



UNIVERSIDAD DE TALCA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**BURNOUT, CONFLICTO TRABAJO-FAMILIA, SATISFACCIÓN LABORAL Y
CAPITAL PSICOLÓGICO EN DOCENTES DE ESTABLECIMIENTOS
EDUCACIONALES PÚBLICOS DE LA REGIÓN DEL MAULE**

Memoria para optar al título de Psicólogo
Mención en Psicología del Trabajo y las Organizaciones

Alumna:
Airlyn Belén Vásquez Castillo

Profesor Guía:
Andrés Eduardo Jiménez Figueroa

Talca

Octubre, 2021

CONSTANCIA

La Dirección del Sistema de Bibliotecas a través de su unidad de procesos técnicos certifica que el autor del siguiente trabajo de titulación ha firmado su autorización para la reproducción en forma total o parcial e ilimitada del mismo.



Talca, 2022

Agradecimientos

En primer lugar:

A la Psicología por encontrarme, y Yo encontrarla a ella..

Dedico y agradezco este producto del esfuerzo y la dedicación a quienes lo hicieron posible, mi familia que me apoyó y apoya aún en momentos difíciles y me animaron a seguir adelante. A Jennyfer una compañera de carrera y amiga que siempre tuvo disposición a resolver mis inquietudes y ser un apoyo emocional para mí. Y a todos los formadores que pasaron a lo largo de mi carrera, en especial mención al profesor Andrés de quien tuve su disponibilidad y comprensión para poder desarrollar este trabajo de la mejor manera posible.

Belén

Resumen

La presente investigación describe, compara y analiza la relación entre las variables Burnout, Conflicto Trabajo-Familia, Satisfacción Laboral y Capital Psicológico en una muestra de 86 docentes pertenecientes a establecimientos educacionales públicos de la Región del Maule. Utilizando cuatro instrumentos: MBI-ES (Maslach y Jackson, 1986), Escala CTF/CFT (Carlson et al., 2000), S20-23 (Meliá y Peiró, 1989) y Capital Psicológico (Omar et al., 2013).

Los resultados evidenciaron que sólo el 4,7% de los docentes se encuentra afectado por el Síndrome de Burnout, no obstante, la mayoría experimenta niveles altos de agotamiento emocional. Luego, el 74,4% manifiesta niveles altos de Satisfacción Laboral, donde los niveles más desfavorables se evidenciaron en cuanto a la satisfacción con las prestaciones y el ambiente físico. En cuanto al CFT/CTF la mayoría manifiesta una mediana interferencia Trabajo-Familia, predominando el conflicto basado en el tiempo y el estrés. El 90% de los docentes presenta niveles adecuados de Capital Psicológico. Por otro lado, se evidencian relaciones significativas y negativas entre la Satisfacción Laboral y el Síndrome de Burnout, relación positiva y significativa entre el Conflicto Trabajo-Familia y la Satisfacción Laboral y una asociación entre el Conflicto Trabajo-Familia y la Satisfacción Laboral. Por otro lado, sólo se encontraron diferencias significativas en cuanto a la satisfacción con el ambiente físico entre establecimientos, rechazándose tres de las cinco hipótesis planteadas. Aun así, se encontraron relaciones significativas entre algunas dimensiones de las variables las cuales abren una discusión sobre la importancia de algunos factores tanto individuales como organizacionales para el bienestar del ejercicio docente.

Palabras clave: Burnout, Conflicto Trabajo-Familia, Satisfacción Laboral, Capital Psicológico, Docentes.

Abstract

This research describes, compares and analyzes the relationship between the variables Burnout, Work-Family Conflict, Job Satisfaction and Psychological Capital in a sample of 86 teachers belonging to public educational establishments in the Maule Region. Using four instruments: MBI-ES (Maslach & Jackson, 1986), CTF / CFT Scale (Carlson et al., 2000), S20-23 (Meliá & Peiró, 1989) and Psychological Capital (Omar et al., 2013).

The results showed that only 4.7% of teachers are affected by *Burnout Syndrome*, however, most experience high levels of emotional exhaustion. Then, 74.4% show high levels of Job Satisfaction, where the most unfavorable levels were evidenced in terms of satisfaction with the benefits and the physical environment. Regarding the CFT / CTF, the majority manifest a medium Work-Family interference, predominantly conflict based on time and stress. And 90% of teachers present adequate levels of Psychological Capital.

Significant and negative relationships are evidenced between Job Satisfaction and Burnout Syndrome, positive and significant relationship between Work-Family Conflict and Job Satisfaction and an association between Work-Family Conflict and Job Satisfaction, On the other hand, only found significant differences in terms of satisfaction with the physical environment between establishments, rejecting three of the five hypotheses raised. Even so, significant relationships were found between some dimensions of the variables, which open a discussion about the importance of some individual and organizational factors in teaching.

Keywords: Burnout, Work-Family Conflict, Job Satisfaction, Psychological Capital, Teachers.

Índice

| | |
|---|----|
| Introducción | 7 |
| Marco Teórico | 14 |
| Síndrome de <i>Burnout</i> | 14 |
| Conceptualización y definición | 14 |
| Modelos explicativos del Síndrome de Burnout..... | 18 |
| Variables asociadas al desarrollo del Burnout en docentes | 21 |
| Consecuencias | 22 |
| El Burnout en Latinoamérica y Chile | 23 |
| Conflicto Trabajo-Familia | 26 |
| Conceptualización y definición | 26 |
| Perspectivas y modelos teóricos | 28 |
| Variables asociadas al Conflicto Trabajo-Familia..... | 31 |
| Consecuencias | 32 |
| Conflicto Trabajo Familia en docentes | 33 |
| Satisfacción Laboral | 35 |
| Conceptualización y definición | 35 |
| Perspectivas y modelos teóricos | 38 |
| Antecedentes y consecuentes de la Satisfacción Laboral | 39 |
| Satisfacción Laboral en la docencia..... | 40 |
| Satisfacción Laboral y su relación entre variables | 42 |
| Capital Psicológico Positivo | 44 |
| Conceptualización y definición | 44 |
| Capital Psicológico en la docencia | 46 |

| | |
|---|-----|
| Fundamentación del problema | 48 |
| Objetivos e hipótesis de investigación | 51 |
| Objetivo General de Investigación | 51 |
| Objetivos Específicos | 51 |
| Hipótesis de Investigación | 51 |
| Metodología | 51 |
| Tipo de investigación | 52 |
| Diseño de investigación..... | 52 |
| Participantes | 52 |
| Instrumentos..... | 54 |
| Procedimiento | 58 |
| Plan de análisis..... | 59 |
| Resultados | 60 |
| Conclusión y discusión | 72 |
| Limitaciones, sugerencias, líneas de estudio | 80 |
| Referencias | 82 |
| Anexos | 100 |

Introducción

Durante los últimos años la calidad de la educación se ha transformado en un importante eje estratégico de análisis tanto en Chile como en el continente latinoamericano y a nivel mundial. En ese sentido, diversas investigaciones le otorgan un papel fundamental al docente en la consecución de los aprendizajes de sus estudiantes. Sin embargo, en el caso chileno, dichos estudios han implicado o se han materializado en un incremento en las evaluaciones a la docencia, las que han supuesto en ellos un desgaste a nivel físico y mental que no ha sido abordado en muchos estudios (De la Fuente Mundaca, 2017).

Para introducir más íntegramente este problema, se hace necesario conocer, en primer lugar, el estado o circunstancias de la docencia en nuestro país. En Chile, particularmente, aunque se han establecido a lo largo de los años varias medidas y políticas públicas en pos de mejorar la calidad docente y, con esto, la calidad del aprendizaje de los estudiantes, aún existen algunos desafíos que esta labor debe enfrentar.

Para contextualizar, el *Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje "TALIS"* (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos [OCDE], 2020), estudio que monitorea el entorno de aprendizaje en materia educacional, en su nota país para Chile, señala algunos indicadores negativos para la docencia, tales como una baja valoración de la profesión docente por parte de la sociedad, bajando, entre los años 2013 y 2018, 19 puntos porcentuales la cantidad de docentes que percibe que su profesión es bien valorada por la sociedad y donde solo el 15% de ellos consideraría que existe dicha valoración. También se expone que, para el año 2018, el 25% de los docentes desearía cambiarse a otro establecimiento educacional si fuera posible, mientras que el 24% señala que le gustaría dejar la docencia dentro de los próximos 5 años. Este último dato tiene relación con el riesgo de

deserción en los docentes, el cual, a su vez, se relaciona con un impacto negativo en el clima escolar, la implementación del plan de estudios y en los costos financieros para los sistemas educativos debido a la necesidad de reemplazos.

Otros factores importantes para considerar estudiados en el informe internacional *Education at a Glance: Indicadores de la OCDE* (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019), dicen relación con el tamaño de las clases, la proporción entre estudiantes y maestros, y las jornadas laborales en establecimientos educacionales públicos. Se reporta que entre los países miembros de la OECD Chile se ubica en el punto más alto en cuanto al promedio del tamaño de las clases con 31 alumnos y, además, reporta una de las tasas más altas de alumnos por docente, tanto en educación básica como en educación media. Es necesario tener en cuenta que se ha planteado como idea la reducción de la clase como una política pública que podría mejorar los aprendizajes de los estudiantes (Vallejo, et al., 2015), no obstante, respecto a esta afirmación, los estudios evidencian que el efecto del tamaño de la clase en el rendimiento de los estudiantes es mixto (Fredriksson et al., 2013; OECD, 2016), por lo que aún no hay consenso acerca de su efecto positivo o negativo en el rendimiento de los estudiantes.

