	Si el ítem se elimina	
			$\alpha$ Cronbach	$\omega$ McDonald
AE	1	Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado (a).	0.858	0.868
AE	2	Al final de la jornada me siento agotado (a).	0.863	0.872
AE	3	Me encuentro cansado (a) cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo.	0.859	0.869
RP	4	Puedo entender con facilidad lo que sienten mis estudiantes.	0.870	0.873
DE	5	Siento que trato con indiferencia a algunos estudiantes.	0.862	0.867
AE	6	Es una tensión tener que trabajar con personas todo el día.	0.861	0.867
RP	7	Manejo con efectividad los problemas de mis alumnos.	0.870	0.873
AE	8	Me siento agotado (a) por mi trabajo.	0.861	0.871
RP	9	Siento que mediante mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de otros.	0.866	0.869
DE	11	Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.	0.870	0.875
AE	14	Siento que me están sobre exigiendo en el colegio.	0.863	0.870
DE	15	No me importa en lo absoluto lo que les pase a ciertos estudiantes.	0.866	0.870
AE	16	Me estresa demasiado tener que trabajar directamente con personas.	0.861	0.868
RP	17	Tengo facilidad para crear una atmósfera relajada con mis estudiantes.	0.866	0.869
RP	18	Me siento entusiasmado (a) después de trabajar de cerca con mis estudiantes.	0.864	0.867
RP	19	He logrado muchas cosas que valen la pena en este trabajo.	0.867	0.870
AE	20	Siento que he llegado al límite de mis posibilidades y no doy más.	0.863	0.870

RP	21	En mi trabajo, manejo con mucha calma los problemas emocionales.	0.867	0.871
DE	22	Siento que los estudiantes me culpan por algunos de sus problemas.	0.866	0.869

*Nota:*  $d$ = dimensión donde  $AE$ =agotamiento emocional,  $RP$ =realización personal (dimensión inversa),  $DE$ =despersonalización.  $n$  = número del ítem.

En suma, la consistencia interna obtenida en el inventario síndrome de *burnout* fue buena con un alfa de .871 y un omega de .876. Los coeficientes alfa hallados en sus tres dimensiones fueron de .880 para agotamiento emocional, .877 para realización personal y .701 para despersonalización. Estos resultados fueron comparados con alfas obtenidos en previas investigaciones en docentes de educación básica regular de Lima Metropolitana. Así, Salcedo et al. (2020) reportaron un alfa de .814. Koc (2019) quien solo trabajó con el *core burnout* -agotamiento emocional y despersonalización- obtuvo un alfa de .87 para la escala, así como un alfa de .88 para agotamiento emocional y un alfa de .58 para despersonalización. Cordero y Vargas (2019) obtuvieron un alfa de .60 para la escala global. Montestruque (2018), utilizó la adaptación de Fernández (2002) y obtuvo un coeficiente alfa de .78 para agotamiento emocional, .85 para realización personal y .42 para despersonalización, el cual al ser considerado inaceptable indicó que le utilizaría con precaución. Salas (2010) obtuvo un alfa de .81 para agotamiento emocional, .79 para realización personal y .78 para despersonalización. Por último, la adaptación de Fernández (2002), obtuvo coeficientes alfa de .78 para agotamiento emocional, .74 para realización personal y .76 para despersonalización.

En provincias, Estrada et al. (2020) adaptaron la escala a Puerto Maldonado e indicaron un alfa de .892 utilizando una escala de tipo Likert de 5 puntos; mientras que Estrada y Gallegos (2020) reportaron un alfa de .823 con una escala de tipo Likert de 5 puntos adaptada al Cusco. Florez (2018) adaptó el instrumento al Cusco y reportó un alfa de Cronbach global de .721. En Pativilca, Pantoja (2018) utilizó una adaptación y obtuvo un alfa global de .708. Arias y Jiménez (2013), en Arequipa, emplearon la adaptación

para Lima Metropolitana de Fernández (2002), sin adaptarla a Arequipa, y reportaron un coeficiente alfa de Cronbach de la escala de .532; un alfa para agotamiento emocional de .635, para realización personal de .354 y para despersonalización de .511.

Mención aparte para Celio (2021), quien utilizó la escala a nivel nacional y halló un alfa de .907 para la dimensión agotamiento emocional; .770 para despersonalización; y .688 para realización.

A raíz de las comparaciones arriba señaladas, se evidenció que la escala del síndrome de *burnout* de la presente investigación, a nivel de Lima Metropolitana, es la que presentó una mejor confiabilidad interna con un alfa de Cronbach de .871. Así mismo, las dimensiones agotamiento emocional .880 y realización personal .877 fueron las más consistentes en la comparación, aunque la dimensión despersonalización .701 obtuvo menor confiabilidad en comparación a .78 de Salas (2010) y a .76 de Fernández (2002).

Estos resultados comparativos de confiabilidad interna con otras investigaciones evidenciaron que el proceso seguido de adaptación del *Maslach Burnout Inventory* que inició con la traducción del inventario original del inglés al español, adaptación a Lima Metropolitana a través de la validez basada en el contenido por criterio de jueces y empleo del coeficiente *V* de Aiken, análisis de validez basada en la estructura interna y posterior análisis de confiabilidad interna fue óptimo.

Como referencia internacional, el estudio de Aguayo (2017) en España obtuvo un alfa de .88 para agotamiento emocional, .64 para despersonalización y .80 para realización personal. Mientras que la investigación de Van Maele & Van Houtte (2015) en Bélgica, previa adaptación y análisis factorial exploratorio con rotación VARIMAX donde las cargas fueron de  $> .40$  y que contó con 20 ítems obtuvo un alfa global de .86.

En Suecia, Arvidsson, Håkansson, Karlson, Björk & Persson (2016) emplearon una adaptación de 16 ítems del *Maslach Burnout Inventory*, mas no indicaron su fiabilidad. Mientras que Mafla (2015), en Ecuador, obtuvo un alfa de la escala de .667.

## **5.6. Procedimiento**

### **Obtención de la autorización para aplicar los inventarios**

El primer paso fue solicitar el permiso a los autores de los inventarios utilizados a través de un email: Maslach para el síndrome de *burnout*, Hoy para el *Omnibus T-Scale* de confianza y, Monroy para el trabajo colaborativo. De los tres, Hoy respondió afirmativamente, Maslach redirigió su email a su casa editora para cobrar por su uso y finalmente Monroy nunca respondió el email. Dado que el estudio fue llevado a cabo con fines académicos y no comerciales, se decidió seguir adelante con el uso del cuestionario MBI. En el Apéndice A se hallan los emails enviados para obtener el consentimiento para utilizar los instrumentos, sólo Hoy respondió afirmativamente.

### **Coordinaciones previas**

Los inventarios fueron digitalizados y colocados de forma accesible en la plataforma *Google Forms* para obtener los datos de la prueba piloto en un primer momento y del estudio posteriormente. La comunicación y exhortación a la aplicación del instrumento inició por los compañeros de maestría de la UMCH, las amistades docentes provenientes del capital social de los investigadores, así como plataformas *online* donde se reúnen los docentes de Lima Metropolitana.

## **Presentación**

La presentación fue la siguiente:

“Estimado docente,

Somos dos estudiantes de la Universidad Marcelino Champagnat, con el fin de seguir ampliando conocimientos dentro del marco científico, los invitamos a participar de esta investigación dentro del contexto COVID – 19, pues consideramos que su experiencia personal durante este año de clases a distancia (no presenciales) aportará a entender tanto el impacto de este contexto en los docentes como mejorar la calidad educativa.

Para ello, solicitamos su colaboración respondiendo a los 59 ítems del presente formulario. Y así conocer su sentir y pensar respecto al trabajo colaborativo y a la confianza (capital social relacional) y al síndrome de *burnout*, en su labor docente en este año 2020.

En este formulario online encontrará las siguientes secciones: Datos demográficos, el inventario capital social relacional (que comprende el trabajo colaborativo y la confianza), el inventario síndrome de *burnout*.

Los resultados obtenidos serán usados únicamente para fines de esta investigación; manteniendo en todo momento la confidencialidad del caso.

¡Gracias por su gentil colaboración!”

## **Aplicación de la prueba piloto**

Se procedió a realizar la prueba piloto de los inventarios vía *online* del sábado 17 al lunes 26 de octubre. Se recurrió a 20 participantes de características similares a los de la muestra de estudio. Este paso resultó importante puesto que permite, según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), asegurar la pertinencia y eficacia de los instrumentos, así como las condiciones de la aplicación y los procedimientos involucrados. Con la prueba piloto, que duró diez días en recolectar los datos, se halló la confiabilidad interna de los ítems y del inventario total.

Este paso implicó la revisión de los inventarios y del entorno virtual. La prueba piloto sirvió para ratificar los inventarios tal como estaban, pues no se realizó ninguna modificación a raíz de los resultados obtenidos.

### **Aplicación del consentimiento informado**

En el formulario virtual, tanto para la prueba piloto como para la muestra de estudio, se indicó a los participantes -tal como se redactó en la sección ‘Presentación’- que la sola aplicación completa del inventario implicaba su consentimiento para esta investigación cuantitativa que formó parte de los estudios de maestría de la universidad. En caso no aceptasen, el formulario se daba por terminado automáticamente. El texto y formato, tal como se aplicó, se puede apreciar en el Apéndice B.

### **Condiciones de aplicación**

La aplicación *online* se llevó a cabo del 30 de octubre del 2020 al 23 de noviembre del 2020. El formulario contenía el consentimiento informado, el título de la investigación, presentación de los autores e instrucciones a seguir para la aplicación y la valoración de los ítems. Luego se presentó la ficha sociodemográfica, y posteriormente los inventarios



capital social relacional y síndrome de *burnout*. Finalizando con el agradecimiento por la colaboración del participante.

## CAPÍTULO VI

### RESULTADOS

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados, los cuales fueron procesados utilizando el programa estadístico JAMOV 2.1.27.0.

Tras obtener los datos de la muestra ( $N=123$ ), se empleó el estadístico descriptivo, así como la prueba de normalidad Shapiro-Wilk, a fin de determinar la distribución normal de los datos. Así mismo, se procedió a obtener la confiabilidad interna del instrumento vía el alfa de Cronbach y el omega de Mc Donald. Tras hallarse que la distribución era no normal para todas las dimensiones, salvo agotamiento emocional, se empleó el *Rho* de Spearman.

#### 6.1. Análisis descriptivos de las variables

##### Capital social relacional

La tabla 39 refleja los hallazgos descriptivos de la variable capital social relacional y sus dimensiones, donde se observó que la variable obtuvo un puntaje mínimo de 93 siendo el puntaje mínimo alcanzable 32; y un puntaje máximo de 173 siendo el puntaje máximo alcanzable de 192. La media fue 143 y la desviación estándar fue 14.3.

Tabla 39

*Análisis descriptivo de la variable capital social relacional y sus dimensiones*

<b>Dimensión</b>	<b><math>\mu</math></b>	<b>S</b>	<b>mín.</b>	<b>máx.</b>
<b>Capital social relacional</b>	<b>143</b>	<b>14.3</b>	<b>93</b>	<b>173</b>
Trabajo colaborativo	74.4	6.73	45	84
Confianza en el Director	27.0	5.96	9	36
Confianza en los colegas docentes	22.5	3.9	12	30
Confianza en los padres de familia	13.0	2.61	3	18
Confianza en los alumnos	19.1	2.35	11	24

*Nota:*  $\mu$  representa la media y la **S** representa la desviación estándar de la muestra poblacional

La tabla 40 evidencia los percentiles alcanzados por los participantes en el inventario del capital social relacional, donde el percentil 90 fue de 158 y el percentil 10 fue de 122.

Tabla 40

*Percentiles de la variable capital social relacional*

<b>Percentil</b>	<b>Valoración</b>
<i>P90</i>	158
<i>P80</i>	154
<i>P70</i>	151
<i>P60</i>	149
<i>P50</i>	146
<i>P40</i>	143
<i>P30</i>	138
<i>P20</i>	132
<i>P10</i>	122

En la tabla 41, se presentan los niveles, desde una perspectiva de valoración clínica, que fueron alcanzados para la variable capital social relacional. En dicha tabla,

el 8.94% de la muestra, se ubicó en un nivel alto de capital social relaciona; el 90.24% se encontró en un nivel medio y; solo el 0.82% se halló en un nivel bajo.

Tabla 41

*Niveles de la variable capital social relacional*

Capital social relacional	Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Alto	160-192	11	8.94
Medio	96-159	111	90.24
Bajo	0-95	1	0.82

**Síndrome de *burnout***

La tabla 42 refleja los hallazgos descriptivos de la variable síndrome de *burnout* y sus dimensiones, donde se evidencia que la variable obtuvo un puntaje mínimo de 0 y un máximo de 74, siendo el máximo posible 114 puntos. La media fue 28.1 y la desviación estándar fue 15.2.

Tabla 42

*Análisis descriptivo de la variable síndrome de burnout y sus dimensiones*

Dimensión	$\mu$	S	mín.	máx.
<b>Síndrome de <i>burnout</i></b>	<b>28.1</b>	<b>15.2</b>	<b>0</b>	<b>74</b>
Agotamiento emocional	21.1	10.6	0	43
Realización personal	4.71	6.02	0	37
Despersonalización	2.24	3.46	0	20

*Nota:*  $\mu$  representa la media y la S representa la desviación estándar de la muestra poblacional

La tabla 43 evidencia los percentiles alcanzados por los participantes en el inventario síndrome de *burnout* donde el percentil 90 obtuvo una valoración de 46; y el percentil 10, una de 9.