Por otro lado, Chile también lidera entre los países de la organización con los docentes con más horas de enseñanza (lectivas) en todos los cursos, con 1.063 horas por año en promedio, el que dista bastante del promedio OECD, que varía entre 783 horas para cursos entre 1° y 6° básico y 709 hora en 7° y 8° básico. De igual forma, para el año 2018, la jornada laboral legal de los docentes fue la más alta entre los países de la OECD, siendo 1.962 horas por año en todos los niveles. Con esto se concluye que en Chile el entorno escolar y la carga de trabajo de los docentes son, a lo menos, factores determinantes que pueden desanimar a los futuros profesores tanto a entrar a esta profesión, como también a permanecer en su

ejercicio (OECD, 2019). Debemos considerar también que esta alta carga laboral no sería deseable ya que puede ser perjudicial para el crecimiento profesional de los docentes y que, además, podría reducir sus capacidades de participación en el trabajo en equipo y en la práctica reflexiva (Santiago et al., 2017).

A propósito de lo anterior, una de las consecuencias a las diversas exigencias de los docentes dice relación con el estrés. En este sentido, el Informe TALIS 2018, en su *Guía del Profesorado* (OCDE, 2020), revela que uno de cada cinco maestros de los países de la OCDE manifiesta un elevado nivel de estrés producto del ejercicio de su profesión, citando entre sus principales fuentes de estrés factores como exceso de trabajo administrativo, el ser responsabilizado de los logros de sus estudiantes y el tener que actualizarse constantemente a los cambiantes requisitos que imponen los Gobiernos. Por otra parte, también se plantea que en ocasiones el tipo de centro escolar puede ser decisivo en los niveles de estrés que presentan los trabajadores, siendo más negativo para aquellos docentes que trabajan en escuelas urbanas de gestión pública o con grandes concentraciones de estudiantes desfavorecidos.

En consecuencia, el reducir el nivel de estrés en los docentes se plantea como un desafío para los directivos escolares, sin embargo, estos no podrán recurrir a tal afección si no son conscientes de esta, por lo que, en efecto, recae cierta responsabilidad en los docentes a la hora de lograr identificar los motivos de este estrés y, así con esto, poder tomar las medidas necesarias (OCDE, 2020). Con el siguiente estudio se busca colaborar en esta búsqueda.

Ahora bien, un entorno o condiciones laborales inadecuadas pueden generar diversas enfermedades laborales. En el caso particular de los profesores, una de las más comunes es el Síndrome de *Burnout* (Buzzeti, 2005), el cual se genera en respuesta al estrés crónico

producto del trabajo y plantea repercusiones negativas tanto a nivel individual como organizacional (Martínez, 2010). Se presenta frecuentemente en quienes trabajan un tiempo considerable en contacto o en intensa relación con otras personas quienes son usuarias del servicio que provee la organización y se manifiesta en *Agotamiento Emocional*, *Despersonalización* y *baja Realización Personal* (Maslach y Jackson, 1981).

Esta afección en la docencia se traduce en pérdidas y costes elevados, tanto para los maestros, por las consecuencias que genera esta para su salud, como para la organización, dado que producen mayor absentismo, disminución del rendimiento (Hidalgo, 2017), mayores índices de deserción, prácticas de instrucción menos efectivas (Rumschlang, 2017) y menor rendimiento en sus alumnos (Klausmann et al., 2016). Su aparición por lo demás, se ve promovida por la intensificación del trabajo en los docentes y las cargas de trabajo no asociadas a la enseñanza, tales como reuniones, comunicación con apoderados, supervisión, actividades extracurriculares, entre otras (Lawrence et al., 2019).

En este sentido, uno de los estudios más recientes hecho en Chile respecto a este Síndrome en docentes arrojó como resultado que una cantidad considerable de profesores, correspondientes a una muestra de cinco establecimientos educacionales, presenta niveles excesivos, altos o medios de *Burnout*, manifestándose el 50% de los docentes en alguno de estos niveles (De la Fuente Mundaca, 2017).

Teniendo en cuenta los antecedentes anteriormente mencionados, sería interesante indagar sobre los factores asociados u otras las variables que pueden estar influenciando o ser influenciadas por estas condiciones.

En este sentido, algunos estudios le han dado un papel importante al Conflicto Trabajo-Familia, entendido este como un conflicto entre ambos roles, en el cual las demandas asociadas a uno de los dos, ya sea proveniente de la familia o del trabajo, interfieren o bien

son incompatibles entre sí (Greenhaus y Beutell, 1985), pudiendo medirse en base a su dirección, es decir, mayor interferencia desde un rol hacia otro; o bien, en base a la naturaleza de su interferencia, como el *estrés*, el *comportamiento* o el *tiempo* (Carlson et al., 2000).

Respecto a esta materia, los trabajadores presentarían mejores niveles de bienestar en una organización cuya cultura trabajo-familia apoye y valore la integración del trabajo y la vida familiar, y que, además, utilice políticas que estén a favor de este equilibrio (Jiménez & Moyano, 2008). Sin embargo, en Chile por lo general las posibilidades de conflicto entre el trabajo y la familia se ven incrementadas dado el altísimo número de horas de permanencia en su labor, las demandas inadecuadas hacia los trabajadores, la idea de que las largas jornadas de trabajo se asocian a mayor productividad y el incremento de la incorporación de la mujer al mundo laboral, dado que a estas últimas se les atribuye una mayor identificación con las responsabilidades familiares (Gómez-Urrutia y Jiménez-Figueroa, 2019). Por lo demás, particularmente en establecimientos educacionales chilenos, las acciones en cuanto a esta temática son especialmente escasas para los docentes, considerando que no cuentan con la cantidad de horas suficientes para estar con sus familias, debido a las exigencias horarias o al trabajo que deben llevar a sus hogares, perjudicando así sus vínculos familiares y de pareja (Gaete y Henríquez, 2016). Por otro lado, dado este exceso de actividades laborales, también se ven perjudicadas las horas de descanso, afectando la posibilidad de realizar actividades que compensen el estrés laboral y aumentando el riesgo de padecer sus enfermedades asociadas (Lemos et al., 2015).

El nivel de equilibrio entre el trabajo y la familia de los docentes también se ha visto relacionado con otro elemento importante en la calidad de vida laboral, como lo es la Satisfacción Laboral (Abarca et al., 2016), entendiendo esta última como una respuesta afectiva del trabajador al considerar diferentes aspectos de su labor (Cantera, 2007), y siendo

una actitud general del sujeto hacia su trabajo, donde a mayor satisfacción, este manifestaría mayores actitudes positivas hacia el mismo, y, por el contrario, un nivel alto de insatisfacción resultaría en actitudes negativas hacia este (Robbins, 2003).

Cabe destacar que la Satisfacción Laboral y la aparición del *Burnout* se relacionan con la tasa de abandono profesional (Guerrero-Flores et al., 2018). Esto sería interesante, considerando que Chile es uno de los países con mayores dificultades para retener a sus profesores, con una tasa de deserción que bordea el 40% dentro de los primeros 5 años de ejercicio (Ávalos y Valenzuela, 2016). Profundizando entre las razones para abandonar el aula, los factores que influyen refieren a las remuneraciones, la insatisfacción laboral, la desprofesionalización de la labor y la desmotivación debido al excesivo evaluacionismo del sistema escolar actual (Gaete-Silva et al., 2017).

Ahora bien, estudios recomiendan a la hora de investigar la docencia, adoptar una visión más holística de las variables que pudieran estar afectando a la docencia en términos de estrés o *Burnout*, ya que estos por sí solos no capturan la dinámica completa del funcionamiento del maestro, por lo que un factor importante podría referir a los recursos personales o modos de afrontar las situaciones de los docentes (Herman et al., 2018). Dado este panorama, se deben considerar las fortalezas o capacidades psicológicas presentes en el sujeto a la hora de indagar los efectos que produce su trabajo en él, como lo es el Capital Psicológico, el cual se define como un estado psicológico positivo que se caracteriza por poseer confianza para desarrollar con éxito tareas desafiantes (*autoeficacia*), tener atribuciones positivas sobre el éxito actual y futuro (*optimismo*), salir fortalecido de situaciones adversas (*resiliencia*) y el ser perseverante para conseguir objetivos con éxito (*esperanza*) (Luthans et al., 2007).

En consecuencia, este estudio pretende describir los niveles de las cuatro variables anteriormente mencionadas, como también las relaciones que se puedan dar entre estas en una muestra de docentes pertenecientes a establecimientos educacionales públicos de la Región del Maule, aportando también una mirada sobre la cantidad de alumnos por sala promedio dentro del establecimiento. Consideramos interesante esta propuesta, ya que estas relaciones han sido escasamente estudiadas de manera conjunta en nuestro país. Por lo que en definitiva, esta investigación cobra su relevancia social en tanto quiere conocer el estado actual de los docentes y la influencia de estas variables que abordan diversas esferas como lo son las laborales, familiares y personales, información que pudiera ser relevante al tomar en cuenta que las condiciones laborales de los docentes determinan en gran medida su desempeño en el aula (Arratia, 2010) y esto, a su vez, incide en la calidad de la educación de un país en tanto puedan ser un factor motivacional y de mejora de la calidad de vida de los docentes (Castillo, 2013; Escribano Hervis, 2018).

Marco Teórico

Síndrome de Burnout

Conceptualización y definición

El Síndrome de *Burnout* (o Síndrome de quemarse por el trabajo) fue inicialmente documentado a partir de la década de los setenta por Herbert Freudenberger, pionero en la investigación de la temática en el área laboral, a partir de una observación realizada en voluntarios que trataban toxicómanos, a quienes después de un periodo relativamente largo de tiempo desarrollando su labor los aquejaba una gran pérdida de energía, desinterés, agotamiento y desmotivación, llegando incluso a presentar relaciones agresivas de trato distante y cínico, sumado a una menor sensibilidad y comprensión hacia sus pacientes. Este patrón conductual fue conceptualizado por Freuderberger con la palabra *Burnout* la que hace alusión a ‘‘estar quemado’’, ‘‘consumido’’ o ‘‘apagado’’, y que refiere a un síndrome caracterizado por una sensación de fracaso, decepción, agotamiento y pérdida de interés ante la excesiva demanda de energía y recursos que le exige el trabajo al sujeto y del cual no percibe el refuerzo esperado (Freudenberger, 1974; Gil-Monte, 1991).

Maslach (1977) da a conocer de manera pública en el Congreso Anual de la Asociación Americana de Psicología (APA) el término SQT como ‘‘desgaste profesional’’ haciendo referencia a las reacciones emocionales negativas, la pérdida paulatina de responsabilidad y el desinterés cínico de sus funciones dado en profesionales que trabajan en servicios de ayuda a personas. Más tarde, Maslach y Jackson (1984) plantean la siguiente definición: un Síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal que puede ocurrir en individuos cuyo trabajo implica la atención y/o ayuda a

personas; la cual goza de amplio respaldo por la comunidad de psicólogos y cuya definición es la que guiará el siguiente estudio. No obstante, es de importancia mencionar el aporte sobre este concepto dado por otros autores. Para Edelwich y Brodsky (1980) se trataría de una pérdida continua de idealismo, energía e interés por cumplir las metas profesionales a causa de las condiciones laborales en las que está inserto el trabajador. Por su parte, Pines y Aronson (1988) lo definen como un agotamiento mental, físico y emocional, producido por el involucramiento crónico en situaciones emocionalmente demandantes dadas en el entorno laboral, sin embargo, estos autores añaden que este Síndrome no se restringe sólo a profesionales de ayuda a personas, sino que puede ser padecido por cualquier trabajador cuya profesión tenga las características mencionadas.

Dentro de este orden de ideas, para la primera década del siglo XXI se había despertado el interés en la materia a causa de los elevados niveles de absentismo y bajas laborales. En la actualidad se halla un amplio alcance del concepto dentro del mundo laboral, adquiriendo gran importancia inicialmente en Europa impulsando investigaciones dentro de países miembros de la Unión Europea promovidas por las políticas de prevención de riesgos psicosociales laborales, con el fin de detectar enfermedades procedentes de las actividades del puesto de trabajo (Hernández, 2018).

En resumen, según las investigaciones aportadas y para efectos de este estudio, entenderemos el *Burnout* como una respuesta al estrés laboral crónico, sumado a una experiencia subjetiva que engloba sentimientos, cogniciones y actitudes negativas para la persona, puesto que implican alteraciones, problemas y disfunciones psicofisiológicas contraproducentes tanto para el sujeto como para la organización (Gil-Monte y Peiró, 1997). Destacan en este Síndrome la predominancia de síntomas disfóricos, en especial el agotamiento emocional, alteraciones de conducta o despersonalización respecto de la

relación asistencial con el cliente, síntomas físicos de estrés psicofisiológico que conllevarían a la utilización de técnicas paliativas como lo son las conductas adictivas, las cuales median el deterioro de la calidad de vida del sujeto. Se trataría entonces de un Síndrome clínico-laboral que es producto de una inadecuada adaptación al trabajo y se manifestaría en un menor rendimiento laboral, experiencias de baja realización personal, insuficiencia e ineficacia laboral, desmotivación y retirada organizacional (Mingote, 1998). Por otro lado, su relación con las profesiones de ayuda podría estar en el riesgo de que estas suelen tener misiones ambiciosas o ideales que se confrontan con una realidad laboral no compatible, perdiéndose la ilusión por el trabajo (Joaul, Kovess y Mugen, 2004). De ahí que personas con características idealistas, optimistas, ingenuas y/o que sean muy entregadas a sus labores sean más propensas a desarrollarlo (Pérez, 2006). Cabe destacar que también contribuyen características organizacionales, como el alto volumen de trabajo, el conflicto y ambigüedad de rol, la alta incertidumbre, el bajo apoyo social y participación y los sentimientos de injusticia (Maslach y Leiter, 2008).

Gracias a las acepciones entregadas con anterioridad, se puede distinguir una tridimensionalidad en cuanto a las particularidades que presentan las personas que padecen el Síndrome de *Burnout* ajustada a lo definido por Maslach y Jackson en 1986 y 1981. Estos son los síntomas de *Agotamiento Emocional*, *Despersonalización* y *Baja Realización Personal*, los cuales son parte de las dimensiones del Maslach Burnout Inventory, y que serán mayormente definidos a continuación:

La dimensión *Agotamiento Emocional* refiere a la vivencia del sujeto de una pérdida o disminución de sus recursos emocionales y físicos para hacer frente a las tareas que implican su trabajo, lo que genera un sobreesfuerzo físico y fatiga emocional a la hora de tener que interactuar con sus pares y clientes (Grau-Martín, 2007). Al mismo tiempo, es un

agotamiento de la energía, el entusiasmo y de la propia capacidad de entrega hacia los demás, a lo que se suma un sentimiento de no poseer los recursos necesarios para poder afrontar la situación o poder recuperarse. Todo esto producto de las continuas interacciones que mantienen con las personas que atienden (usuarios) y su carga de trabajo (Maslach y Leiter 2008; Nova et al., 2018).

La dimensión *Despersonalización*, alude a un endurecimiento afectivo que se visibiliza en actitudes distantes, frías, cínicas, impersonales y/o indiferentes de parte del profesional hacia las personas con las que trabaja y para quienes trabaja, pudiendo incluso llegar a culpabilizar a los receptores del servicio de sus problemas. Estos sentimientos negativos hacia el trabajo en general se dan como una estrategia de defensa en el intento de protegerse de los sentimientos de impotencia, indefinición y frustración que han surgido producto de las vivencias de *Agotamiento Emocional*. De modo que para no agotarse más toman distancia mental de la situación alejándose emocionalmente de la realidad y minimizando su nivel de involucramiento y compromiso con su labor. En suma, se trataría de una estrategia de afrontamiento negativa que le permite al sujeto alejarse de la situación conflictiva que lo aqueja, en vez de enfrentarla de forma directa, pero que lo protege de cierto modo del cansancio y la frustración (Kulakova et al., 2017; Marsollier, 2013; Nova et al., 2018; Olivares, 2017, Saborío Morales e Hidalgo Murillo, 2015; Llorens y Salanova, 2011).

Y, por último, la dimensión de *Falta de Realización Personal* apunta a que el trabajador tiende a evaluarse de forma negativa en cuanto a sus habilidades y logros laborales, como también respecto de la relación que mantiene con las personas a quienes atiende, generándole insatisfacción con su propio desempeño en el trabajo (Arís, 2009). Por lo que se experimentan sentimientos de incompetencia, desilusión, baja autoestima y pobre éxito en su trabajo (Kulakova et al., 2017; Olivares, 2017), suscitando para el sujeto la pérdida del valor

que su ocupación o carrera tenían inicialmente. En consecuencia, los trabajadores se sienten desencajados en su organización dado que se perciben como personas que no son un aporte para la misma, y donde cada nuevo desafío en ella se percibe como abrumador (Maslach y Leiter, 1997).

Modelos explicativos del Síndrome de Burnout.

La etiología del Síndrome de *Burnout* se ha propuesto desde varios modelos psicosociales, los cuales se pueden categorizar en relación con las variables consideradas como antecedentes y consecuentes del Síndrome, como también los procesos para que se llegue a desarrollar, entre otros factores implicados (Pérez, 2010).

Una de las clasificaciones mayormente utilizadas y aceptadas es la de Gil-Monte y Peiró (1997), la cual establece cuatro perspectivas teóricas: Teoría Sociocognitiva del Yo, Teoría del Intercambio Social, Teoría Organizacional y Teoría Estructural.

Teoría Sociocognitiva del Yo

Los factores determinantes para este modelo se basan en la autoeficacia, el autoconcepto y la autoconfianza. En concreto, las cogniciones de lo que los sujetos perciben que hacen se modifican en función de las consecuencias de las propias acciones y las observaciones de los actos de los demás. Siendo así que las creencias o el grado de seguridad que la persona tenga acerca de sus capacidades, estará relacionado con el esfuerzo que realice para cumplir sus objetivos. En consecuencia, el grado de facilidad o dificultad en lograrlos implicará el desarrollo de ciertas reacciones emocionales.

Para ejemplificar, desde el modelo de *competencia social* de Harrison (1983) se plantea que los trabajos destinados al servicio a otros parten con altos niveles de motivación y altruismo. Estos sujetos se pueden encontrar con agentes facilitadores o entorpecedores en

la ejecución de sus labores. En el caso de que las condiciones organizacionales actúen frecuentemente como una barrera, se generará una disminución de la sensación de autoeficacia dando paso al origen del *Burnout*. Por otra parte, el modelo de autocontrol de Thompson, Page y Cooper (1993), apela a la autoconfianza profesional o auto-conciencia percibida como factor esencial, en el cual se destaca que si existen reiterados fracasos en el cumplimiento de las metas laborales y una elevada conciencia de las discrepancias entre las demandas del puesto y los recursos de los cuales dispone, se desarrolla en el trabajador una estrategia de afrontamiento de retirada conductual (despersonalización). Por otro lado, Pines (1993), aporta que el *Burnout* solo podría darse en trabajadores con una alta vocación hacia el cumplimiento de sus funciones. De ahí que estos tengan altos niveles de expectativas y motivación, que, de no ser equilibradas con lo que se obtiene del puesto (recompensas) provocará una respuesta desadaptativa en el sujeto.