Tabla 43

*Percentiles de la variable síndrome de burnout*

<b>Percentil</b>	<b>valoración</b>
<i>P90</i>	46
<i>P80</i>	40
<i>P70</i>	35
<i>P60</i>	30
<i>P50</i>	27
<i>P40</i>	22
<i>P30</i>	20
<i>P20</i>	15
<i>P10</i>	9

En la tabla 44, se presentan los niveles que fueron alcanzados para la variable síndrome de *burnout*, desde una valoración clínica. En dicha tabla, no se encontró a nadie de la muestra con un alto nivel del síndrome de *burnout*; el 70.7%, se ubicó en un nivel medio y el restante 29.3% de la muestra se halló en un nivel bajo.

Tabla 44

*Niveles de la variable síndrome de burnout*

<b>Síndrome de <i>burnout</i></b>	<b>Valoración</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Alto	76-114	00.0	0.00
Medio	20-75	87.0	70.73
Bajo	0-19	36.0	29.27

## 6.2. Prueba de normalidad

En la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, presentada en la tabla 45, se muestran los valores estadísticos de las dos variables con sus respectivas dimensiones. Se observó que los datos de las variables y de sus dimensiones presentan todas una distribución no normal ( $p < .05$ ) con la excepción de la dimensión agotamiento emocional ( $p = .093$ ). Sobre la base de estos resultados, se decidió emplear estadísticos no paramétricos con el coeficiente *Rho* de Spearman para todas las hipótesis.

Tabla 45

*Prueba de normalidad Shapiro-Wilk para las dos variables y sus dimensiones*

<b>Dimensión</b>	<b>W</b>	<b>p</b>
<b>Capital Social Relacional (CSR)</b>	<b>0.961</b>	<b>0.001</b>
Trabajo colaborativo	0.881	< .001
Confianza en el director	0.957	< .001
Confianza en los colegas docentes	0.941	< .001
Confianza en los padres de familia	0.927	< .001
Confianza en los alumnos	0.931	< .001
<b>Síndrome de <i>burnout</i> (SBO)</b>	<b>0.972</b>	<b>0.011</b>
Agotamiento Emocional	0.982	0.093
Realización Personal	0.714	< .001
Despersonalización	0.684	< .001

*Nota:* Si  $p < .05$  la distribución no es normal.

En el presente estudio, se decidió utilizar la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk por encima de las pruebas Kolgomorov-Smirnov, Lilliefors y Anderson-Darling por cuanto la investigación de Mohd & Bee (2011) halló que de las cuatro pruebas formales de normalidad arriba indicadas, Shapiro-Wilk es la más fuerte para todos los tipos de distribución y tamaños de muestra; siendo el segundo más fuerte Anderson-Darling seguido por Lilliefors y finalmente Kolgomorov-Smirnov. No obstante, dichos

autores indican que ninguna de las cuatro es recomendable para muestras pequeñas de 30 participantes o menos. Más aún, Mohd & Bee (2011) citan a múltiples autores que llegaron a similares conclusiones.

Mohd & Bee (2011) recomiendan que toda prueba estadística de normalidad debe estar acompañada de una prueba gráfica de normalidad siendo la prueba *quantile-quantile plot* (*Q-Q Plot*) la más utilizada y efectiva.

En las figuras 5 y 6 se muestran las pruebas de normalidad en *Q-Q Plot* de las variables capital social relacional y síndrome de *burnout*, que evidencian la no normalidad de ambas.

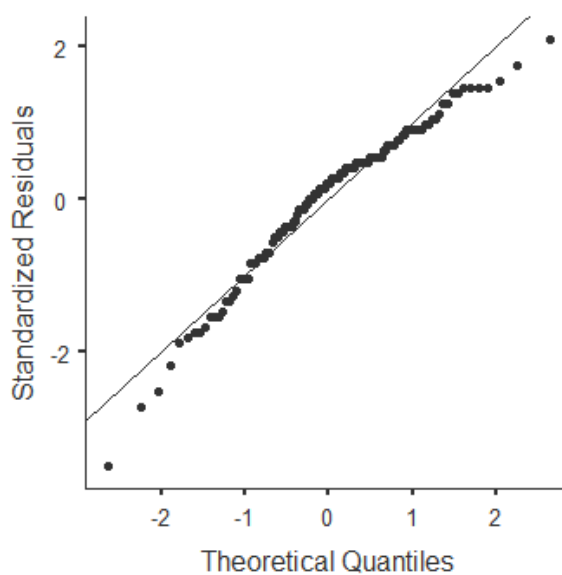


Figura 5. Prueba de normalidad *Q-Q Plot* del capital social relacional.

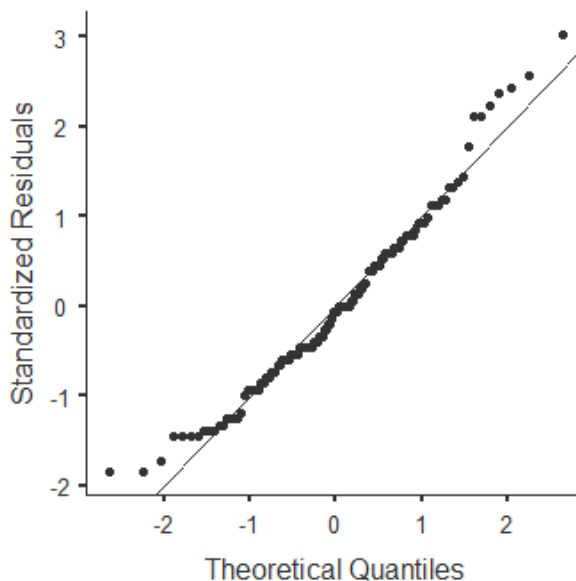


Figura 6. Prueba de normalidad *Q-Q Plot* del síndrome de *burnout*.

### 6.3. Contrastación de hipótesis

Siguiendo la línea de Hernández et al. (2014), la hipótesis nula es lo contrario a la hipótesis de investigación, cuya función es refutar o negar lo que afirma la hipótesis de estudio. Es así que para probar o contrastar una hipótesis se debe tomar en cuenta si la probabilidad es alta o baja, observando si la media de la muestra está cerca de la media de distribución muestral. Por ello, los niveles de significancia ayudan a probar si la hipótesis inferencial es aceptable o no. Esta significancia de 0.05 y 0.01, implica un 95% o 99% de seguridad respectivamente para aceptar la hipótesis. Esta significancia ayuda a relacionar una mejor distribución muestral y probar la hipótesis mediante una distribución normal o no normal.



### 6.3.1. Contrastación de hipótesis general

La hipótesis general plantea que existe relación significativa entre el capital social relacional y el síndrome de *burnout* en docentes de Educación Básica Regular de Lima Metropolitana.

El resultado de la relación entre ambas variables, visibles en la tabla 46, evidencia que existe una relación significativa, negativa y media; y de un tamaño de efecto mediano. Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula.

Tabla 46

*Correlación de Spearman entre el capital social relacional y el síndrome de burnout*

		Síndrome de <i>burnout</i>	
Capital social relacional	<i>rho</i> de Spearman	-0.450	***

*Nota:* \*\*\* $p < .001$ .

Para medir el tamaño del efecto de los coeficientes de correlación se siguió el criterio de Cohen (1992), quien señala que este es pequeño cuando  $r > .10$ ; es mediano cuando  $r > .30$  y es fuerte cuando  $r > .50$ .

### 6.3.2. Contrastación de hipótesis específicas

#### Contrastación de hipótesis específica 1

Se corroboró la hipótesis 1 por cuanto existe relación estadísticamente significativa entre las dimensiones del capital social relacional y el agotamiento emocional en docentes de educación básica regular de Lima Metropolitana.

La tabla 47 destaca los resultados de la prueba *rho* de Spearman, por los cuales sí existe relación significativa, negativa y media entre la dimensión agotamiento emocional del síndrome de *burnout* y las dimensiones del capital social relacional siguientes: confianza en el director, confianza en los colegas docentes y confianza en los padres de familia. Teniendo las tres correlaciones un efecto de tamaño mediano. En cuanto a la relación entre el agotamiento emocional y el trabajo colaborativo así como la confianza en los alumnos, la relación existente es significativa, negativa y débil. Siendo pequeño el tamaño del efecto.

Por todo lo anterior, se rechazó la hipótesis nula.

Tabla 47

*Coefficiente de correlación entre la dimensión agotamiento emocional y las dimensiones del capital social relacional (N=123)*

		Síndrome de <i>burnout</i>
		Agotamiento emocional
<b>Capital social relacional</b>		
Trabajo colaborativo	<i>rho</i> de Spearman	-0.223*
Confianza en el Director	<i>rho</i> de Spearman	-0.377***
Confianza en los colegas docentes	<i>rho</i> de Spearman	-0.326***
Confianza en los padres de familia	<i>rho</i> de Spearman	-0.362***
Confianza en los alumnos	<i>rho</i> de Spearman	-0.214*

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

## Contrastación de hipótesis específica 2

Se observa que sí existe relación estadísticamente significativa entre cuatro de las dimensiones del capital social relacional y la despersonalización en docentes de Educación Básica Regular de Lima Metropolitana.

La tabla 48 muestra los resultados de la prueba *rho* de Spearman, por los cuales sí existe relación significativa, negativa y pequeña entre la dimensión despersonalización del síndrome de *burnout* con el trabajo colaborativo, confianza en el director, confianza en los padres de familia y confianza en los alumnos. Contando en los cuatro casos con un tamaño pequeño de efecto. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula para estas cuatro dimensiones.

Al no haber relación estadísticamente significativa entre despersonalización y confianza en los colegas docentes -sí presenta un débil tamaño de efecto- se acepta la hipótesis nula.

Tabla 48

*Coefficiente de correlación entre la dimensión despersonalización y las dimensiones del capital social relacional*

		Síndrome de <i>burnout</i> Despersonalización
<b>Capital social relacional</b>		
Trabajo colaborativo	<i>rho</i> de Spearman	-0.249**
Confianza en el Director	<i>rho</i> de Spearman	-0.187*
Confianza en los colegas docentes	<i>rho</i> de Spearman	-0.105
Confianza en los padres de familia	<i>rho</i> de Spearman	-0.188*
Confianza en los alumnos	<i>rho</i> de Spearman	-0.187*

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

### Contrastación de hipótesis específica 3

Se observa que existe relación estadísticamente significativa entre las dimensiones del capital social relacional y la realización personal en docentes de Educación Básica Regular de Lima Metropolitana.

La tabla 49 muestra los resultados de la prueba *rho* de Spearman, por los cuales sí existe relación significativa, negativa y media entre la dimensión realización personal con la dimensión trabajo colaborativo teniendo un tamaño de efecto medio. Mientras que la relación fue significativa, negativa y débil con las demás dimensiones con un tamaño de efecto pequeño.

Por todo lo anterior, se rechaza la hipótesis nula.

Tabla 49

*Coefficiente de correlación entre la dimensión realización personal y las dimensiones del capital social relacional*

		Síndrome de <i>burnout</i>
		Realización personal
<b>Capital social relacional</b>		
Trabajo colaborativo	<i>rho</i> de Spearman	-0.315***
Confianza en el Director	<i>rho</i> de Spearman	-0.231*
Confianza en los colegas docentes	<i>rho</i> de Spearman	-0.193*
Confianza en los padres de familia	<i>rho</i> de Spearman	-0.234**
Confianza en los alumnos	<i>rho</i> de Spearman	-0.247**

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

En suma, el resultado respecto a la pregunta general de la investigación sobre la relación entre el capital social relacional y el síndrome de *burnout* en docentes de

Educación Básica Regular de Lima Metropolitana fue inversa, media y estadísticamente significativa, tal como se apreció en la tabla 46. Así mismo, se hallaron relaciones estadísticamente significativas en todas las correlaciones a excepción de confianza en los colegas docentes del capital social relacional con despersonalización del síndrome de *burnout*.

#### 6.4. Matriz correlacional

Se presenta en la tabla 50 la matriz correlacional entre todas las variables de estudio y sus respectivas dimensiones.

Tabla 50

*Matriz correlacional entre las variables de estudio y sus dimensiones*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	—										
2	0.658***	—									
3	<b>0.922***</b>	<b>0.385***</b>	—								
4	0.770***	0.205*	0.863***	—							
5	0.831***	0.391***	0.846***	0.594***	—						
6	0.599***	0.395***	0.684***	0.450***	0.495***	—					
7	0.632***	0.319***	0.637***	0.364***	0.556***	0.522***	—				
8	<b>-0.450***</b>	<b>-0.278**</b>	<b>-0.445***</b>	<b>-0.406***</b>	<b>-0.351***</b>	<b>-0.358***</b>	<b>-0.277***</b>	—			
9	-0.405***	-0.223*	-0.406***	-0.377***	-0.326***	-0.362***	-0.214*	0.913***	—		
10	-0.313***	0.315***	-0.276**	-0.231*	-0.193*	-0.234**	-0.247**	0.567***	0.286**	—	
11	-0.232**	-0.249**	-0.190*	-0.187*	-0.105	-0.188*	-0.187*	0.637***	0.476***	0.385***	—

*Nota:* 1 = capital social relacional, 2 = trabajo colaborativo, 3 = total confianza, 4 = confianza en el director, 5 = confianza en los colegas docentes, 6 = confianza en los padres de familia, 7 = confianza en los alumnos, 8 = síndrome de *burnout*, 9 = agotamiento emocional, 10 = realización personal, 11 = despersonalización. \*\*\*p<.001. \*\*p<.01 \*p<.05. Todas las correlaciones utilizan el *rho* de Spearman.

## 6.5. Análisis adicionales de los datos sociodemográficos

En este acápite se muestra el valor agregado del presente estudio, el cual consiste en estimar las relaciones entre las variables de estudio con los datos sociodemográficos. Se empleó el estadístico  $U$  de Mann-Whitney y el índice del rango biserial de correlación para estimar el tamaño del efecto. En los casos que se obtuvo un rango biserial de correlación pequeño o superior se estimó además la  $g$  de Hedges. Este índice es apropiado para medir el tamaño del efecto en los estadísticos de pruebas  $t$  de grupos independientes. Se decidió emplear la  $g$  de Hedges en lugar de la  $d$  de Cohen o el *delta* de Glass por cuanto las desviaciones estándar no eran similares en los grupos sociodemográficos comparados. De este modo, se evitó generar sesgos en la estimación del tamaño del efecto en las variables de estudio (Ledesma, Macbeth y Cortada, 2008).