Teoría del Intercambio Social

Esta teoría tiene como eje central una continua situación de desequilibrio entre la implicación personal del sujeto y la recompensa social percibida.

Para ilustrar mejor, el modelo de comparación social de Buunk y Schaufeli (1999), establecen que la falta de precisión en las tareas, la incertidumbre, la falta de equidad en cuanto a implicación vs. el reconocimiento percibido, y la falta de control que sus acciones laborales influyen en sus resultados, confluyen en el desarrollo del síndrome. Dado este escenario se dan procesos de afiliación social entre compañeros para superar ciertas circunstancias, lo que acarrea procesos de comparación entre compañeros, generando miedo ante la posibilidad de ser catalogados como incompetentes o dar una imagen personal negativa. Mientras tanto, el modelo de conservación de recursos de Hoboll y Freddy (1993),

plantean el *Burnout* como resultado de un conjunto de situaciones de inaccesibilidad o pérdida de recursos para el sujeto, ya sean provenientes del ámbito laboral o de otros entornos, generando que perciba sus motivaciones básicas amenazadas. Por otro lado, el modelo de demandas y recursos laborales de Bakker y Demerouti (2007) explica que los trabajadores “quemados” surgen de un proceso de demandas laborales excesivas que agotan al trabajador, y una posterior disminución del compromiso del sujeto con su trabajo, esto como resultado de la escasez de recursos laborales de los que dispone (apoyo, formación, autonomía, feedback, etc.).

Teoría Organizacional

Los modelos derivados de esta teoría ponen énfasis en la influencia de los estresores presentes en el contexto laboral y las estrategias de afrontamiento utilizadas por los trabajadores. En este sentido, Golembiewski, Munzenrider y Carter (1983) subrayan que aspectos como las disfunciones del rol (conflicto y pobreza de rol) y el exceso de carga laboral pueden producir sentimientos negativos hacia el trabajo, los que mantenidos en el tiempo desencadenan estados irritables y de fatiga, hasta comportamientos cínicos como medida de afrontamiento. Por su parte, Cox, Kuk y Leiter (1993) parten de la “salud de la organización” como elemento modulador en la interacción estrés-burnout, donde la conciliación entre la integración y coherencia entre los sistemas psicosociales de la organización como lo son las estructuras, políticas de la empresa, procedimientos, cultura, expectativas fallidas en el ámbito laboral, etc., influyen en el origen del agotamiento emocional, despersonalización y nivel de realización personal del trabajador. De manera similar Winnubst (1993) destaca la importancia de las dificultades provocadas en las características propias de la organización, que pueden ser en función de la estructura, clima,

cultura organizacional, así como también la institucionalización del apoyo social, factores estrechamente interrelacionados, y que serían elementos esenciales a la hora de intervenir para prevenir o disminuir la incidencia del *Burnout*.

Teoría Estructural

Según Martínez (2010) se trata de modelos integradores que abordan precedentes personales, interpersonales y organizacionales que interaccionan para dar paso al *Burnout*. Se basa en modelos transaccionales que admiten que el estrés se da a consecuencia de una falta de equilibrio entre las demandas y la capacidad de respuesta del trabajador. Se podría ejemplificar esta perspectiva con el modelo de demanda-control-apoyo social de Karasek y Johnson el que asume que excesivas demandas y una baja percepción de control aumentan el riesgo de enfermedad y disminuye la motivación al aprendizaje, por lo tanto, las condiciones laborales predicen los comportamientos del trabajador. Además, el apoyo social (clima social, relación con pares y superiores) serviría como amortiguador o protector del estrés (Johnson y Hall, 1988).

Variables asociadas al desarrollo del Burnout en docentes

La etiología del desarrollo de este síndrome resulta a lo menos complejo de precisar, dilucidándose que sus desencadenantes son de naturaleza psicosocial, donde la interrelación entre las condiciones laborales del docente y las características propias del sujeto serían el detonante de esta patología (Caballero, 2018), por lo que a continuación se expondrán algunas revisiones en estas direcciones.

Variables Organizacionales

Diferentes estudios les han dado énfasis a los factores organizacionales implicados en el desarrollo del Síndrome, incluso por encima de las variables sociodemográficas o

individuales, destacando elementos como el apoyo social y la autonomía laboral como factores amortiguadores del estrés en la docencia, y contrariamente el conflicto o la ambigüedad de rol y la sobrecarga laboral como estresores significativos asociados al surgimiento del *Burnout* (Hernández, 2018).

Desde otra arista, Cornejo y Quiñonez (2007) aluden a algunas situaciones contextuales de sus labores implicadas, como lo son la falta de tiempo, una elevada cantidad de alumnos por sala, la mala percepción social de la labor docente y la falta de motivación de los estudiantes. A su vez, De la Fuente Mundaca (2017) complementa que la indisciplina de los alumnos, los conflictos con miembros de la comunidad, los horarios inadecuados, los sueldos y la baja participación en las decisiones, entre otros, se asocian a la presencia del Síndrome.

Consecuencias

Como resultado de este Síndrome en quien lo presenta se evidencian fuertes asociaciones entre el mismo, y más específicamente con la dimensión del agotamiento emocional, con sintomatología somática como: síntomas de tipo musculoesquelético, inmunológico general, cardiovasculares y gastrointestinales. También síntomas psicopatológicos del tipo neurótico (ansiedad, depresión, obsesión-compulsión y somatización). Encontrando que existen diferencias significativas entre docentes con o sin *Burnout* respecto a la presencia o no de sintomatología física y mental (Esteras et al., 2019).

Por su lado Tabares-Díaz et al. (2020), agregan que las consecuencias de este Síndrome son de carácter multivariado, generando deterioros en los aspectos físicos, psicosociales y laborales del individuo, incluyendo conflictos familiares y profesionales, quejas psicósomáticas, afecciones respiratorias, perturbaciones en el estado emocional, detrimento de la salud mental, percepción negativa del estado de salud en general, consumo

de sustancias, merma de la productividad laboral, mayor ausentismo y menor umbral para trabajar bajo presión.

El Burnout en Latinoamérica y Chile

Un pequeño análisis sobre los estudios basados en este Síndrome en docentes de Latinoamérica, nos indica que existe mayor énfasis del estudio en personal del área de salud que en personal del área de educación, pero que muestra una tendencia creciente a través de los años, dada la naturaleza del fenómeno que se da en la interacción trabajo-sujeto. De ahí la importancia de seguir indagando en la docencia al ser uno de los trabajos cuya naturaleza de su profesión puede influir en el desarrollo del Síndrome, lo que puede incidir de manera negativa en los procesos educativos de calidad y sus relaciones interpersonales. Es de importancia recalcar también que la mayoría de los estudios sobre esta temática en docentes en el continente latinoamericano se concentran en países como Brasil, México y Colombia, habiendo menor cantidad de estudios en los demás países, incluyendo a Chile (Tabares-Diaz et al., 2020).

Dentro de este marco, un estudio intercontinental, con docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa asevera que el estrés docente se relaciona fuertemente con los factores psicosociales involucrados, produciendo síntomas de ansiedad, depresión y creencias desadaptativas (Alvites-Huamaní, 2019). De lo que deriva que los niveles de estrés por presión laboral y la ansiedad son elementos que pueden desencadenar desajustes a nivel físico, psicológico y psicosomático mermando así el desempeño profesional (Chiang et al., 2017). Es por esto por lo que se demanda que surjan políticas de intervención multidimensionales en esta colectividad docente con el fin de mejorar su calidad de vida laboral, y en consecuencia el desempeño y compromiso docentes (Cardozo, 2018).

En este orden de ideas, surge la interrogante de ¿por qué es importante estudiar este Síndrome en la docencia en Chile? Un elemento importante dice relación con los procesos educacionales chilenos y que se están llevando a cabo actualmente, como lo son la introducción de la Ley 20.903 en el año 2016, la cual crea el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente, uno de los pilares de la Reforma Educacional emprendida en nuestro país, sistema que establece, entre muchos otros elementos, cambios graduales a través de los años como el incremento de horas no lectivas para los docentes de escuelas y liceos que sean subvencionados por el Estado. También se incluyen algunas iniciativas de rendición de cuentas y/o evaluaciones que incluyen procedimientos externos con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, no obstante, algunos de estos procesos como la evaluación docente no han estado exentas de críticas, dilucidando que su función formativa es limitada y que se corre el riesgo de que esta evaluación sea más bien percibida como una herramienta de responsabilidad y control más que el mero objetivo que busca, llevando a sobrecargar al personal escolar con intervenciones externas a un ambiente que de por sí ya es complejo (Santiago et al., 2017).

Por consiguiente, la indagación de algunos estudios en Chile dan cuenta de los siguientes resultados, como por ejemplo Jiménez et al. (2012) encontraron una elevada incidencia de la sintomatología del Síndrome, presente en el 44% de los docentes estudiados, junto a un no menos considerable porcentaje del 40% de docentes que ya se encontraban afectados por el *Burnout*, no obstante, estos datos eran esperables dado que anteriores investigaciones en Chile según Buzzeti (2005) evidencian que la prevalencia de este síndrome va de un 20% a un 60%. Por otro lado, el estudio de Darrigrande y Durán (2012) encontró que la prevalencia de este síndrome era de un 13% en docentes de básica y un 23% en docentes de enseñanza media. Más adelante De La Fuente Mundaca (2017) haya una

polarización entre niveles extremos de *Burnout* en docentes, ya que encontró que un 33% de ellos posee “nada” del síndrome y por el lado contrario un 33,9% posee un “excesivo” *Burnout*, encontrándose el resto en niveles medios. Otro estudio como el de Zúñiga-Jara y Pizarro-León (2018) encontró que los niveles del Síndrome son de tipo medio o bajo en los educadores de enseñanza media y la mayoría de ellos no muestran rasgos de despersonalización o baja realización personal, no obstante, los niveles de agotamiento emocional reportados mostraron una incidencia importante, dimensión que sugiere ser el mayor problema detectado en esta comunidad.

Por último, es conveniente acotar que hay cierto cuestionamiento a cómo se ha llevado a cabo la investigación de este Síndrome en el continente, donde por ejemplo Bambula y Gómez (2016) concluyen que la mayoría de las investigaciones se han realizado utilizando las teorías y métodos de prueba que derivan de países desarrollados, sin ahondar en la especificidad de los procesos de trabajo en el contexto latinoamericano. En esta misma línea, Kulakova et. al. (2017) evaluó la universalidad del constructo del Maslach *Burnout* Inventory en un contexto latinoamericano, confirmando ciertas debilidades (ambigüedad factorial e inconsistencias) en las dimensiones de despersonalización y realización personal, más no así en la de agotamiento emocional, la que resultó ser lo suficientemente consistente con el planteamiento teórico, siendo un indicio de la falta de equiparación conceptual y/o cultural del constructo, por lo que concluyen que por lo menos se debiera discutir el hacer una reevaluación de la experiencia cultural del fenómeno para determinar la idoneidad y pertenencia a los contextos en donde se le evalúa y no caer en el defecto que la comunidad en cuestión no interprete los ítems para lo que fueron diseñados.

Conflicto Trabajo-Familia

Conceptualización y Definición

Las interacciones que se dan entre las esferas Trabajo-Familia han sido investigadas desde los años setenta dada la importancia de reconocer el impacto que tiene el trabajo sobre la familia y viceversa. En primera instancia, la familia guarda su estrecho vínculo con el empleo, puesto que éste último es por el cual se obtienen los recursos económicos para adquirir los insumos necesarios para subsistir (Andrade y Landero, 2015) y la familia por otro lado es reconocida como la unidad básica de la sociedad la cual permite el desarrollo de quienes la componen y que además modera la relación e interacción que se da entre el individuo, la familia y la sociedad (Valladares, 2008). Ahora bien, la llamada interacción que se da entre el trabajo y la familia es un proceso donde el comportamiento de un empleado en un dominio, por ejemplo: el hogar, es influenciado por situaciones concretas (positivas o negativas) que han sucedido y se han vivido en otro dominio, por ejemplo: en el trabajo (Clark, 2000; Geurts et al., 2005).

Bajo esta dinámica, las personas a lo largo de su vida están sujetas a asumir ciertos roles de diversa índole y según sea el dominio en el que se desenvuelvan y dadas las diversas áreas en las cuales podemos hacerlo, puede surgir un conflicto de roles, entendiendo este como la simultánea ocurrencia de dos o más tipos de presiones o solicitudes que inevitablemente llevarán a que el cumplimiento de uno dificulte el satisfacer las demandas del otro rol (Kahn, et al., 1964). Basados en esta definición Greenhaus y Beutell (1985) llevaron el conflicto de roles al ámbito laboral y familiar, definiendo el Conflicto Trabajo-Familia (CTF) como una consecuencia derivada de que en un momento las presiones de los dominios laborales y familiares llegan a ser incompatibles entre sí en algún aspecto, por lo

que la participación en uno de estos roles se dificulta en virtud de la contribución en el otro. A modo de ejemplificar este tipo de conflicto se puede mencionar cómo el trabajar hasta tarde (demandas laborales) crea un problema o dificultad para poder recoger a un hijo después de la escuela para su taller de fútbol o llevar a un padre enfermo a médico que no se puede trasladar por sí mismo (demandas familiares).

En función de lo planteado, estos autores identificaron tres tipos de conflictos según la dimensión principal con la que se entra en fricción, ya sea el tiempo, el estrés o el comportamiento.

El conflicto basado en el tiempo se produce cuando el tiempo dedicado a las actividades de un rol comienza a consumir el tiempo que se requiere para cumplir con las exigencias del otro rol, incluyendo también el tiempo que la persona puede utilizar en las preocupaciones por las presiones del otro rol, cuando está intentando físicamente satisfacer las necesidades de otro. Claras fuentes de este tipo de conflicto pueden ser la cantidad de horas extraordinarias trabajadas, los turnos irregulares o la inflexibilidad horaria del trabajo. Por otro lado, factores familiares que pueden contribuir pueden ser la crianza de los hijos, las familias numerosas, las características del empleo del cónyuge, entre otras.

El conflicto basado en el estrés se produce cuando las demandas de un rol generan tales niveles de tensión en el sujeto que llega a afectar su desempeño en el otro rol, dificultando el cumplimiento de las exigencias de este último. De este modo síntomas de tensión como la fatiga, irritabilidad, ansiedad, apatía y/o depresión hacen disminuir los recursos personales del sujeto debido a las presiones generadas. Algunas de estas fuentes pueden estar relacionadas con factores laborales que se vuelven estresores (ambigüedad de rol, bajo apoyo del líder, alta rotación, alta concentración mental, comunicaciones estresantes, baja variedad, importancia y autonomía de las tareas, expectativas frustradas,

etc.), como también hay factores familiares que pueden ser fuentes de tensión (bajo apoyo familiar o conyugal, compromisos familiares prolongados, desacuerdo entre cónyuges sobre los roles familiares, etc.).

El conflicto basado en el comportamiento hace alusión a cuando los patrones de conductas específicas que se requieren para un rol son incompatibles con las expectativas conductuales en el otro rol. En este sentido, si una persona no puede reajustar su comportamiento para poder desempeñarse en los distintos roles y exhibe estilos de comportamientos no compatibles en el otro rol puede generar conflicto entre roles. Un ejemplo de esto puede verse en los puestos de jefatura que requieren estilos de comportamientos que muestren autoridad, sean impersonales y tengan poder, pero tal rol puede generar actitudes indeseables en sus hijos en el ámbito familiar.

Sumado a lo ya planteado, se establece que el Conflicto Trabajo-Familia es bidireccional, es decir, cuando el trabajo interfiere o afecta a la familia se habla de un conflicto trabajo-familia (CTF) y, por el contrario, cuando la familia interfiere o afecta al trabajo hablamos de conflicto familia-trabajo (CFT). Esto a causa de que las demandas familiares pueden interferir con los requerimientos laborales y viceversa (Frone, et al., 1997; Andrade y Landero, 2015). Aunque a pesar de este consenso en la bidireccionalidad, algunos estudios han descubierto que la interferencia de lo laboral en lo familiar es más frecuente independiente del género (Slan-Jerusalim & Chen, 2009).

Perspectivas y modelos teóricos

Teoría de roles

Según la perspectiva de roles de Katz et al. (1964) el conflicto entre roles surge de la participación en diferentes roles y aparece ante la simultaneidad de dos o más conjuntos de

presiones de modo que cumplir con las tareas de uno de los roles dificultaría el cumplimiento de las tareas del otro. Estos autores distinguen distintos tipos de conflicto de rol, siendo estos: intra-emisor (un mismo emisor de rol emite demandas contradictorias), inter-emisores (dos o más emisores de rol emiten demandas contradictorias entre sí) y persona-rol (las demandas de quienes las emiten son incompatibles con los valores personales del sujeto).

En el caso del Conflicto Trabajo-Familia, este sería una forma de conflicto inter-emisores, puesto que las demandas asociadas a la pertenencia a una organización están en conflicto con las presiones que derivan de la participación en otros grupos, en este último caso el núcleo familiar, surgiendo un conflicto cuando se dificulta la participación de la persona en un rol en virtud de su participación en el otro rol, distinguiendo los roles de los dominios laborales y familiares. Este modelo también plantea que cualquier característica del rol que afecte la participación en el tiempo, el estrés o el comportamiento de una persona dentro de un rol puede producir un conflicto entre ese rol y el otro. Como también propone que el conflicto trabajo-familia se ve intensificado cuando los roles laborales y familiares son importantes o centrales para el autoconcepto de la persona y cuando existen fuertes sanciones negativas por el incumplimiento estas demandas.

Enfoque de demandas y recursos

Este enfoque enfatiza la necesidad de analizar las demandas y los recursos disponibles para comprender la tensión laboral que contribuye al Conflicto Trabajo-Familia. Este modelo por tanto asume que las demandas laborales pueden llegar a agotar los recursos de los sujetos, lo que trae consecuencias individuales y laborales negativas. Por otro lado, los recursos laborales tienen el potencial motivador para poder desempeñarse mejor, lo que se traduce en resultados individuales y laborales positivos (Bakker y Demerouti, 2007). Sugiriendo

también que recursos laborales como el apoyo social, la autonomía y la retroalimentación del supervisor actúan como amortiguador entre las demandas y la tensión laborales.