Para interpretar la  $g$  de Hedges se recurrió a la valoración de Cohen (como se citó en Ellis, 2010) teniendo siempre en cuenta que el tamaño del efecto es la discrepancia entre la hipótesis nula, la cual afirma que las medias aritméticas son iguales, y la hipótesis alterna, la que señala que las medias aritméticas son distintas. En tal sentido, un tamaño de efecto es considerado pequeño a partir de 0.20; mediano, a partir de 0.50; y grande, a partir de 0.80.

### Comparación de las variables respecto al sexo

En la tabla 51, se muestra la prueba de Mann-Whitney  $U$  para las variables de estudio, la cual indicó valores de significancia por encima de .05 para ambas variables en relación al sexo. Por ende, no es significativo estadísticamente y se refrenda que no hubo

diferencia por sexo entre ambas variables. Así mismo, tamaño del efecto medido por el rango de correlación biserial indica que no hay efecto significativo.

Tabla 51

*Prueba U de Mann-Whitney de las variables de estudio respecto al sexo*

	<b>Estadístico</b>	<b>Valor</b>	<b>p</b>	<b>r<sub>rb</sub></b>
<b>Capital social relacional</b>	U de Mann-Whitney	1123	0.678	0.0551
<b>Síndrome de <i>burnout</i></b>	U de Mann-Whitney	1167	0.893	0.0181

*Nota:* r<sub>rb</sub> representa el rango de correlación biserial

En la tabla 52, se evidencia el análisis descriptivo de las variables de estudio por sexo. Respecto al capital social relacional, en el grupo de hombres, se halló una mediana de 148, una media de 143 y una desviación estándar de 14.9; mientras que para el grupo de mujeres, se encontró una mediana de 145, una media de 143 y una desviación estándar de 14.2. Mientras que en la variable del síndrome de *burnout*, en el grupo de hombres, se obtuvo una mediana de 23.5, una media de 29 y una desviación estándar de 18.9; de otra parte, el grupo de mujeres, contó con una mediana de 27, una media de 27.9 y una desviación estándar de 14.2.

Tabla 52

*Análisis descriptivo de las variables de estudio respecto al sexo*

	<b>Sexo</b>	<b>#</b>	<b>μ</b>	<b>M<sub>e</sub></b>	<b>S</b>
<b>Capital social relacional</b>	Hombres	24	143.0	148.0	14.9
	Mujeres	99	143.0	145.0	14.2
<b>Síndrome de <i>burnout</i></b>	Hombres	24	29.0	23.5	18.9
	Mujeres	99	27.9	27.0	14.2

*Nota:* # representa el número de participantes,  $\mu$  representa la media,  $M_e$  representa la mediana y  $S$  representa la desviación estándar de la muestra poblacional

### Comparación de las variables por tipo de gestión

En la tabla 53 se presenta la prueba de Mann-Whitney  $U$  para las variables de estudio, la cual indicó un valor de significancia estadística por encima de .05 para ambas variables en relación al tipo de gestión. En consecuencia, no es significativo estadísticamente y se corrobora que no hay diferencia por tipo de gestión respecto a ambas variables desde la perspectiva estadística. Sin embargo, existe un tamaño de efecto pequeño evidenciado por el rango de correlación biserial: .230 para el capital social relacional y .226 para el síndrome de *burnout*. Siendo así, se procedió a calcular la  $g$  de Hedge, la cual es apropiada cuando el tamaño de las muestras es diferente. Así, la  $g$  obtenida fue de .690 para capital social relacional e indica un efecto mediano de acuerdo a Ellis (2010). Mientras que para el síndrome de *burnout*, la  $g$  indica un efecto pequeño.

Tabla 53

*Prueba U de Mann-Whitney de las variables de estudio respecto al tipo de gestión*

	Estadístico	valor	$p$	$r_{rb}$	$g$
<b>Capital social relacional</b>	$U$ de Mann-Whitney	794	0.106	0.230	0.690
<b>Síndrome de <i>burnout</i></b>	$U$ de Mann-Whitney	797	0.111	0.226	0.397

*Nota:*  $r_{rb}$  representa el rango de correlación biserial,  $g$  representa el coeficiente de Hedge

En la tabla 54, se evidencia el análisis descriptivo de las variables de estudio de acuerdo al tipo de gestión. Respecto al capital social relacional, en el grupo de gestión pública, se halló una media de 135.9, una mediana de 134 y una desviación estándar de 21.3; mientras que para el grupo de gestión privada, se encontró una media de 144.4, una mediana de 147 y una desviación estándar de 12.1.



En cuanto al síndrome de *burnout*, en el grupo de gestión pública, se obtuvo una media de 33.1, una mediana de 35 y una desviación estándar de 19.6; por otro lado, el grupo de gestión privada, contó con una media de 27.1, una mediana de 25 y una desviación estándar de 14.1.

Tabla 54

*Análisis descriptivo de las variables de estudio respecto al tipo de gestión*

	<b>Gestión</b>	<b>#</b>	<b><math>\mu</math></b>	<b><math>M_e</math></b>	<b>S</b>
<b>Capital social relacional</b>	Pública	20	135.9	134	21.3
	Privada	103	144.4	147	12.1
<b>Síndrome de <i>burnout</i></b>	Pública	20	33.1	35	19.6
	Privada	103	27.1	25	14.1

*Nota:* # representa el número de participantes,  $\mu$  representa la media,  $M_e$  representa la mediana y S representa la desviación estándar de la muestra poblacional

### **Comparación de las variables por condición laboral**

En la tabla 55 se evidencian los resultados de la prueba *U* de Mann-Whitney para las variables de estudio mostrando un valor de significancia por encima de .05 para ambas variables en relación a la condición laboral. Por ende, no es significativo estadísticamente y se afirma que no hay diferencia por condición laboral. De igual modo, el tamaño del efecto medido por el índice de rango biserial de correlación indica un pequeño efecto para el capital social relacional y uno no significativo para el síndrome de *burnout*.

Tabla 55

*Prueba U de Mann-Whitney de las variables de estudio respecto a la condición laboral*

	<b>Estadístico</b>	<b>valor</b>	<b><i>p</i></b>	<b><i>r<sub>rb</sub></i></b>
<b>Capital social relacional</b>	<i>U</i> de Mann-Whitney	1669	0.308	0.1075
<b>Síndrome de <i>burnout</i></b>	<i>U</i> de Mann-Whitney	1756	0.564	0.0610

*Nota:*  $r_{rb}$  representa el rango de correlación biserial

La tabla 56 refleja el análisis descriptivo de las variables según la condición laboral. En el capital social relacional, el grupo de docentes nombrados o estables obtuvo una media de 141.7; mediana de 145.5 y desviación estándar de 14. Mientras que el grupo de docentes contratados obtuvo una media de 144.7; mediana de 147 y desviación estándar de 14.6.

En cuanto al síndrome de *burnout*, en el grupo de docentes nombrados o estables, se encontró una media 28.6, una mediana de 28 y una desviación estándar de 14.9. Por otro lado, el grupo de docentes contratados contó con una media de 27.4, una mediana de 26 y una desviación estándar de 15.7.

Tabla 56

*Análisis descriptivo de las variables de estudio respecto a la condición laboral*

	<b>Condición laboral</b>	<b>#</b>	<b><math>\mu</math></b>	<b><math>M_e</math></b>	<b>S</b>
<b>Capital social relacional</b>	Nombrado o estable	68	141.7	145.5	14
	Por contrato	55	144.7	147	14.6
<b>Síndrome de <i>burnout</i></b>	Nombrado o estable	68	28.6	28	14.9
	Por contrato	55	27.4	26	15.7

*Nota:* # representa el número de participantes,  $\mu$  representa la media,  $M_e$  representa la mediana y S representa la desviación estándar de la muestra poblacional

**Comparación de las variables por nivel de educación**

En la tabla 57 se evidencian los resultados de la prueba de Mann-Whitney *U* para las variables de estudio en relación al nivel de educación mostrando un valor de significancia por encima de .05 para ambas variables. Por ende, no es significativo estadísticamente y se afirma que no hay diferencia por nivel de educación. El tamaño del efecto tampoco es significativo por el índice del rango biserial de correlación.

Tabla 57

*Prueba U de Mann-Whitney de las variables de estudio respecto al nivel de educación*

	<b>Estadístico</b>	<b>Valor</b>	<b><i>p</i></b>	<b><math>r_{rb}</math></b>
<b>Capital social relacional</b>	<i>U</i> de Mann-Whitney	1731	0.775	0.0311
<b>Síndrome de <i>burnout</i></b>	<i>U</i> de Mann-Whitney	1670	0.546	0.0652

*Nota:*  $r_{rb}$  representa el rango de correlación biserial

La tabla 58 refleja el análisis descriptivo de las variables según el nivel de educación. En el capital social relacional, el grupo de licenciados obtuvo una media de 144, una mediana de 146.5 y una desviación estándar de 13.6. Mientras que el grupo de

magísteres obtuvo una media de 141.5, una mediana de 146 y una desviación estándar de 15.3.

En cuanto al síndrome de *burnout*, en el grupo de licenciados se encontró una media de 28.8, una mediana de 28 y una desviación estándar de 15.4. Por otro lado, el grupo de magísteres contó con una media de 26.9, una mediana de 25 y una desviación estándar de 14.9.

Tabla 58

*Análisis descriptivo de las variables de estudio respecto al nivel de educación*

	Nivel de educación	#	$\mu$	$M_e$	$S$
<b>Capital social relacional</b>	licenciado	76	144	146.5	13.6
	magíster	47	141.5	146	15.3
<b>Síndrome de <i>burnout</i></b>	licenciado	76	28.8	28	15.4
	magíster	47	26.9	25	14.9

*Nota:* # representa el número de participantes,  $\mu$  representa la media,  $M_e$  representa la mediana y  $S$  representa la desviación estándar de la muestra poblacional

### **Comparación de las variables por edad y tiempo de servicio**

Siguiendo el análisis de las variables, se llevó a cabo una correlación entre las variables sociodemográficas edad y tiempo de servicio con las variables de estudio y sus respectivas dimensiones. No se encontraron correlaciones significativas, salvo con la dimensión trabajo colaborativo y edad. Se halló una correlación positiva, media y significativa (0.04) entre ambas, tal como se aprecia en la tabla 59, la cual indica que a mayor edad, mayor trabajo colaborativo.

Tabla 59

*Correlación entre las variables de estudio y las variables sociodemográficas edad y tiempo de servicio*

Variable	Estadístico	Edad	Tiempo de servicio
<b>Capital social relacional</b>	Spearman's rho	0.120	0.053
	p-value	0.186	0.559
Trabajo colaborativo	Spearman's rho	0.185*	0.150
	p-value	0.040	0.099
Confianza	Spearman's rho	0.084	0.025
	p-value	0.356	0.781
<b>Síndrome de <i>burnout</i></b>	Spearman's rho	-0.029	0.022
	p-value	0.750	0.811

Nota: \*  $p < .05$ .

### Descriptivos de las variables de estudio con el nivel de enseñanza

En la tabla 60, se muestra el análisis descriptivo para las variables de estudio en relación al nivel de enseñanza. Se aprecia en la variable del capital social relacional una diferencia mínima entre los puntajes de la media, la mediana y la moda en los tres niveles. En cuanto al síndrome de *burnout*, se muestra una mínima diferencia respecto a los puntajes de la media y la mediana. Mientras que en la moda, el mayor puntaje se da en el nivel primario y el menor puntaje se aprecia en el nivel inicial.

Tabla 60

*Análisis descriptivo de las variables de estudio respecto al nivel de enseñanza*

Nivel de enseñanza	#	$\mu$	$M_e$	$M_o$	S
<b>Capital social relacional</b>					
inicial	10	145.0	148.0	150.0	11
primaria	87	143.0	146.0	150.0	15.4
secundaria	26	143.0	146.0	151.0	11.6
<b>Síndrome de <i>burnout</i></b>					

inicial	10	27.5	27.0	9.0	20
primaria	87	27.9	27.0	28.0	14.1
secundaria	26	27.0	27.5	21.0	17.3

*Nota:* # representa el número de participantes,  $\mu$  representa la media,  $M_e$  representa la mediana,  $M_o$  representa la moda y  $S$  representa la desviación estándar de la muestra poblacional

### Descriptivos de las variables de estudio con respecto a la UGEL

En la tabla 61, se presenta el análisis descriptivo para las variables de estudio en relación a la UGEL a la que pertenecen los docentes. Se evidencia en la variable del capital social que la UGEL 6 y 7 obtuvieron la mayor media de 145 mientras que la menor media fue de la UGEL 2 con 138. Así mismo, la UGEL 7 obtuvo la mayor mediana con 148 mientras que la UGEL 2 y 5 obtuvieron la menor mediana con 142. En cuanto al síndrome de *burnout*, se evidencia la mayor media en la UGEL 1 con 38.3 mientras que la menor media es de la UGEL 2 y 7 con 26. Respecto a la mediana, la mayor fue de la UGEL 1 con 36 y la menor la obtuvo la UGEL 2 con 22.