Por otra parte, el modelo de conservación de recursos (COR) de Hobfoll (1989) alude a que los sujetos buscan adquirir, mantener y asignar sus recursos. Estos recursos se pueden buscar en ciertas situaciones como el empleo, el matrimonio y el nacimiento de los hijos, elementos que igualmente representan la necesidad de otros recursos que se pueden obtener al desempeñar otros roles (Luk & Shaffer, 2005). Claro ejemplo de este enfoque aplicado a la interacción trabajo familia es cuando las personas experimentan el temor de perder su trabajo o la situación familiar actual debido a una falta de recursos para satisfacer las necesidades en cualquiera de estos dos ámbitos, por lo que se ven obligados a reasignar sus recursos pasando de un rol a otro (Grandey y Copranzano, 1999). Ahora bien, la pérdida o ganancia de recursos relacionadas al CTF pueden ejemplificarse en elementos como la demanda/control, horas dedicadas/autonomía y la sobrecarga de roles/flexibilidad. Así entonces condiciones favorables en lo laboral generan la percepción de ganancia de recursos, para ejemplificar, condiciones como la autonomía y la flexibilidad laboral pueden aliviar las percepciones de conflicto. No obstante, condiciones desfavorables como demandas laborales o familiares intensas y una sobrecarga de tareas implican una pérdida de recursos en el empleado quedando con menos poder y energía para equilibrar tanto los asuntos familiares como los laborales. Por lo que en términos de consecuencias del CTF para la teoría COR, este conflicto implica estrés y desafío al necesitar de más tiempo, esfuerzo y energía para lograr una compatibilidad entre el trabajo y el ámbito familiar, enfrentando las pérdidas de recursos reales y potenciales y que se pueden manifestar en consecuencias en las actitudes, los comportamientos y el desarrollo profesional del empleado (Liao et al., 2019).

Variables Asociadas al Conflicto Trabajo-Familia

Gabini (2019) en un artículo de revisión bibliográfica sobre la articulación trabajo-familia propuso que los predictores del CTF se pueden clasificar en dos categorías generales, siendo estos los factores ambientales (familiares y laborales) y los factores disposicionales. En lo que respecta al ambiente familiar, elementos como los estresores asociados al rol (conflicto, ambigüedad y sobrecarga), las demandas parentales, el apoyo marital, la cantidad de personas a cargo o hijos y el clima familiar, han sido señalados como antecedentes del conflicto trabajo-familia. Desde la arista laboral, aspectos como la seguridad laboral, el tipo de contrato, largas jornadas laborales y la poca flexibilidad laboral se vinculan mayormente con el CTF.

Por otro lado, las variables de disposición no tienen el mismo respaldo bibliográfico anterior, pero se pueden indicar algunas características de personalidad como antecedentes del CTF como el locus de control interno, la afectividad negativa y el neuroticismo. Contrariamente, características como la extraversión, la autoeficacia, los valores personales y la agradabilidad se asocian con una mejor tendencia a sobrellevar los problemas evitando así el CTF. Complementario a esto Allen et al. (2015) ha encontrado que las dimensiones de tiempo, estrés y comportamiento se han correlacionado de manera diferente con muchas de las variables disposicionales mencionadas.

Bajo esta misma línea, el metaanálisis de antecedentes y consecuentes del Conflicto Trabajo-Familia de Liao et al. (2019) asume como predictores significativamente positivos del CTF las demandas familiares y laborales, y como predictores negativos la percepción de control tanto familiar como laboral, esto dado que las obligaciones en los dos ámbitos consumen los recursos del sujeto aumentando la probabilidad de conflicto, y el hecho de percibir tener mayor control sobre estas obligaciones mejora la capacidad para administrar

aquellos recursos disponibles para ambos roles, mitigando así el conflicto. Por otro lado, las horas reales dedicadas al ámbito laboral tienen mayor incidencia en los niveles de conflicto que las horas dedicadas a lo familiar. Por su parte, la autonomía laboral percibida y la flexibilidad laboral relacionada a los horarios y al lugar de trabajo son un predictor negativo del conflicto trabajo familia. Contrariamente, la sobrecarga de roles en los dominios familiar y laboral serían predictores positivos de este tipo de conflicto.

Consecuencias

Gabini (2019) argumenta que las consecuencias pueden impactar los dominios laborales, familiares y en la propia salud del empleado. Con respecto al dominio laboral, se ha encontrado que tanto el CTF como el CFT influyen en una baja satisfacción con el empleo, un bajo compromiso organizacional y un mayor estrés laboral. Por otra parte, es más el grado de interferencia de la familia con el trabajo y no al revés, lo que predeciría negativamente el rendimiento laboral, y, contrariamente, la interferencia del trabajo con la familia en mayor medida estaría vinculada negativamente con la satisfacción con la vida y marital.

En cuanto a los efectos de este tipo de conflicto en la salud del empleado se ha encontrado falta de sueño, hipertensión, depresión, abuso de sustancias, mayor tensión psicológica, cansancio emocional y *Burnout*. Concluyendo para Gabini (2019) que en definitiva el CTF predice de manera negativa el bienestar y la salud del trabajador. |

Por su parte Liao et al. (2019) plantean que este conflicto representa una pérdida de recursos personales que trae repercusiones negativas en las actitudes como el compromiso laboral y familiar, en los comportamientos como el desempeño laboral y familiar y en las evaluaciones acerca de su satisfacción profesional y el desarrollo de su carrera, siendo éstas más desfavorables.

Siguiendo con las consecuencias de este tipo de conflicto, Obrenovic et al. (2020) encontró que éste tenía un impacto negativo en la seguridad psicológica y en el bienestar psicológico y que además tiene una influencia indirecta en el desempeño laboral cuando la seguridad y el bienestar psicológicos actuaban como mediadores.

Conflicto Trabajo Familia en docentes

Un estudio llevado a cabo por Cáceres, et al. (2015) respecto de los factores psicosociales que afectan a la salud mental de los docentes concluye luego de la aplicación del instrumento ISTAS 21 que la dimensión “doble presencia” fue una de las áreas más riesgosas para los docentes de un establecimiento municipal evaluado, aunado con la percepción de tener una alta carga doméstica y en consecuencia tener mayores preocupaciones por los quehaceres del hogar, donde la mujer es quien experimenta en mayor grado. Este estudio se puede ver como un antecedente sobre el panorama de las relaciones entre el trabajo y la familia en docentes.

Por otra parte, Mora (2014) en un estudio a profesionales de la educación en la VII Región sobre el Conflicto Trabajo-Familia y la Calidad de Vida Profesional, halló que el 50% de los profesionales manifiesta que existe una mediana interferencia entre el trabajo y la familia y viceversa. Por otro lado, Bustamante (2020) en una muestra de 51 docentes de Linares, Chile encontró que en el 74% de ellos el trabajo interfiere medianamente en la familia, 23% asevera que interfiere poco o casi nada y sólo el 2% revela que hay una amplia interferencia. Desde la esfera CFT se tienen resultados muy similares y se observa que hay conflicto en ambas direcciones, sin una predominancia significativa.

El estudio de Delgado-Bello et al. (2021) en 140 docentes de establecimientos particulares subvencionados de la ciudad de Antofagasta, Chile halló que el Conflicto

Trabajo-Familia tiene una relación negativa directa con la satisfacción laboral y a su vez una relación positiva directa en la intención de dejar su trabajo.

Por otro lado, el estudio de Gómez-Ortiz et al. (2015) en docentes de universidades públicas y privadas de Bogotá encontró que el CTF moderaba la relación entre la tensión laboral y el *Burnout*, mientras que el CFT moderaba la relación entre tensión laboral y síntomas depresivos, donde a mayor conflicto más experiencias de malestar se manifestaban en el docente.

Por otro lado, Lemos et al. (2019) comentan en su estudio que el rol docente puede ser lo suficientemente proclive a presentar CTF y CFT debido a la necesidad de tener que cumplir con ambos roles. Su estudio encontró que el tipo de conflicto que mayormente destacó en relación con el estrés laboral fue la interferencia Familia-Trabajo, contrario a la tónica usual en la otra dirección, lo que podría ser explicado por las características propias de la profesión docente, ya que al ser un trabajo vocacional que cuesta separarlo de la vida personal puede que asuman como parte de su rol el realizar funciones asociadas a la docencia en el tiempo que debieran de disponer para su familia u otras actividades. Por lo que no generaría tanto estrés la interferencia de lo laboral en lo familiar, sino que la interferencia de lo familiar en lo laboral se percibiría de forma más negativa.

Otro estudio en un contexto escolar italiano encontró que las oportunidades para aprender y desarrollarse actúan como amortiguador de los efectos nocivos del CTF sobre la despersonalización, mientras que la autoeficacia modera la relación entre el CTF y el vigor. Concluyendo que la autoeficacia y las oportunidades de desarrollo y aprendizaje son importantes recursos que ayudan a los docentes a reducir los efectos negativos del CTF (Simbula et al., 2012).

Satisfacción Laboral

Conceptualización y Definición

En la actualidad se observa que no hay un acuerdo absoluto sobre la definición universal de Satisfacción Laboral y más bien cada autor va realizando una propia de acuerdo a la compatibilidad con su investigación. Así tenemos como la Satisfacción Laboral puede ser percibida como una actitud, un sentimiento y/o una emoción que está íntimamente relacionada con el clima, la salud mental y el equilibrio personal (Cantón y Téllez, 2016). Por lo que si bien existen diferentes definiciones de este constructo todas coinciden en que tiene un carácter multidimensional (Dipp et al., 2010).

El autor Loitegui (1990) por ejemplo, alude a que la Satisfacción Laboral obedece tanto a las características individuales de la persona como también a las particularidades del trabajo que este realiza. De la misma forma, esta satisfacción en el trabajo se integra por un conjunto de satisfacciones específicas o aspectos parciales que determinan una satisfacción general, siendo la reacción afectiva general de un sujeto respecto de las características del trabajo y su contexto laboral. Este modelo descrito así, implica un modelo compensatorio de modo que un alto nivel de satisfacción en un aspecto puede compensar o incluso suplir otras facetas laborales que tengan un nivel deficiente según la evaluación del colaborador. Por esto es que Hannoun (2011) concluye que el estudio de la Satisfacción Laboral puede dar información relevante acerca del efecto que producen las normas, políticas y disposiciones generales que la organización ofrece al trabajador al dar a los altos mandos un punto de referencia para tomar decisiones adecuadas y favorables para sus objetivos.

Cantón y Téllez (2016) consideran que en la Satisfacción Laboral convergen los ámbitos afectivos, cognitivos y actitudinales a la hora de evaluar perceptivamente nuestra

vida laboral, lo que despierta una emoción ya sea más positiva o negativa que nos provocará a manifestar unas u otras conductas en nuestro lugar de trabajo. Coincidiendo con lo que exponen diversos autores, como Robbins y Coulter (1996) quienes expresan que quien tenga un alto nivel de satisfacción en su puesto tendrá actitudes positivas hacia el mismo y contrariamente quienes estén insatisfechos manifestarán actitudes negativas. Peiró et al. (1996) ve la Satisfacción Laboral como una actitud o conjunto de actitudes que la persona desarrolla hacia su situación de trabajo.

Otros autores como Locke (1976) la definen como “un estado emocional positivo y placentero resultante de la percepción subjetiva de las experiencias laborales del sujeto” (p. 35). Tratándose entonces de un sentimiento de bienestar o felicidad que vivencia el trabajador en relación con su trabajo, y que puede ser hacia el trabajo en general o sobre algún aspecto de este. En esta misma línea Barraza y Ortega (2009) definen este concepto como la actitud que exhibe el trabajador en relación con su trabajo, actitud que se sostiene en las creencias y los valores que el sujeto desarrolla en su propia vida laboral y que necesariamente tendrán una influencia significativa en sus comportamientos y resultados. Por otro lado, Adánez (1990) alude a este constructo como:

“el sentimiento de agrado o positivo que experimenta un sujeto por el hecho de realizar un trabajo que le interesa, en un ambiente que le permite estar a gusto, dentro del ámbito de una empresa u organización que le resulta atractiva y por el que percibe una serie de compensaciones psico-socio-económicas acordes con sus expectativas” (p. 76).

Teniendo un panorama más claro sobre la definición de Satisfacción Laboral, su importancia para la psicología organizacional radica en que cumple un papel mediador entre las condiciones del entorno laboral y las consecuencias para los resultados de la institución

tanto a nivel organizacional como a nivel individual, ya que además constituye uno de los productos más importantes del trabajo humano al cual se le asocia inclusive una fuerte relación con su desempeño laboral (Dormann y Zapf, 2001)

Ahora bien, en un plano más específico, la Satisfacción Laboral docente según Caballero Martínez et al., (2003) está vinculada tanto a las situaciones concretas de su labor docente como a las características individuales de su personalidad, suma que repercutirá en esferas como la estabilidad emocional, la tensión, el estrés y/o el malestar, y tanto en el ámbito profesional como en el personal. En este sentido, la satisfacción de los docentes se ve afectada como resultado de comparar la realidad laboral vivida con lo que según sus expectativas debería ser (Torres González y Grupo D.I.E.A., 2010), donde a medida que la distancia es menor entre estos dos elementos, la satisfacción del docente aumentará (Bruggemann, 1974).

Gibson et al. (1996) va un poco más allá al mencionar los factores del ambiente de trabajo más relevantes para la satisfacción de los trabajadores, siendo estos elementos como el estilo de dirección, las políticas y procedimientos de trabajo, el clima en la afiliación de los grupos de trabajo, las condiciones laborales y los beneficios proporcionados. Este mismo autor propone algunas dimensiones cruciales entre las que destacan la cantidad y equidad de la paga, el grado en que el trabajo se considera interesante y ofrece aprendizajes, el asumir responsabilidades, las oportunidades de poder ascender, la capacidad de liderazgo y el grado de compañerismo, competencia y apoyo entre los trabajadores.

Perspectivas y Modelos Teóricos

Teoría de los Dos Factores de Herzberg

Frederick Herzberg (1959; 1967) estableció que la Satisfacción Laboral y la insatisfacción en el trabajo son parte de dos procesos distintos y separados entre sí en la conducta laboral. Encontrando que el sujeto en el trabajo tiene dos tipos de necesidades: las necesidades higiénicas y las necesidades de motivación. Las primeras, también llamados factores extrínsecos tienen que ver con el ambiente físico y psicológico del trabajo e involucran elementos como el salario, las relaciones con superiores, las condiciones laborales, las políticas de la organización y la seguridad en el trabajo. Las segundas, también llamadas factores intrínsecos refieren al contenido y la esencia misma del trabajo incluyendo elementos como el contenido del trabajo, la responsabilidad, el progreso profesional, el reconocimiento de las tareas bien hechas y los logros alcanzados. Siguiendo con la teoría, se postula que los factores extrínsecos solamente son capaces de prevenir la insatisfacción laboral o ayudar a revertirla una vez ya establecida, más no llegan a producir satisfacción, por lo que la satisfacción puede darse sólo a través de los factores intrínsecos de modo que la insatisfacción estará determinada por los factores extrínsecos desfavorables para el trabajador. La ecuación explicativa sería la siguiente: una vez satisfechas las necesidades higiénicas, el trabajador no se siente satisfecho ni insatisfecho (estado neutro); pero si no se satisfacen se sentirá insatisfecho. Por lo que la persona solo estará satisfecha cuando sus necesidades de motivación estén cubiertas, no obstante, si no se cubren no está satisfecho ni insatisfecho (estado neutro).

Modelo de los Determinantes de la Satisfacción en el Trabajo.

Este modelo destaca el nexo expectativas-recompensas a partir de diferentes facetas y aspectos laborales. Y parte de la teoría de la motivación de Porter y Lawler (1968) la cual formula que la relación entre la expectativa y la realidad de la recompensa recibida genera satisfacción o insatisfacción laboral; en otras palabras, dependen de la comparación que el sujeto hace entre la recompensa recibida por el desempeño de su trabajo, y la que él considera apropiada a cambio de éste. Por ende, si la recompensa obtenida efectivamente sobrepasa o es equiparable a la que el individuo consideraba adecuada, el colaborador alcanza el estado de satisfacción; de modo contrario si la recompensa es considerada insuficiente se produce la insatisfacción.

Antecedentes y consecuentes de la Satisfacción Laboral

Según Davis y Newstrom (2003) la satisfacción laboral está relacionada con tres actitudes de los empleados las cuales tienen que ver con la dedicación, el compromiso organizacional y el estado de ánimo en el trabajo. Por otro lado, Robbins (2005) alude a que los factores organizacionales más importantes que determinan la satisfacción laboral tienen que ver con el reto del trabajo, un sistema de recompensas justas, condiciones favorables de trabajo, apoyo mutuo de los colegas y la compatibilidad entre la personalidad del sujeto y el puesto de trabajo que ejerce.

Moreno-González (2019) explica que las causas de la Satisfacción Laboral tienen que ver con la calidad de vida laboral de la persona, cuanto mayor sea esta mayor satisfacción habrá, pero también depende del significado que el trabajador les da puesto que unos pueden valorar de igual o mayor forma el reconocimiento o implicación, o la socialización y el estímulo ofrecidos por el trabajo. Siendo así entonces que la congruencia de los valores

personales con el grado de responsabilidad, el sentido del éxito profesional, los niveles de aspiración y grados de libertad que ofrece el trabajo también se ven relacionados. En esta misma línea, las consecuencias de la satisfacción pueden afectar las actitudes del sujeto ante la vida y su familia, como también su salud física y mental, los que juegan un papel importante en los índices de rotación y ausentismo laboral.

Satisfacción Laboral en la docencia

Las ciencias de la Educación han comunicado la satisfacción/insatisfacción del profesorado utilizando términos como “el malestar docente”, “conflicto de los profesores”, “el *Burnout* docente”, entre otros, para recalcar los elementos que se han venido estudiando en la materia con esta comunidad. En el caso de los docentes la satisfacción viene dada por las situaciones específicas de su ocupación y por las características de su personalidad en particular, en tanto que todo aquello puede repercutir a nivel emocional generando tensión, estrés y malestar tanto desde una perspectiva profesional como individual (Caballero et al., 2003).

Ahora bien, la incidencia que tiene la profesión docente en las generaciones jóvenes hace relevante el estudiar su satisfacción dado que ello incide de forma directa en el desempeño y la eficacia de su profesión, por lo que la insatisfacción o disconformidad en esta comunidad son temas preocupantes y objeto de debate a nivel global. Resulta claro entonces que profesionales docentes laboralmente satisfechos otorgan beneficios individuales y organizacionales para la calidad de la educación y en consecuencia también a la reputación de las instituciones educativas. Sucede pues, que estos profesionales han tenido que lidiar con elementos que causan malestar como el bajo reconocimiento, el atribuirles roles no correspondidos y frustraciones constantes por cambios en los currículos educativos,

sin ofrecer soluciones de base sólidas para centrarse en el bienestar docente (Cantón y Téllez, 2016).