Tabla 61

*Análisis descriptivo de las variables de estudio respecto a la UGEL*

Variable	UGEL	#	$\mu$	$M_e$	$M_o$	$S$
<b>Capital social relacional</b>	1	9	139.0	144.0	151.0	14.2
	2	4	138.0	142.0	122.0	11.1
	3	32	141.0	145.0	150.0	14.0
	5	6	140.0	142.0	121.0	13.8
	6	14	145.0	143.0	156.0	11.0
	7	58	145.0	148.0	149.0	15.4
	<b>Síndrome de <i>burnout</i></b>	1	9	38.3	36.0	15.0
2		4	26.0	22.0	21.0	8.72
3		32	29.1	28.0	28.0	16.2
5		6	29.8	28.5	9.0	19.7
6		14	27.8	23.5	17.0	11.9
7		58	26.0	22.5	6.0	15.0

*Nota:* # representa el número de participantes,  $\mu$  representa la media,  $M_e$  representa la mediana,  $M_o$  representa la moda y  $S$  representa la desviación estándar de la muestra poblacional

Al observar los resultados, se decidió hallar la  $g$  de Hedges para estimar el tamaño del efecto respecto al capital social relacional entre la UGEL 3 y la UGEL 7 que son las de mayor muestra. Se halló un efecto pequeño  $g: .268$ . De igual modo, se halló la  $g$  de Hedges para el síndrome de *burnout* entre ambas UGEL y se obtuvo también un efecto de tamaño pequeño con una  $g: .200$ .

## CAPÍTULO VII

### DISCUSIÓN

En este capítulo se discuten los resultados obtenidos en la investigación. En primer lugar, se presentará la asociación entre el capital social relacional y el síndrome de *burnout*. En segundo lugar, se discutirán las relaciones entre las dimensiones de las variables lo cual permitirá contrastar los resultados con los antecedentes y con la teoría. En tercer lugar, se analizarán los niveles alcanzados en la muestra de estudio. En cuarto lugar, se discutirá como resultado complementario el análisis factorial de los inventarios. En quinto lugar, se presentarán las limitaciones de la investigación. En sexto y último lugar, se presenta la relevancia y el aporte de los resultados.

El propósito de este estudio ha sido investigar la relación entre el capital social relacional y el síndrome de *burnout* en docentes de Educación Básica Regular de Lima Metropolitana; siendo la relación significativa, negativa y media entre ambas variables, y el tamaño del efecto es mediano. Este hallazgo da un respaldo a lo mencionado en el estudio realizado por Maslach (2011), en el cual se indica que las relaciones entre personas pueden favorecer una buena convivencia a fin de lograr objetivos comunes, propiciar bajas incidencias del síndrome de *burnout* y, promocionar un cambio positivo en la organización o institución. Es así que el síndrome de *burnout* estaría sujeto a los procesos organizacionales y a la calidad de las relaciones humanas que integra una comunidad educativa. Siendo este último la esencia del capital social relacional, la cual el docente desarrolla a través de sus redes de contactos fortaleciendo el trabajo colaborativo y confianza con otros (Leana y Van Buren, 1999). Y se aprecia también el estudio de Estrada et al. (2020) quienes obtuvieron una correlación estadísticamente



significativa, inversa y fuerte entre clima organizacional y el síndrome de *burnout*, definiendo los autores clima organizacional como resultante de las interrelaciones entre el docente con sus colegas, el Director, padres de familia y sus alumnos, todas ellas dimensiones del capital social relacional. Y de similar modo con Özan et al. (2017), quienes hallaron una relación significativa y fuerte entre el capital social y la motivación laboral.

Los resultados de la investigación se asemejan al estudio de Cordero y Vargas (2019) quienes hallaron una correlación negativa, media y significativa entre las variables del síndrome de *burnout* y satisfacción laboral. Sin embargo, el presente estudio difiere en el manejo de una de sus variables denominada satisfacción laboral, la cual se considera que es consecuencia a la dimensión trabajo colaborativo. Además, los autores realizaron una investigación comparativa mientras que este estudio es correlacional. También coincide con Salas (2010), quien encontró una correlación negativa, fuerte y significativa entre el síndrome de *burnout* y el bienestar psicológico; destacando las relaciones indirectas, medias y significativas entre el síndrome de burnout con los factores de bienestar laboral y de relación con la pareja.

En cuanto a la asociación entre el síndrome de *burnout* y la subvariable confianza, la relación es estadísticamente significativa, negativa y media. La vinculación entre el síndrome de *burnout* con las dimensiones de la confianza es altamente significativa, negativa y media a excepción de la confianza en los alumnos que fue significativa, negativa y débil. Este resultado coincide en parte con los de Van Maele & Van Houtte (2015), quienes estudiaron la relación entre el síndrome de *burnout* y las dimensiones de la confianza hallando también una correlación significativa, negativa y media, aunque

solo para las dimensiones de confianza en el director y confianza en los alumnos; siendo la correlación entre el síndrome de *burnout* y la dimensión confianza en los colegas docentes significativa, negativa y débil. Una posible explicación para comprender la diferencia podría estar ligada a un tema cultural, donde las relaciones laborales no devienen en relaciones amicales necesariamente como es el caso de Bélgica. Mientras que, en Perú, los lazos amicales laborales, en donde los docentes comparten el mismo lenguaje y entorno laboral, estaría sirviendo de apoyo emocional ante las dificultades laborales.

En este contexto COVID- 19, se ha evidenciado que las diversas dificultades han sido superadas o abordadas de forma gradual, en base a la confianza en sí y entre otros colegas, es por ello, que Rousseau, Sitkin, Burt & Camerer (1998) indican que el riesgo (dificultades) y la interdependencia crean un espacio de confianza. Y ello ayudaría a obtener una moderada a alta relación negativa entre el capital social relacional y el síndrome de *burnout*.

## **La relación entre las dimensiones**

### **Agotamiento emocional**

Respecto de las dimensiones, el agotamiento emocional mostró una relación significativa, negativa y débil con la dimensión trabajo colaborativo. Ello reflejaría que un docente puede ser responsable con su trabajo al asumir el rol que le corresponde, y a la vez tener habilidades sociales para buscar solucionar problemas y procurar que el equipo funcione, pero, lo más importante en la relación interpersonal es la confianza

recíproca con la comunidad educativa, la que se refleja en la subvariable confianza del capital social relacional, y en la asociación constructiva y colectiva de personas.

Caro (2015), quien obtuvo una correlación diferente a la presente investigación, señaló que una correlación positiva, fuerte y significativa entre el desgaste emocional del síndrome de *burnout* y la carga de trabajo indica que el docente puede tener menor *burnout* cuando trabaja en un ambiente laboral adecuado y con una menor carga laboral, reconocimientos y trabajo en equipo. Esto reflejaría un buen capital social relacional, en el cual prevalece el trabajo colaborativo y confianza entre los agentes de una organización evitando así un agotamiento emocional.

La relación entre el agotamiento emocional y la confianza en los alumnos es significativa, negativa y débil. Lo que evidenciaría que el agotamiento emocional no está ligado al relacionamiento con los alumnos, sino acaso a las labores administrativas y relaciones laborales fuera de clase. Respecto, a la relación con las demás dimensiones de la confianza, estas correlaciones fueron significativas, negativas y medias. Fullan y Quinn (2017) sostienen que los docentes deben asociarse y trabajar colaborativamente a fin de compartir lo mejor de su experiencia profesional. En ello radica no solo el crecimiento del capital humano sino también del capital social relacional. Y este último incide significativa y moderadamente en la reducción del agotamiento emocional. A pesar que el agotamiento emocional pueda causar una sobre carga laboral, falta y desgano de energía (Maslach, 2009), la confianza al desarrollarse como una conducta cooperativa (Deutsch, 1958), permite un autocontrol emocional (Zand, 1972).

La presente investigación refrenda a la realizada por Mafla (2015), quien halló una moderada asociación entre el factor relaciones y el factor agotamiento emocional. Por ello, la importancia de estimular el capital social relacional para atenuar el síndrome de *burnout*. Así también, Aguayo (2017) encontró que la más alta correlación inversa del agotamiento emocional fue con la satisfacción con la vida en su muestra de 4627 docentes; dicha asociación moderada y estadísticamente significativa evidenció que los niveles de salud emocional alcanzados en el trabajo tienen un tamaño de efecto mediano de extrapolarse a otros ámbitos no laborales; y es similar a Koc (2019), quien halló una correlación negativa, indirecta y fuerte entre *core burnout* y dedicación. Si bien la presente investigación contrasta con lo hallado por Cano (2017), quien no halló incidencia entre el síndrome de *burnout* y los factores personales sino más bien, en los factores laborales, se debe tener en cuenta las diferencias culturales entre Guatemala y Perú.

Ceyanes & Slater (2005) y Mendoza (2017) obtuvieron que la correlación entre el agotamiento emocional y las dimensiones de confianza en el director, colegas docentes y padres de familia era indirecto, significativo y fuerte. A diferencia de esta investigación, que obtuvo un tamaño de efecto mediano con una correlación significativa, negativa y media entre confianza en el director, colegas docentes y padres de familia con el agotamiento emocional del síndrome de *burnout*.

Ello demuestra que, más que el trabajo colaborativo, es el vínculo de confianza del docente para con su director, sus colegas y los padres de familia los que atenúan el agotamiento emocional. También ratifica la investigación de Zand (1972), quien demostró que la confianza es una conducta que permite el flujo de información relevante,

la influencia mutua, el auto control emocional y evita el abuso de la vulnerabilidad del otro.

### **Despersonalización**

La relación es significativa, negativa y débil entre despersonalización del síndrome de *burnout* con las dimensiones del capital social relacional, a excepción de confianza en los colegas docentes, la cual no tuvo significancia estadística -sin embargo, presenta un efecto pequeño. Se infiere que los comportamientos propios de la despersonalización se ven tenuemente influenciados por las dimensiones del capital social relacional resaltando la dimensión confianza en los colegas docentes. Es decir, el grado de confianza entre docentes no impactaría en la despersonalización hacia el educando. Estos resultados se asemejan a los de Montestruque (2018), quien también halló una correlación débil, aunque estadísticamente significativa entre la despersonalización hacia los alumnos y las estrategias de afrontamiento del docente, las que tenían como objetivo el fortalecimiento de las redes sociales y el sentido de pertenencia –constructos clave asociados al capital social relacional.

Los resultados de la presente investigación, así mismo, indicarían que la mayoría de docentes salvaguarda la integridad del educando al margen de la relación con sus colegas y, a partir de la vocación y empatía que tienen hacia el alumno; o como la capacidad docente de diferenciar dos ámbitos laborales distintos; o incluso, por no atentar la normativa que protege al educando.

En las investigaciones del síndrome de *burnout*, son las dimensiones agotamiento emocional y despersonalización las que mejor explican el constructo, ya que la primera, es la esencia del síndrome de *burnout*, evidenciándose en el docente una sobre exigencia laboral y la segunda es una actitud negativa y apática frente a otros, siendo la respuesta inmediata del agotamiento emocional, perdiendo el sentido de vocación hacia la profesión, trabajo y relaciones con las personas (Maslach, 2009). De ahí que hay estudios en donde únicamente se miden estas dos dimensiones llamándolas *core burnout*, tal como Koc (2019). Y de similar ocurrencia fue el estudio de Randelović & Stojiljković (2015), quienes hallaron una correlación significativa, negativa y moderada con el factor relacionamiento. Ambas variables relacionadas al síndrome de *burnout* y al capital social relacional, cuyo tamaño de efecto de la correlación son similares a la presente investigación y por ende la refrendan.

En la presente investigación el tamaño del efecto entre despersonalización y los factores de confianza en los alumnos y de confianza en los padres de familia es pequeño. Esto se contrapone con la investigación de Skaalvik & Skaalvik (2010), la cual evidenció que la relación con los padres de familia era el factor que mejor predecía la despersonalización, mientras que la disciplina con los alumnos era el peor predictor.

### **Realización personal**

La relación es significativa, negativa y media entre la dimensión realización personal del síndrome de *burnout* con el trabajo colaborativo; y pequeña con las dimensiones de confianza con el director, colegas docentes, alumnos y padres de familia. Esto lleva a proponer prácticas que estimulen la confianza recíproca a través de actividades

colaborativas, a modo de generar sentido de logro y eficacia para incentivarla y minimizar así el *burnout*. Además, la realización personal es significativa para las subvariables trabajo colaborativo y confianza, ya que representa a la autoevaluación (Maslach, 2009), en donde el docente la aplica con el fin de detectar algún sentimiento de incompetencia, y que puede ser minimizado por el grado de relaciones y confianza que desarrolla en una misma institución.

La correlación de este estudio difiere de Espinoza (2018), quien obtuvo una correlación negativa y fuerte entre el síndrome de *burnout* y el marco del buen desempeño docente. Así como con los resultados obtenidos en Morey (2019) quien encontró una relación significativa y positiva entre el síndrome de *burnout* y la dimensión de Aflicción Personal de la variable empatía reflejando así una relación indirecta entre el *burnout* y la empatía de los docentes. Ambos estudios coinciden con el presente estudio en el que se obtiene una relación significativa, negativa y débil entre realización personal del síndrome *burnout* con capital social relacional -siendo realización personal un factor inverso dentro del constructo. Esto indicaría que puntajes altos en el marco del buen desempeño docente, generaría un alto índice de realización personal; y de similar modo con la variable empatía.

Es por ello que la correlación con el mayor índice encontrado fue entre realización personal y trabajo colaborativo. Esta fuerza de la asociación entre realización personal y trabajo colaborativo trae a colación el postulado de Narayan (como se citó en Narayan, 1999), quien afirmó que el capital social existe únicamente cuando se comparte. Compartir es colaborar, que a su vez es servir; esto puede abrir una nueva dimensión de la realización personal hacia un sentido de logro más profundo que los meros logros

materiales y profesionales. Así mismo, puede indicar que el grado de confianza de los docentes para con los actores de la institución educativa en la que laboran no son tan profundos como se esperaría.

Si bien Ekinci (2012) estudió el capital social con el flujo de información compartido, su investigación no está directamente relacionada con las hipótesis del presente estudio.

### **Los niveles del capital social relacional y del síndrome de *burnout***

Parte de los objetivos de la presente investigación fue determinar el nivel existente de ambas variables.

En la variable capital social relacional, se ha hallado principalmente un nivel medio seguido por un nivel alto. Esto corrobora la teoría del aprendizaje colaborativo que se fomenta en la motivación intersubjetiva (Drozek, 2010). Así mismo, el estudio de Daly et al. (2014) reveló que los docentes con mayor capital humano y mayor capital social en una institución educativa favorecerían un rendimiento estudiantil superior. Esto es congruente además con la problemática docente en América Latina, como lo expresaron Bruns y Luque (2015) al señalar que está condicionada por la calidad de los profesores, la que mejora a partir de la inversión en el capital humano. Una *praxis* para mejorar el capital humano, es sin lugar a dudas el desarrollo del capital social relacional.

Si bien se esperaba hallar un nivel alto del síndrome de *burnout* dada la coyuntura de la educación virtual del COVID-19, los resultados de nivel alto fueron cero y



predominó el nivel medio, esto último coincidió con los resultados de Estrada et al. (2020); Salcedo et al. (2020); y con Cordero y Vargas (2019). No obstante, Estrada et al. (2020) obtuvieron un 32,6% de docentes en nivel alto al igual que Salcedo et al. (2020) con un 16,8% y Cordero y Vargas (2019), quienes hallaron un 27,6%. Por otro lado, la presente investigación contrasta con el estudio de Estrada y Gallegos (2020) donde predomina el nivel alto de *burnout* que se encontró en el 42,1% de docentes.

El no haber encontrado docentes con un nivel alto de *burnout* podría entenderse a partir de que la aplicación de los inventarios fue a fin de año, tiempo en el cual los docentes lograron adaptarse al sistema o ritmo de trabajo con los recursos adquiridos por sí mismos, o por la institución educativa. También los resultados indicarían que, cuanto más adecuadas sean las relaciones interpersonales mayor flujo de información compartida en pro de un objetivo conjunto y asociativo teniendo como base la confianza recíproca, lo que a su vez reduce o previene el síndrome de *burnout*, así como un aprendizaje colaborativo que potencia el capital social relacional entre los docentes, disminuyendo los niveles del síndrome de burnout. Este cambio hacia el sistema virtual ha conllevado, según diversos autores (Apud, 2014; Roselli, 2016), a que el docente potencie su cognición distribuida, ya que, al ser una base del aprendizaje colaborativo, implica que el docente busque dentro del contexto social compartir sus conocimientos a través de herramientas o recursos que vaya adquiriendo sobre la base de las relaciones y vínculos con otros y así fortalecer el trabajo colaborativo. Lo que también implica el fortalecimiento de la confianza. Esto explicaría el por qué no se ha hallado un alto nivel de *burnout* en la presente investigación. En esa línea, el presente estudio contrasta con el de Arvidsson et al. (2016) quienes obtuvieron un porcentaje de 15% en el nivel alto del síndrome de *burnout* debido a la carga laboral y emocional; otro 15% sí lo presentaban

en al menos dos de sus tres dimensiones y estaban relacionados a estilos de vida y laborales; mientras que el 50% de los docentes no presentaban signos del síndrome de *burnout*.

En la presente investigación el nivel medio de *burnout* es mayoritario, mientras que el nivel medio de capital social relacional es predominante. Esta última variable implica la existencia de un soporte social. Así, los resultados contrastan con Otero, et al. (2010), quienes hallaron que los lazos de soporte social y el síndrome de *burnout* en docentes tienen una relación significativa, negativa y fuerte.

La relación no es estadísticamente significativa entre los niveles de *burnout* y el tipo de gestión, pero el tamaño del efecto es pequeño. Esto contrasta con Pantoja (2018), quien encontró que un alto nivel en el síndrome de *burnout* es indicativo de una pobre gestión escolar. Así mismo, no existe una relación estadísticamente significativa entre los niveles de capital social relacional y el tipo de gestión, y el tamaño de efecto es mediano, ello indica una mayor interconexión y camaradería entre los docentes de los colegios privados que sus pares de los colegios públicos. Sin embargo, Mieles (2016) halló que el síndrome de *burnout* era mayor en docentes de gestión privada en comparación a los docentes de gestión pública. De similar modo, Díaz et al. (2012), no hallaron niveles altos del síndrome de *burnout* en docentes, pero sí encontraron que los niveles moderados de *burnout* eran mayores en colegios privados que en colegios públicos, aunque sin ser estadísticamente significativa la diferencia. Sin embargo, los resultados de la presente investigación sí coinciden con los resultados de Arias y Jiménez (2013), donde el síndrome de *burnout* mostró ser más alto en instituciones educativas públicas que privadas.

Respecto a la actual coyuntura, el nuevo contexto de la educación virtual ha repercutido en los docentes del sistema educativo estatal reflejado en una mayor carga laboral que en los privados, ya que las condiciones que conllevan los docentes del Estado son muy precarias en comparación a los docentes del sector privado. Con el tiempo se han ido mejorando las políticas educativas para abordar este déficit. Sin embargo, se ha presentado la deserción estudiantil y ha aumentado la carga laboral en los docentes del régimen estatal tal como indica el memorándum múltiple N°0326-2020-MINEDU/VMGI-DRELM-DIR; en donde se evidencia procesos para la prevención ante la deserción estudiantil, así como los pasos minuciosos que el docente debe proceder dentro de su labor educativa.

### **Validez estructural**

La solución factorial del inventario capital social relacional consistió en la reducción de la subvariable trabajo colaborativo (Mesías y Monroy, 2017) de tres factores a un factor; así mismo, en la subvariable confianza se aumentó de 3 factores a 4, que coincidieron con los 4 factores originales propuestos por Hoy & Tschannen-Moran (2003). Lo primero se debería al aumento de la Escala tipo Likert; y lo segundo evidenciaría que el docente peruano distingue la confianza respecto a sus alumnos, de la confianza respecto a los padres de familia. Finalmente, la solución factorial incluyó la reducción de 37 ítems a 32 en el inventario capital social relacional.

La solución factorial del inventario síndrome de *burnout*, por su lado, consistió en reducir la escala de 22 ítems a 19 manteniendo los 3 factores originales.

### **Las limitaciones del estudio**

Las limitaciones que se presentaron en esta investigación fueron conseguir instituciones educativas para aplicar los inventarios debido a la coyuntura de la pandemia. Y también la negación de aplicar los inventarios por parte de los directores que los solicitaron. Existe así mismo una limitación en la generalización de los resultados, debido a que se empleó un muestreo no probabilístico.

### **La relevancia y aporte de los resultados**

En suma, los hallazgos de este estudio confirman lo hallado por otros investigadores, así mismo, se refrendó la teoría del capital social relacional así como la del síndrome de *burnout*. También se confirmó la hipótesis general, hallándose una relación indirecta, de tamaño de efecto medio y estadísticamente significativa entre las dos variables en docentes de educación básica de Lima Metropolitana. Este resultado es valioso por cuanto se puede aplicar algún programa para desarrollar el capital social relacional, tal como talleres de integración y trabajo en equipo, metodologías asociativas como la *lesson study*, intervenciones laborales como *coaching* de equipos, entre otras.

El aporte de esta investigación ha sido generar el inventario capital social relacional para docentes de educación básica, el cual cuenta con una alta confiabilidad interna, validez estructural y servirá para futuras investigaciones. Así mismo, otro aporte ha sido la adaptación del inventario del síndrome de *burnout* a docentes de educación

básica de Lima Metropolitana, que presenta la más alta confiabilidad interna y se utilizó la versión original de Maslach.

## CAPÍTULO VIII

### CONCLUSIONES

1. Existe relación estadísticamente significativa, inversa y de tamaño de efecto mediano entre el capital social relacional y el síndrome de *burnout* en docentes de Educación Básica de Lima Metropolitana.
2. Existe una relación estadísticamente significativa, inversa y media entre el agotamiento emocional y las dimensiones confianza en el director, confianza en los colegas docentes y confianza en los padres de familia del capital social relacional; la relación fue estadísticamente significativa, inversa y débil entre el agotamiento emocional con confianza en los alumnos y trabajo colaborativo.
3. Existe una relación estadísticamente significativa, inversa, débil entre la despersonalización y las dimensiones de trabajo colaborativo, confianza en el director, confianza en los padres de familia y confianza en los alumnos; mientras que la fuerza de la asociación entre despersonalización y confianza en los colegas docentes no es estadísticamente significativa y su tamaño de efecto es pequeño.
4. Existe una relación estadísticamente significativa, inversa y media entre la realización personal con trabajo colaborativo; mientras que la relación entre realización personal y las demás dimensiones fue estadísticamente significativa, inversa y débil.

## CAPÍTULO IX

### RECOMENDACIONES

1. Realizar estudios entre ambas variables en un contexto de educación presencial y siguiendo un muestreo probabilístico con el propósito de analizar las implicancias que tiene la presencialidad sobre las variables de estudio.
2. Llevar a cabo más estudios sobre la variable capital social relacional con otras variables tales como el rendimiento escolar, estilos de liderazgo, desempeño laboral docente, entre otros, con el fin de evaluar las posibles relaciones.
3. Estudiar la variable capital social relacional en experimentos que fomentan el relacionamiento docente, tales como la metodología *lesson study*.
4. Considerar en futuras investigaciones del síndrome de *burnout* las relaciones no laborables de la muestra de estudio, otras variables sociodemográficas, así como variables tales como *engagement*, empatía, eficacia profesional y resiliencia.
5. Considerar no solo el alfa de Cronbach, sino también el omega de McDonald para la confiabilidad de los inventarios.
6. Considerar el estudio de ambas variables en otras localidades fuera de Lima Metropolitana.

## REFERENCIAS

- Abrar-ul-haq, M., Akram, F., & Farooq, A. (2015). The Impact of Social Capital on Educational Attainment: Evidence from Rural Areas of Pakistan. *Research on Humanities and Social Sciences*, 5(13), 95-102.  
[https://www.researchgate.net/publication/301660966\\_The\\_Impact\\_of\\_Social\\_Capital\\_on\\_Educational\\_Attainment\\_Evidence\\_from\\_Rural\\_Areas\\_of\\_Pakistan](https://www.researchgate.net/publication/301660966_The_Impact_of_Social_Capital_on_Educational_Attainment_Evidence_from_Rural_Areas_of_Pakistan)
- Aguayo, A. (2017). *El bienestar y el Burnout en docentes, desde el modelo de demandas y recursos laborales: la inteligencia emocional como variable moderadora y el afecto positivo y negativo como variables mediadoras* (Tesis de doctorado, Universidad de Granada, España).  
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/47614>
- Alata, L. y Pari, G. (2016). *Clima laboral y síndrome de burnout en docentes del Colegio Adventista Túpac* (Tesis de maestría, Universidad Peruana Unión, Juliaca, Perú). <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/262>
- Allen, J., & Fonagy, P. (2006). *Handbook of Mentalization-Based Treatment*. Wiley.
- Apud, I. (2014). ¿La mente se extiende a través de los artefactos? Algunas cuestiones sobre el concepto de cognición distribuida aplicado a la interacción mente-tecnología. *Revista de Filosofía*, 3(1), 137-161.  
[http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RESF.2014.v39.n1.45618](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RESF.2014.v39.n1.45618)



- Argibay, J. (2006). Técnicas Psicométricas. Cuestiones de validez y confiabilidad. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 8, 15-33.  
<https://www.redalyc.org/pdf/3396/339630247002.pdf>
- Arias, W. y Jiménez, N. (2013). *Síndrome de burnout* en docentes de Educación Básica Regular de Arequipa. *Educación*, 22(42), 53-76.  
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5291/5288>
- Arrué, C., Regatky, M., & Elichiry, N. (27-30 de noviembre del 2013). Aprendizaje escolar y cognición distribuida. Análisis de formatos pedagógicos ligados al juego y al teatro. En D. Rabinovich (Presidenta). *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Congreso llevado a cabo en la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.  
<https://www.aacademica.org/000-054/401.pdf>
- Arvidsson, I., Håkansson, C., Karlson, B., Björk, J., & Persson, R. (2016). *Burnout* among Swedish school teachers – a cross-sectional analysis. *BMC Public Health*. 16(1), 823. doi.org/10.1186/s12889-016-3498-7
- Baier, A. (1986). Trust and Antitrust. *Ethics*, 96(2), 231-260.  
<https://www.jstor.org/stable/2381376>
- Banco Mundial. (2018). *Informe sobre el desarrollo mundial: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación, cuadernillo del “Panorama general”*. Washington D.C., Estados Unidos: Editorial Grupo Banco Mundial.  
[http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/docs-interes/2019/Informe-sobre-el\\_Desarrollo-Mundial-2018.pdf](http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/docs-interes/2019/Informe-sobre-el_Desarrollo-Mundial-2018.pdf)

- Barrios, M. y Illada, R. (2013). Valoración del desgaste laboral como riesgo psicosocial. ASSESSMENT OF BURNOUT PSYCHOSOCIAL RISK AS. *Revista Ingeniería Industrial*, 12(1), 69-76. <https://core.ac.uk/download/pdf/230562605.pdf>
- Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social: notes provisoires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31, 2-3. [https://www.persee.fr/docAsPDF/arss\\_0335-5322\\_1980\\_num\\_31\\_1\\_2069.pdf](https://www.persee.fr/docAsPDF/arss_0335-5322_1980_num_31_1_2069.pdf)
- Bosqued, M. (2008). *Quemados, el síndrome del burnout, qué es y cómo superarlo*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Bouzas, P. (2009). Aprendizaje cooperativo. Papel del conflicto sociocognitivo en el desarrollo intelectual: Consecuencias pedagógicas. *Revista Española De Pedagogía*, 67(242), 131-148. <http://www.jstor.org/stable/23766226>
- Brehm, J., & Rahn, W. (1997). Individual-Level Evidence for the Causes and Consequences of Social Capital. *American Journal of Political Science*, 41(3), 999-1023. [faculty.washington.edu/matsueda/courses/590/Readings/Brehm and Rahn AJPS 1997.pdf](http://faculty.washington.edu/matsueda/courses/590/Readings/Brehm%20and%20Rahn%20AJPS%201997.pdf)
- Bruns, B. y Luque, J. (Coords.). (2015). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y El Caribe*. Editorial Grupo Banco Mundial. <https://virtualeduca.org/documentos/centrodocumentacion/2014/spanish-excellent-teachers-report.pdf>
- Cano, M. (2017). *Relación entre síndrome Burnout y los factores laborales y personales de los profesores del nivel de secundaria de un colegio privado de la ciudad de Guatemala* (Tesis de maestría, Universidad Rafael Landívar,

- Guatemala). <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2017/05/83/83/Cano-Miguel.pdf>
- Carayol, D. (2020). *Perceptions of trust. From an international school context in West Africa. From an international school context in West Africa* (Tesis de maestría, Karlstad University, Suecia). <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1445749&dswid=-1570>
- Carlín, M. y Garcés, E. (2010). El síndrome del *burnout*: Evolución histórica desde el contexto laboral al ámbito deportivo. *Anales de psicología*, 26(1), 169–180. [https://www.um.es/analesps/v26/v26\\_1/20-26\\_1.pdf](https://www.um.es/analesps/v26/v26_1/20-26_1.pdf)
- Caro, P. (2015). *Síndrome de burnout* Satisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas en docentes (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú). <http://hdl.handle.net/20.500.12404/6294>
- Cassiani-Miranda, C., Vargas-Hernández, M., Pérez-Aníbal, E., Herazo-Bustos, M. y Hernández-Castillo, M. (2017). Confiabilidad y dimensión del cuestionario de salud del paciente (PHQ-9) para la detección de síntomas de depresión en estudiantes de ciencias de la salud en Cartagena, 2014. *Biomédica*, 37(1), 112-120. <http://dx.doi.org/10.7705/biomedica.v37i0.3221>
- Cattell, R. (1966). The Scree Test For The Number Of Factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1(2), 245-276. [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102\\_10](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10)
- Celio, J. (2021). Burnout y satisfacción con la vida en docentes que realizan clases virtuales en un contexto de pandemia por covid-19. *PURIQ*, 3(1), 185-212. [doi.org/10.37073/puriq.3.1.142](https://doi.org/10.37073/puriq.3.1.142)

Ceyanes, J., & Slater, R. (2005). Does Teacher Trust in the Principal Influence Teacher Burnout? En M. Cochran-Smith (Presidencia), *Demography and Democracy in the Era of Accountability*. The American Research Association (AREA) Annual Meeting. Congreso llevado a cabo en Montreal, Canadá.

[https://www.researchgate.net/publication/242225992\\_Does\\_Teacher\\_Trust\\_in\\_the\\_Principal\\_Influence\\_Teacher\\_Burnout](https://www.researchgate.net/publication/242225992_Does_Teacher_Trust_in_the_Principal_Influence_Teacher_Burnout)

Chen, G., & Starosta, W. (1996). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-384.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/23808985.1996.11678935>

Chero, L. y Díaz, M. (2015). *El síndrome de burnout y su influencia en el desempeño laboral de los colaboradores profesionales del Banco de Crédito del Perú, sucursal Balta - Chiclayo, 2014* (Tesis de licenciatura, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. Chiclayo, Perú).

<https://core.ac.uk/download/pdf/71999676.pdf>

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159.

[dx.doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155](https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155)

Coral, R. (2018). *Plan centrado en el trabajo colaborativo entre docentes para el fortalecimiento de la gestión curricular en la I.E. Pública Interada N°0528, distrito de Tarapoto, provincia de San Martín, 2018* (Trabajo Académico para Titulación de Segunda Especialidad, Universidad Marcelino Champagnat, Tarapoto, Perú).

<http://repositorio.umch.edu.pe/bitstream/UMCH/647/1/25.%20Trabajo%20académico%20%28Coral%20Vela%29.pdf>

- Cordero, P. y Vargas, A. (2019). *Síndrome de burnout y satisfacción laboral en docentes de instituciones educativas estatales* (Tesis de licenciatura, Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú). <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/2796>
- Coronel, M. (2015). *Synthesis of reliability and validation practices used with the Rosenberg Self-Esteem Scale* (Tesis de maestría, The University of British Columbia, Vancouver, Canadá).  
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewir0ra27ITsAhW7K7kGHQbwBliQFjAQegQICBAB&url=https%3A%2F%2Fopen.library.ubc.ca%2Fmedia%2Fdownload%2Fpdf%2F24%2F1.0165784%2F1&usg=AOvVaw29a3k1u6W8yPP9ZuB81XBI>
- Cueto, S., Gerrero, G., León, J., De Silva, M., Huttly, S., Penny, M., Lanata, C. y Villar, E. (2015). *Capital social y resultados educativos en el Perú urbano y rural*. <http://repositorio.grade.org.pe/bitstream/handle/GRADE/417/dt28.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Daly, A., Der-Martirosian, C., Moolenaar, N., & Liou, Y.-H. (2014). Accessing capital resources: Investigating the effects of teacher human and social capital on student achievement. *Teachers College Record*, 116(7), 1-42.  
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/capital-social-y-redes-sociales-de-maestros-revision-sistemica--social-capital-and-social-networks-of-teachers-systematic-review/investigacion-educativa/22455>
- Decreto Supremo N° 004-2018-MINEDU (2018). Diario oficial *El Peruano*, Lima, Perú, 13 de mayo del 2018.  
<http://www.minedu.gob.pe/transparencia/2018/pdf/decreto-supremo-lineamientos-para-gestion-de-la-convivencia-escolar.pdf>

- Del Canto, E. y Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, 141(3), 25-34. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15329875002.pdf>
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. El Correo de la UNESCO.
- Deutsch, M. (1958). Trust and Suspicion. *The Journal of Conflict Resolution*, 2(4), 265-279. <http://www.jstor.org/stable/172886>
- Díaz, F., López, A. y Varela, M. (2010). Factores asociados al *síndrome de burnout* en docentes de colegios de la ciudad de Cali, Colombia. *Universitas Psychologica*, 11(1), 217-227. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-1.fasb>
- Dio, E. (2018). ¿Es posible un principio moral como base de una buena acción terapéutica? El tercero moral de Jessica Benjamin. *Aperturas Psicoanalíticas*, 58(15), 1-23. <http://www.aperturas.org/imagenes/archivos/cc2018n058a11.pdf>
- Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana. (2020, octubre 6). *MEMORANDUM MÚLTIPLE N°0326-2020-MINEDU/VMGI-DRELM-DIR. Recomendaciones y Protocolo de Atención para evitar la Deserción Escolar en los servicios educativos de Lima Metropolitana*. <https://www.ugel07.gob.pe/wp-content/uploads/2020/10/of-122-2020-agebatp.pdf>
- Drozek, R. (2010). Intersubjectivity theory and the dilemma of intersubjective motivation. *Psychoanalytic Dialogues*, 20(5), 540–560. <https://doi.org/10.1080/10481885.2010.514826>

- Ekinci, A. (2012). The effects of social capital levels in elementary schools on organizational information sharing. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4) 2513-2520. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573330.pdf>
- Ellis, P. (2010). *The Essential Guide to Effect Sizes*. Cambridge University Press.
- Escurra, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista De Psicología*, 6(1-2), 103-111.  
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4555>
- Esparcia, J. y Escribano, J. (2014). Capital social relacional en áreas rurales: un análisis a partir del análisis de redes sociales. En J. Cortizo, J. Redondo, M. Sánchez. (Coords.). *De la Geografía Rural al Desarrollo Local. Homenaje a Antonio Maya* (p.215-230). Universidad de León.
- Espinoza, K. (2018). *El síndrome de burnout en el marco del buen desempeño docente en la Institución Educativa Josefa Carrillo y Albornoz, del distrito de Lurigancho, 2015* (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú). <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1759>
- Esteras, J. (2015). *Estudio psicopatológico sobre el síndrome de burnout en los docentes* (Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España). [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Psicologia-Jesteras/ESTERAS\\_PENA\\_\\_Jesus\\_Tesis.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Psicologia-Jesteras/ESTERAS_PENA__Jesus_Tesis.pdf)
- Estrada, E. y Gallegos, N. (2020). Síndrome de *burnout* y variables sociodemográficas en docentes peruanos. *Revista AVFT*, 39(6), 714-720.  
[https://www.revistaavft.com/images/revistas/2020/avft\\_6\\_2020/8\\_sindrome\\_de\\_burnout\\_y\\_variables.pdf](https://www.revistaavft.com/images/revistas/2020/avft_6_2020/8_sindrome_de_burnout_y_variables.pdf)

- Estrada, E., Roque, M., Paredes, Y., y Quispe, R. (2020). Clima organizacional y síndrome de *burnout* en docentes de una institución educativa de educación básica de la ciudad de Puerto Maldonado. *ProSciences: Revista De Producción, Ciencias E Investigación*, 4 (33), 41-48. <https://doi.org/10.29018/issn.2588-1000vo14iss33.2020pp41-48>
- Fabila, A., Minami, H. e Izquierdo, M. (2013). La Escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos. *Perspectivas docentes*, 50, 31-40.  
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjX3KC058PrAhUDG7kGHVFtBR8QFjALegQIBxAB&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F6349269.pdf&usg=AOvVaw3Q-Knj2SUdWxPptlbkVa7w>
- Favara, M. (2012). United we stand divided we fall: Maternal social participation and children's nutritional status in Peru. *Policy Research working paper WPS 6264*. Washington, DC: World Bank.  
<http://documents.worldbank.org/curated/en/672111468325136290/United-we-stand-divided-we-fall-maternal-social-participation-and-childrens-nutritional-status-in-Peru>
- Fernández, M. (2008). *Burnout*, Autoeficacia y Estrés en Maestros Peruanos: Tres Estudios Fácticos. *Ciencia & Trabajo*, 10(30), 120-125.  
[https://www.researchgate.net/publication/44204834\\_Burnout\\_Autoeficacia\\_y\\_Estrés\\_en\\_Maestros\\_Peruanos\\_Tres\\_Estudios\\_Facticos\\_Burnout\\_Self-efficacy\\_and\\_Stress\\_in\\_Peruvian\\_Teachers\\_Three\\_Factual\\_Studies](https://www.researchgate.net/publication/44204834_Burnout_Autoeficacia_y_Estrés_en_Maestros_Peruanos_Tres_Estudios_Facticos_Burnout_Self-efficacy_and_Stress_in_Peruvian_Teachers_Three_Factual_Studies)



- Fernández, M. (2002). Desgaste psíquico (*burnout*) en profesores de educación primaria de Lima Metropolitana. *Persona*, 5, 27-66.  
<https://doi.org/10.26439/persona2002.n005.842>
- Ferrando, P. y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33.  
<https://www.redalyc.org/pdf/778/77812441003.pdf>
- Ferruzca, M. (2008). *Estudio teórico y evidencia empírica de la aplicación del marco teórico de “Cognición Distribuida” en la gestión de sistemas de formación e-Learning* (tesis doctoral, Universidad Politécnica de Cataluña, Barcelona, España).  
[https://upcommons.upc.edu/bitstream/2117/93859/1/01\\_ferruzcaNavarro.pdf](https://upcommons.upc.edu/bitstream/2117/93859/1/01_ferruzcaNavarro.pdf)
- Figuereido, H., Gil-Monte, P. y Olivares, V. (2016). Capítulo 6: Síndrome de quemarse por el trabajo. En J. Uribe. (Eds.). *Psicología del trabajo, Un entorno de factores psicosociales saludables para la productividad*. (pp.83-96). México: Editorial El Manuel Moderno.  
[https://www.researchgate.net/publication/305470122\\_Capitulo\\_6\\_Sindrome\\_de\\_quemarse\\_por\\_el\\_trabajo\\_1\\_DEFINICION\\_DEL\\_SINDROME\\_DE\\_QUEMARSE\\_POR\\_EL\\_TRABAJO\\_SQT](https://www.researchgate.net/publication/305470122_Capitulo_6_Sindrome_de_quemarse_por_el_trabajo_1_DEFINICION_DEL_SINDROME_DE_QUEMARSE_POR_EL_TRABAJO_SQT)
- Florez, V. (2018). *Síndrome de burnout y desempeño docente en el nivel primario de la institución educativa Clorinda Matto de Turner – Cusco 2018* (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú).  
[http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/33331/vara\\_fn.pdf](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/33331/vara_fn.pdf)
- Freudenberger, H. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.  
[dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x)

- Frías-Navarro, D. (2021). *Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia. España.  
<https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- Fukuyama, F. (1 de Octubre de 1999). Social Capital and Civil Society. En M. Camdessus (Director). Conference on Second Generation Reforms. Conferencia llevada a cabo en el Fondo Monetario Internacional. Washington D.C., Estados Unidos.  
<https://www.imf.org/external/pubs/ft/seminar/1999/reforms/fukuyama.htm>
- Fullan, M., & Quinn, J. (2017). *Coherencia. Los impulsores correctos en acción para escuelas, distritos y sistemas*. Editorial Centro Ceibal.
- García, A. (2013). *Capital social relacional en enclaves de la industria de vestido en México* (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España).  
<https://www.tdx.cat/handle/10803/133276>
- García-Vera, V., Roig-Vila, R., y García, P. (2016). Construcción de un instrumento para medir la utilidad percibida de las TIC usadas en la docencia por estudiantes de arquitectura técnica. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 49(Julio).  
<http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i49.08>
- Gómez, A. (2009). Un análisis desde la cognición distribuida en preescolar. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(41), 403-430.  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n41/v14n41a4.pdf>
- González, L., Sosa, J. y Fierro, S. (2019). Muestreo virtual online basado en redes sociales para localización de teletrabajadores como participantes de un estudio realizado en Victoria de Durango, México. *Paakat: Revista de Tecnología y*

- Sociedad*, 8(15), 1-18. <http://www.scielo.org.mx/pdf/prts/v8n15/2007-3607-prts-8-15-21.pdf>
- Güemes, M. (2011). Estado y Capital Social en América Latina: ¿En qué medida las características y comportamientos del Estado explican los niveles de Capital Social en la región? *América Latina Hoy*, 59, 91-116.  
<https://revistas.usal.es/index.php/1130-2887/article/view/8709>
- Guerrero, E. y Rubio, J. (2005). Estrategias de prevención e intervención del “*burnout*” en el ámbito educativo. *Salud Mental*, 28(5), 27-33.  
<https://www.redalyc.org/pdf/582/58252804.pdf>
- Hernández, R., Fernández C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Editorial Mc Graw Hill Education.
- Hernández-Sampieri, R., Méndez, S. y Contreras, R. (2014). Construcción de un instrumento para medir el clima organizacional en función del modelo de los valores en competencia. *Contaduría y Administración*, 59(1), 229-257.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39529381010>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education.
- Hoy, W., & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The Omnibus T-Scale. En C. Miskel y W. Hoy (Eds.), *Studies in Leading and Organizing Schools* (pp.181-208). Information Age Publishing.
- Jacobs, J. (1961). *The death and life of great american cities*. Random House.

- Jiménez, M., Rieker, J., Reales, J., y Ballesteros, S. (2021). COVID-19 Peritraumatic Distress as a Function of Age and Gender in a Spanish Sample. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18, 5253. doi.org/10.3390/ijerph18105253
- Koc, A. (2019). *El apoyo a la autonomía, las presiones de las autoridades, las necesidades psicológicas básicas, el engagement y burnout en profesores* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú).  
Recuperado <http://hdl.handle.net/20.500.12404/15002>
- Latorre, M. (2010) *Teoría y paradigmas de la educación*. Universidad Marcelino Champagnat
- Leana, C., & Van Buren, H. (1999) Organizational Social Capital and Employment Practices. *The Academy of Management Review*, 24(3), 538-555.  
doi.org/10.5465/amr.1999.2202136
- Ledesma, R., Macbeth, G., y Cortada, N. (2008). Tamaño del efecto: Revisión teórica y aplicaciones con el sistema estadístico ViSta. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 425-439.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-05342008000300003](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342008000300003)
- Ley Que Promueve La Convivencia Sin Violencia En Las Instituciones Educativas, 29719 (2011). Diario oficial *El Peruano*, Lima, Perú, 24 de junio del 2011.  
<https://unj.edu.pe/images/pdf/calidad/marconormativo//LEY%2028044%20LEY%20GENERAL%20DE%20EDUCACION.pdf>
- Ley General de la Educación (2003). Diario oficial *El Peruano*, Lima, Perú, 29 de julio del 2003. <http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/29719.pdf>

- Lin, N. (1999). Building a Network theory of social capital. *Connections*, 22(1) 28-51.  
[doi.org/10.5465/amr.1999.2202136](https://doi.org/10.5465/amr.1999.2202136)
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2014).  
El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y  
actualizada. *Anales de psicología*, 30(3), 1151-1169.  
<https://www.redalyc.org/pdf/167/16731690031.pdf>
- López, S., Civis, M. y Molina, J. (2018). La influencia del capital social en el desarrollo  
profesional de maestros noveles: una aproximación con métodos mixtos desde el  
análisis de redes sociales. *Revista del Curriculum y formación del profesorado*, 22  
(2), 111-132. [https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/53094/66365-205786-  
1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/53094/66365-205786-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- López-Aguado, M., y Gutiérrez-Provecho, L. (2019). Cómo realizar e interpretar un  
análisis factorial exploratorio utilizando SPSS. *REIRE Revista d'Innovació i  
Recerca en Educació*, 12(2), 1–14. [doi.org/10.1344/reire2019.12.227057](https://doi.org/10.1344/reire2019.12.227057)
- Lozano, L., García-Cueto, E. y Muñiz, J. (2008). Effect of the Number of Response  
Categories on the Reliability and Validity of Rating Scales. *Methodology*, 4(2), 73–  
79. [doi.org/10.1027/1614-2241.4.2.73](https://doi.org/10.1027/1614-2241.4.2.73)
- Mafla, J. (2015). *Síndrome de burnout y su relación con el clima laboral en personal  
docente de la unidad educativa pública de la ciudad de Quito en el año 2015*  
(Tesis de maestría, Universidad Central de Ecuador).  
<http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/7651>
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach?  
Questões antigas e soluções modernas? *Laboratorio de Psicologia*, 4(1), 65-90.

[https://www.researchgate.net/publication/270493505\\_Qual\\_a\\_fiabilidade\\_do\\_alfa\\_de\\_Cronbach\\_Questoes\\_antigas\\_e\\_solucoes\\_modernas/link/5ab376e10f7e9b4897c635e3/download](https://www.researchgate.net/publication/270493505_Qual_a_fiabilidade_do_alfa_de_Cronbach_Questoes_antigas_e_solucoes_modernas/link/5ab376e10f7e9b4897c635e3/download)

Martínez, A. (2010). El síndrome de *burnout*. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, 112, 42-80.

<http://dx.doi.org/10.15178/va.2010.112.42-80>

Maslach, C. (2009). Comprendiendo el *Burnout*. *Ciencia & Trabajo*, 11(32), 37-43.

[https://www.researchgate.net/publication/41126168\\_Comprendiendo\\_el\\_Burnout](https://www.researchgate.net/publication/41126168_Comprendiendo_el_Burnout)

Maslach, C. (2011). *Burnout* and engagement in the workplace: New perspectives. *The European Health Psychologist*, 13(3), 44-47.

[https://www.researchgate.net/publication/246546644\\_Burnout\\_and\\_engagement\\_in\\_the\\_workplace\\_New\\_perspectives](https://www.researchgate.net/publication/246546644_Burnout_and_engagement_in_the_workplace_New_perspectives)

Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced *burnout*. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>

Maslach, C., & Leiter, M. (1997). *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to do About it*. Jossey Bass.

Mayer, R., Davis, J., & Schoorman, F. (1995). An Integrative Model of Organizational Trust. *The Academy of Management Review*, 20(3), 709-734.

<http://www.jstor.org/stable/258792>

Mendoza, I. (2017). *Influencia del liderazgo transformacional y transaccional de directivos de Escuelas Normales Públicas del Estado del Estado de México en el desgaste profesional de su personal* (Tesis doctoral, Universidad Nacional

- Autónoma de México, México D.F., México).  
<http://132.248.9.195/ptd2017/febrero/0756313/0756313.pdf>
- Mesías, Z. y Monroy, G (2017). *Diseño de un instrumento de medición del trabajo colaborativo en docentes de una institución educativa privada* (Tesis de maestría, Universidad Marcelino Champagnat, Lima, Perú).  
<http://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/317>
- Mieles, M. (2016). *El síndrome de burnout y sus posibles efectos en la labor de los docentes de educación inicial de la zona 8 distrito 6 de la ciudad de Guayaquil* (Tesis de licenciatura, Universidad Casa Grande, Ecuador).  
<http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/1057>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima, Perú. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Magnitudes de la educación en el Perú - DRE: DRE LIMA METROPOLITANA 2020 SEGÚN UGEL*. Lima, Perú.  
[http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=29&cuadro=531&forma=C&dpto=&dre=1501&ugel=150101&tipo\\_ambito=ambito-dre](http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=29&cuadro=531&forma=C&dpto=&dre=1501&ugel=150101&tipo_ambito=ambito-dre)
- Mohd, N., & Bee, Y. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21-33.  
[https://www.researchgate.net/publication/267205556\\_Power\\_Comparisons\\_of\\_Shapiro-Wilk\\_Kolmogorov-Smirnov\\_Lilliefors\\_and\\_Anderson-Darling\\_Tests](https://www.researchgate.net/publication/267205556_Power_Comparisons_of_Shapiro-Wilk_Kolmogorov-Smirnov_Lilliefors_and_Anderson-Darling_Tests)

- Montestruque, L. (2018). *Burnout y afrontamiento en docentes de una escuela de nivel socioeconómico medio-bajo* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú). <http://hdl.handle.net/20.500.12404/12158>
- Morata-Ramírez, M., Holgado-Tello, F., Barbero-García I., y Mendez, G. (2015). Análisis factorial confirmatorio. Recomendaciones sobre mínimos cuadrados no ponderadas en función del error tipo I de Ji-cuadrado y RMSEA. *Acción psicológica*, 12(1), 79-90. [doi.org/10.5944/ap.12.1.14362](https://doi.org/10.5944/ap.12.1.14362)
- Morey, D. (2019). *Relación entre los componentes de empatía y desgaste psíquico (burnout) en docentes* (Tesis de maestría, Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Lima, Perú). [http://repositorio.uarm.edu.pe/bitstream/UNIARM/2048/1/Morey%20del%20Castillo%2C%20Diego\\_Tesis\\_Licenciatura\\_2019.pdf](http://repositorio.uarm.edu.pe/bitstream/UNIARM/2048/1/Morey%20del%20Castillo%2C%20Diego_Tesis_Licenciatura_2019.pdf)
- Muñiz, J., Elosua, P. y Hambleton, R. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157. doi: [10.7334/psicothema2013.24](https://doi.org/10.7334/psicothema2013.24)
- Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 242-266. [https://www.researchgate.net/publication/228314367\\_Social\\_Capital\\_Intellectual\\_Capital\\_and\\_the\\_Organizational\\_Advantage](https://www.researchgate.net/publication/228314367_Social_Capital_Intellectual_Capital_and_the_Organizational_Advantage)
- Napione, M. (2011). *¿Cuándo se “quema” el profesorado en secundaria?* Editorial Diaz de Santos.
- Narayan, D. (1999). Bonds and bridges: social and poverty (English). *Policy, Research working paper WPS 2167*. Washington D.C., Estados Unidos: World Bank Group.



<http://documents.worldbank.org/curated/en/989601468766526606/Bonds-and-bridges-social-and-poverty>

Olivares-Faúndez, V. (Octubre del 2016). *Laudatio* leído en la ceremonia de entrega del Doctorado Honoris Causa a Christina Maslach por parte de la Universidad de Valparaíso el 20 de octubre del 2016. Valparaíso, Chile: Universidad de Valparaíso. <https://www.researchgate.net/publication/311611859>

Organización Mundial de la Salud. (2019). *Clasificación Internacional de Enfermedades, undécima edición (CIE-11)*. <https://icd.who.int/browse11/l-m/es#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f129180281>

Ortega, G., Abad, M., Giménez, F., Durán, L., Martín, J., Jiménez, A. y Robles, J. (2018). Diseño y validación de un cuestionario de satisfacción con programas deportivos en centros penitenciarios. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 131(1), 21-33. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/1\).131.02](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/1).131.02)

Otero, J., Castro, C., Santiago, M. y Villardefrancos, E. (2010). Exploring Stress, Burnout, and Job Dissatisfaction in Secondary School Teachers. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(1), 107-123. <https://www.redalyc.org/pdf/560/56017066007.pdf>

Özan, M., Özdemir, T., & Yaraş, Z. (2017). The effects of social capital elements on job satisfaction and motivation levels of teachers. *European Journal of Education Studies*, 3(4) 49-68. doi: 10.5281/zenodo.344895

Pantoja, H. (2018). *Gestión escolar y el Síndrome de burnout en docentes de Instituciones Educativas Urbanas, Pativilca, 2017* (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú). <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2416>

- Paredes, L. (2017). *Síndrome de burnout en los docentes de tres instituciones educativas de Ate, 2017* (Tesis de maestría, Universidad César Vallejo, Lima, Perú). <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/21061>
- Parra, M. (2005). Análisis comparativo. En Robalino, M. y Körner, A. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. (pp. 21 - 42). Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe. Alfabetas Artes Gráficas  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142551>
- Patiño, R. y Varnagy, D. (2013). Metodología para la medición de capital social en estudiantes de escuelas públicas de Educación Básica y Educación Media. *Revista Politei*, 49(35), 99-157.  
[https://www.researchgate.net/publication/272165697\\_Metodologia\\_para\\_la\\_medicion\\_de\\_capital\\_social\\_en\\_estudiantes\\_de\\_escuelas\\_publicas\\_de\\_Educacion\\_Basica\\_y\\_Educacion\\_Media](https://www.researchgate.net/publication/272165697_Metodologia_para_la_medicion_de_capital_social_en_estudiantes_de_escuelas_publicas_de_Educacion_Basica_y_Educacion_Media)
- Pedraz-Petrozzi, B., Arévalo-Flores, M., Krüger-Malpartida, H., y Anculle-Arauco, V.  
(2020). Validación por expertos del Índice de Distrés Peri-traumático relacionado con la Enfermedad por Coronavirus 2019 para su uso en el Perú. *Rev Neuropsiquiatr*, 83(4), 228-235. [doi.org/10.20453/rnp.v83i4.3888](https://doi.org/10.20453/rnp.v83i4.3888)
- Peralta, N., Roselli, N. y Borgobello, A. (2012). El conflicto sociocognitivo como instrumento de aprendizaje en contextos colaborativos. *Interdisciplinaria*, 29(2), 325-338. <https://www.redalyc.org/pdf/180/18026361009.pdf>
- Pérez, E. y Medrano, L. (2010). Análisis Factorial Exploratorio: Bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 58-66.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3161108>

- Polit, D., & Tatano, C. (2006). The Content Validity Index: Are You Sure You Know What's Being Reported? Critique and Recommendations. *Research in Nursing & Health*, 29, 489-497.  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.684.1303&rep=rep1&type=pdf>
- Portela, M., Neira, I., & Pío, C. (2008). ¿Cómo medir el Capital social? Hacia un indicador sintético de confianza. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 3, 445-452. <https://core.ac.uk/download/pdf/41583678.pdf>
- Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 1-24.  
<http://faculty.washington.edu/matsueda/courses/590/Readings/Portes%20Social%20Capital%201998.pdf>
- Quiceno, J. y Vinaccia, S. (2007). *Burnout*: “Síndrome de quemarse en el trabajo (SQT)”. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 117-125.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v10n2/v10n2a12.pdf>
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., & Xu, Y. (2020) A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations. *General Psychiatry*, 33, e100213. doi: 10.1136/gpsych-2020-100213
- Ramada-Rodilla, J., Serra-Pujadas, C., y Delclós-Clanchet, G. (2013). Adaptación cultural y validación de cuestionarios de salud: revisión y recomendaciones metodológicas. *Salud Pública de México*, 55(1), 57-66.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0036-36342013000100009&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342013000100009&lng=es&tlng=es)

Randelović, K., & Stojiljković, S. (2015). Work climate, basic psychological needs and burnout syndrome of primary school teachers and university professors. *TEME*, 6(3), 823-844.

[https://www.researchgate.net/publication/286264642\\_WORK\\_CLIMATE\\_BASIC\\_PSYCHOLOGICAL\\_NEEDS\\_AND\\_BURNOUT\\_SYNDROME\\_OF\\_PRIMARY\\_SCHOOL\\_TEACHERS\\_AND\\_UNIVERSITY\\_PROFESSORS\\_a](https://www.researchgate.net/publication/286264642_WORK_CLIMATE_BASIC_PSYCHOLOGICAL_NEEDS_AND_BURNOUT_SYNDROME_OF_PRIMARY_SCHOOL_TEACHERS_AND_UNIVERSITY_PROFESSORS_a)

Resolución Ministerial Que Dispone El Inicio Del Año Escolar A Través De La Implementación De La Estrategia Denominada “Aprendo En Casa”, A Partir Del 6 De Abril De 2020 Y Aprueban Otras Disposiciones, 160-2020-MINEDU (2020). Diario Oficial *El Peruano*, Lima, Perú, 1 de abril del 2020.

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/574684/disponen-el-inicio-del-ano-escolar-a-traves-de-la-implementa-resolucion-ministerial-n-160-2020-minedu-1865282-1.pdf>

Robles, P., y Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija*, 18, 124-139.

<https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/issue/view/23/numero%2018>

Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósito y Representaciones*, 4(1), 219-280.

<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>

Rousseau, D., Sitkin, S., Burt, R., & Camerer, C. (1998). Not so different after all: A cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, 23(3), 393-404.

[https://pdfs.semanticscholar.org/c24a/1a414fb928a44dbcb260918adbfe7cf27574.pdf?\\_ga=2.51702505.1562160418.1582748946-462173866.1582407849](https://pdfs.semanticscholar.org/c24a/1a414fb928a44dbcb260918adbfe7cf27574.pdf?_ga=2.51702505.1562160418.1582748946-462173866.1582407849)

- Salas, J. (2010). Bienestar psicológico y *síndrome de burnout* en docentes de la UGEL N°.7 (Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú).  
<http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/616>
- Salcedo, H., Cárdenas, Y., Carita, L., y Ledesma, M. (2020). Síndrome de burnout en docentes en un contexto de emergencia sanitaria, Lima. *Alpha Centauri*, 1(3), 44-56. <https://doi.org/10.47422/ac.v1i3.18>
- Salgado-Lévano, C. (2018). *Manual de investigación. Teoría y práctica para hacer la tesis según la metodología cuantitativa*. Universidad Marcelino Champagnat
- Sánchez, R., y Echeverry, J. (2004). Validación de escalas de medición en salud. *Revista de Salud Pública*, 6(3), 302-318.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0124-00642004000300006&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-00642004000300006&lng=en&tlng=es).
- Sánchez, C. y Reyes, M. (2015). *Metodología y diseño de la investigación científica*. (5ta.ed.). Business Support Aneth SRL.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.  
[http://www.stats.ox.ac.uk/~snijders/mpr\\_Schermelleh.pdf](http://www.stats.ox.ac.uk/~snijders/mpr_Schermelleh.pdf)
- Seisdedos, N. (1997). *MBI: Maslach Burnout Inventory*. TEA Ediciones.  
[https://www.academia.edu/25670123/Cuestionario\\_de\\_Burnout\\_de\\_Maslach\\_para\\_Docentes\\_MBI\\_Ed](https://www.academia.edu/25670123/Cuestionario_de_Burnout_de_Maslach_para_Docentes_MBI_Ed)

- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher *burnout*: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.  
[https://www.researchgate.net/publication/222821947\\_Teacher\\_self-efficacy\\_and\\_teacher\\_burnout\\_A\\_study\\_of\\_relations\\_Teaching\\_and\\_Teacher\\_Education\\_264\\_1059-1069](https://www.researchgate.net/publication/222821947_Teacher_self-efficacy_and_teacher_burnout_A_study_of_relations_Teaching_and_Teacher_Education_264_1059-1069)
- Sokal, L., Trudel, L., & Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1(2020), 100016.  
[doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016](https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016)
- Thorndike, R. y Hagen, E. (1989). *Medición y evaluación en psicología y educación*. Trillas.
- Tonon, G. (2004). *Calidad de vida y desgaste profesional. Una mirada del síndrome del burnout*. Editorial Espacio.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (1998). A conceptual and empirical analysis of trust in schools. *Journal of Educational Administration*, 36, 334-352. doi: 10.1108/09578239810211518
- UNESCO. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)
- UNESCO. (s.f.) Docentes. <https://es.unesco.org/themes/docentes>
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2015). Trust in school: A pathway to inhibit teacher *burnout*? *Journal of Educational Administration*, 53(1), 93-115.

[https://www.researchgate.net/publication/270897416\\_Trust\\_in\\_School\\_A\\_Pathway\\_to\\_Inhibit\\_Teacher\\_Burnout](https://www.researchgate.net/publication/270897416_Trust_in_School_A_Pathway_to_Inhibit_Teacher_Burnout)

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

World Bank. (1998). The initiative on defining, monitoring and measuring social capital: text of proposals approved for funding. *Social Capital Initiative. Working paper series No. 2*. Washington D.C: World Bank.

<http://documents.worldbank.org/curated/en/111741468767413539/The-initiative-on-defining-monitoring-and-measuring-social-capital-text-of-proposals-approved-for-funding>

Zand, D. (1972). Trust and Managerial Problem Solving. *Administrative Science Quarterly*, 17(2), 229-239. doi: 10.2307/2393957

## APÉNDICES



## Apéndice A

### CONSENTIMIENTO PARA LA UTILIZACIÓN DE LOS INVENTARIOS

#### 1. Inventario de Trabajo colaborativo

Para la utilización del inventario, creado por Mesías y Monroy (2017), alumnos de maestría de la Universidad Marcelino Champagnat, se recurrió a la Secretaria de la Escuela de Postgrado quien proveyó del *e-mail* de Zulma Mesías. El 23 de octubre se le envió un email al respecto, el cual nunca contestó. A continuación, se adjunta el *e-mail* enviado:



## 2. Inventario de Confianza: *The Omnibus T-Scale*

Para la utilización del inventario *The Omnibus T-Scale*, desarrollado por Hoy & Tschannen-Moran (2003), se recurrió al Profesor Emérito Wayne K. Hoy quien respondió otorgando su permiso. A continuación, se adjunta la comunicación vía *e-mail*:

Buscar correo

Omnibus T-Scale in PERÚ Recibidos x

**Carlos Ivan ZEGARRA CENTTY** <10809857@umch.edu.pe> 22 oct 2020 20:11  
para whoy, Fanny

Dear Mr. Hoy

It's for me and my partner Fanny Yucra Ramirez a pleasure to write to you. We are PostGraduate students at Marcelino Champagnat University, in Lima - Peru. And we are about to undertake an investigation with school teachers next month in the Covid-19 context. In Peru, due to the covid 19, all school clases (kids from 5 years old to 17 years old) since March this year are virtual through radio, TV, internet and other tools until the end of this year. It's important to mention that the academic year in Peru goes from March to December.

As part of this investigation, we would like to investigate, among other variables, TRUST. And for that concept we would very much like to use your Omnibus T-Scale with school teachers at Lima City. Therefore, we request your authorization to use it.

Looking forward to hearing from you Mr. Hoy.  
Kind Regards from Peru,

Fanny Yucra & Carlos Zegarra

**Wayne Hoy** <whoy@mac.com> sáb, 24 oct 2020 12:48  
para mí

inglés > español Traducir mensaje Desactivar para: inglés x

Dear Fanny and Carlos,

You have my permission to use the Omnibus T-Scale in your research. The scale and information on its scoring are on my web page—[www.waynekhoy.com](http://www.waynekhoy.com).

Best wishes.

\*\*\*  
**Wayne**

Wayne K. Hoy  
Fawcett Professor Emeritus in  
Education Administration  
The Ohio State University  
[www.waynekhoy.com](http://www.waynekhoy.com)

7655 Pebble Creek circle, #301  
Naples, FL 34108  
Email: [whoy@mac.com](mailto:whoy@mac.com)  
Phone: 239 595 5732

**Carlos Ivan ZEGARRA CENTTY** <10809857@umch.edu.pe> sáb, 24 oct 2020 21:11  
para Fanny, Wayne

Thank you very much Mr. Hoy!!!

\*\*\*

### 3. Inventario del Síndrome de *burnout*

Para la utilización del inventario del Síndrome de *burnout* (Maslach & Jackson, 1981), se solicitó la autorización a Christina Maslach. Ésta reenvió el email a su casa editora, la cual nos lo ofertó. Presto se suspendió toda comunicación. A continuación, se adjuntan *e-mails*:

Information from Mind Garden: publisher of the Maslach Burnout Inventory (MBI) Recibidos x



Mind Garden Inc <info@mindgarden.com>  
para mí

vie, 23 oct 2020 11:48

inglés > español Traducir mensaje

Desactivar para: inglés

Hello Carlos,

Dr. Maslach has forwarded your request to Mind Garden, as we are the publisher of her instrument.

The MBI is a copyrighted instrument; a purchased license is required for use. Which license you purchase depends on how you plan on administering the instrument: paper and pencil or online survey. We have volume discounts (the price per license is reduced at quantities of 100, 500, etc.).

If you provide more information about how you plan on administering the instrument, and how many people you plan on surveying, I can provide product and pricing details.

Please let me know if you have any questions.

Ken  
Mind Garden, Inc.

On Thu, Oct 22, 2020 at 6:33 PM Prof. Christina Maslach PhD <maslach@berkeley.edu> wrote:

Christina Maslach, Ph.D.  
Professor of Psychology, Emerita  
Professor of the Graduate School  
University of California, Berkeley  
URL: <http://maslach.socialpsychology.org>

Core Researcher, *HealthyWorkplaces*, University of California, Berkeley  
[healthyworkplaces.berkeley.edu](http://healthyworkplaces.berkeley.edu)

President, Western Psychological Association, 2020 Centennial Convention



----- Forwarded message -----

From: Carlos Zegarra Centy <10809857@umch.edu.pe>  
Date: Thu, Oct 22, 2020 at 6:19 PM  
Subject: SPN Profile Message: Request authorization to use the MBI in Lima city, PERU  
To: <maslach@berkeley.edu>

Dear Mrs. Maslach

It's for me and my partner Fanny Yucra Ramirez a pleasure to write to you. We are PostGraduate students at Marcelino Champagnat University, in Lima - Peru. And we are about to undertake an investigation with school teachers next month in the Covid-19 context. In Peru, due to the covid 19, all school classes (kids from 5 years old to 17 years old) since March this year are virtual through radio, TV, internet and other tools until the end of this year. It's important to mention that the academic year in Peru goes from March to December.

As part of this investigation, we would like to investigate, among other variables, the BURNOUT SYNDROME. And for that concept we would very much like to use your Burnout Inventory with school teachers at Lima City. Therefore, we request your authorization to use it.

Looking forward to hearing from you Mrs. Maslach  
Kind Regards from Peru,  
Fanny Yucra & Carlos Zegarra

## Apéndice B

# CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PRUEBA PILOTO Y LA MUESTRA DE ESTUDIO

### Capital social relacional y Síndrome de burnout en docentes de Educación Básica Regular de Lima Metropolitana

Investigación de Post grado de la maestría en Gestión educativa.

#### Título

Estimado docente,

Somos dos estudiantes de la Universidad Marcelino Champagnat, con el fin de seguir ampliando conocimientos dentro del marco científico, los invitamos a participar de esta investigación dentro del contexto Covid – 19, pues consideramos que su experiencia personal durante este año de clases a distancia (no presenciales) aportará a entender tanto el impacto de este contexto en los docentes como mejorar la calidad educativa.

Para ello, solicitamos su colaboración respondiendo a los 59 ítems del presente formulario. Y así conocer su sentir y pensar respecto al trabajo colaborativo y a la confianza (Capital social relacional) y al Síndrome de burnout, en su labor docente en este año 2020.

En este formulario online encontrará las siguientes secciones: Datos demográficos, el Inventario Capital social relacional (que comprende el trabajo colaborativo y la confianza), el Inventario Síndrome de burnout.

Los resultados obtenidos serán usados únicamente para fines de esta investigación; manteniendo en todo momento la confidencialidad del caso.

¡Gracias por su gentil colaboración!

Consentimiento informado ¿Acepta participar voluntariamente y anónimamente en la aplicación de estos instrumentos? \*

Sí

No