Adentrándonos al panorama nacional se han encontrado en un estudio con 89 docentes de establecimientos municipales de la comuna de Rengo que el 55% de ellos manifiesta niveles de satisfacción altos y un 36% niveles bajos, siendo el resto (8,9%) niveles moderados de satisfacción (Jiménez et al., 2012). Otro estudio en 99 docentes de establecimientos municipales y educación primaria de la Región de O'Higgins y Región del Maule encontró puntuaciones altas en la mayoría de las dimensiones de satisfacción laboral, donde la intrínseca fue la más alta y por otro lado la satisfacción con las prestaciones fue la única que obtuvo índices moderados, la cual tiene relación con remuneraciones insatisfactorias, el pobre cuidado de la institución empleadora y una alta carga laboral (Abarca et al., 2016). Por su lado, Diaz-Sánchez y Barra-Almagiá (2017) en una muestra de 119 profesores de colegios municipales y particulares subvencionados de la comuna de Machalí de la VI Región encontró niveles moderados o intermedios de satisfacción laboral. Y por último Cabezas et al. (2017) en una muestra representativa de 950 docentes de escuelas públicas de la Región Metropolitana encontró que quienes cuentan con un mayor número de horas no lectivas reportan mayores niveles de satisfacción laboral y quienes tienen una mayor carga de horas extralaborales no contempladas en la jornada de trabajo, manifiestan menores niveles de satisfacción. En este estudio también llama la atención el alto número de horas que los profesores reportan trabajar fuera de lo que estipulan sus contratos, siendo 11 horas semanales en promedio, llegando algunos casos a las 70 horas, lo que puede estar relacionado a las insuficientes horas no lectivas, el no tener espacios para trabajar fuera de la sala de clases y una mala planificación que desemboca en una sobrecarga laboral.

Satisfacción Laboral y Relación Entre Variables

En cuanto a las variables de estudio, la revisión sistemática de Villanueva (2020) evidencia que el Síndrome de *Burnout* correlaciona negativamente con la Satisfacción Laboral, siendo esta última entonces una variable protectora y predictora del Síndrome. Las conclusiones de este estudio revelan que a mayores niveles de satisfacción existe una menor predisposición al Síndrome, y también por otro lado, que quienes ejercen en el ámbito público tienden a experimentar menores niveles de satisfacción que quienes lo hacen en el privado haciéndolos más propensos a padecer agotamiento. Mamani-Macedo y Arias-Rosales (2019) agregan a esta discusión que la insatisfacción laboral puede manifestarse o no con *Burnout*, ósea, quien padezca este Síndrome puede manifestar tanto satisfacción como insatisfacción.

Por su lado, Salessi y Omar (2017) encontraron un modelo explicativo a la Satisfacción Laboral basándose en la relación de variables disposicionales, del cual desprenden que el efecto indirecto del Capital Psicológico y la inteligencia emocional sobre la Satisfacción Laboral se amplifica por la extraversión y se atenúa por el neuroticismo. En una línea similar Gómez-Perdomo et al. (2017) evidenciaron que existe una relación inversa y estadísticamente significativa entre el Capital Psicológico y el Síndrome de *Burnout*, al igual que la Satisfacción Laboral con el Síndrome, donde a medida que el Capital Psicológico aumenta o disminuye la satisfacción lo hace de igual forma, influyendo en dirección negativa sobre el *Burnout* y explicando el 24% de los cambios en los niveles y la aparición de esta última.

Además, Jiménez-Figueroa et al. (2020) encontraron en una muestra de trabajadores de la salud pública en Chile, una relación global negativa y significativa entre el Conflicto Trabajo-Familia y la Satisfacción Laboral, es decir, que a menor CTF mayores niveles de satisfacción experimentadas y viceversa, lo que se respalda en que los trabajadores que notan

que sus organizaciones son capaces de responder a sus demandas familiares realizan una evaluación más positiva de su trabajo.

Capital Psicológico Positivo

Conceptualización y Definición

Este concepto se formuló a partir de las ideas de la psicología organizacional positiva con Luthans y sus colegas, también denominado CaPsi o *PsyCap* en inglés, captura el planteamiento de que las capacidades psicológicas de un individuo se pueden medir, desarrollar y aprovechar para obtener un mejor desempeño humano, siendo clave algunos recursos psicológicos de la psicología positiva. Es así como se concibe al Capital Psicológico como un estado de desarrollo positivo que le permite al sujeto tener confianza a la hora de realizar las acciones necesarias para poder tener éxito en tareas desafiantes (autoeficacia), la expectativa de obtener resultados positivos acerca de los sucesos presentes y futuros (optimismo), ser perseverante en la consecución y logro de los objetivos (esperanza) y ser capaz de recuperarse de manera exitosa ante los problemas, la incertidumbre y el fracaso, logrando adaptarse a las demandas estresantes y cambiantes de la vida (Luthans et al., 2007).

Cabe destacar que este constructo es de un orden superior a los cuatro recursos tenidos en cuenta de forma separada, por lo que juntos crean una clase de sinergia que dota a la persona de sensación de control, intencionalidad y búsqueda activa del logro de sus objetivos para lo que se articulan mecanismos emocionales, cognitivos, sociales y motivacionales (Luthans y Youssef-Morgan, 2017). Así, el Capital Psicológico aporta mayor explicación de la varianza de lo que podrían hacerlo sus cuatro componentes de forma aislada, de variables como el rendimiento o la satisfacción laboral, esto ya que una vez combinadas las facetas entre sí se potencian los procesos cognitivos y motivacionales únicos de cada indicador ampliando su potencial (Luthans et al., 2007; Delgado-Abella y Mañas, 2019).

Una de las características de este constructo es que se trata de un ‘‘cuasi estado’’ psicológico más que un rasgo de personalidad, por lo que es modificable a través de procesos de intervención y por lo tanto susceptible de ser desarrollado con su entrenamiento (Luthans et al., 2010; Toro Álvarez, 2019), lo que no quiere decir que sean tan situacionales y de corta duración como los estados de ánimo o las emociones (Avey et al., 2006). En su conjunto, esto impactaría positivamente en el desempeño de los colaboradores ya que les permitiría contar con una evaluación más positiva de las circunstancias y la probabilidad de éxito que pueden tener en base al grado de motivación, esfuerzo y perseverancia que apliquen. En general se podría decir que el capital psicológico se relaciona positivamente con actitudes y conductas deseables en los trabajadores y de manera negativa con variables indeseadas en el contexto de las organizaciones, lo que coincide con la investigación científica que reporta a este constructo como un antecedente, consecuente, mediador o moderador de ciertos comportamientos organizacionales (Delgado-Abella y Mañas, 2019).

Ahora bien, cada componente del capital psicológico guarda diferencias conceptuales entre sí y tiene su respaldo empírico y teórico. A modo de contextualización la autoeficacia sería una creencia, el optimismo un estilo de atribución causal, la esperanza un estado motivacional y la resiliencia una capacidad (Delgado-Abella, 2013).

En primer lugar, la autoeficacia de la teoría cognitiva social de Bandura (1997) hace referencia a la confianza que tiene el sujeto en su capacidad personal de ser eficaz al enfrentar nuevos retos para lograr el éxito. Es una creencia positiva y la convicción del empleado sobre sus capacidades para movilizar su motivación, recursos cognitivos y estrategias de acción dirigidas al logro de tareas específicas y en contextos determinados (Stajkovic y Luthans, 1998).

En segundo lugar, la *Esperanza* constituye la voluntad de tener éxito y la capacidad de identificar, clarificar y pesquisar las vías más adecuadas para lograr alcanzar un objetivo. Por lo tanto, la esperanza implica la energía motivacional para querer lograr metas sumado a la capacidad de planificar las vías y formas alternativas para alcanzarlas, identificando de forma proactiva submetas o los obstáculos que pueda traer la contingencia (Synder, 2000).

En tercer lugar, la *Resiliencia* es un modo de afrontamiento positivo que permite una mejor adaptación ante las adversidades significativas. En el sentido laboral implicaría una capacidad psicológica para recuperarse de los eventos negativos, la incertidumbre, los fracasos, las demandas estresantes y cambiantes e inclusive el incremento de responsabilidades que se presentan en la vida del sujeto. Con esto las personas pueden volverse cada vez más resistentes a situaciones adversas otra vez que se recuperan dichosamente de una contrariedad anterior.

Y, en cuarto lugar, el *Optimismo* tiene relación con tener una perspectiva y expectativa de obtener resultados positivos, con la salvedad de que es una evaluación realista de la situación particular, estimando lo que se puede o no se puede lograr, incidiendo en la motivación a perseguir sus metas y lidiar con eventos adversos (Luthans, 2002; Newman et al., 2014).

Capital Psicológico en la docencia

La investigación del Capital Psicológico es hasta el día de hoy muy incipiente, de ahí que no se encuentran estudios de esta variable en profesores de Chile hasta la fecha, para lo cual tendremos como punto de referencia la revisión sistemática de Vizoso-Gómez (2020) la cual caracteriza la investigación de esta variable en la docencia en diversas investigaciones y reporta que el capital psicológico se muestra como un protector de la salud física y mental a su vez que fomenta la motivación, el compromiso laboral y el rendimiento en este colectivo.

También muestra ser un factor protector frente al *Burnout* al prevenir la aparición de este dado a los recursos positivos que otorga, a la par que se relaciona positivamente con la Satisfacción Laboral, por lo que se recomiendan intervenciones destinadas a desarrollar el Capital Psicológico en el profesorado. Es más, Ferradás et al. (2019) establece que los niveles más bajos de *Burnout* se observan en docentes con un perfil de alto Capital Psicológico. Como también se asocia negativamente con variables adversas como el agotamiento emocional, el conflicto de rol, la despersonalización, la ansiedad y la intención de rotación de rotar de puesto de trabajo, entre otros (Demir, 2018; Polizzi y Claro, 2019). En esta misma línea uno de los pocos estudios en Latinoamérica, Argentina, muestra evidencia de que docentes con altos niveles de esperanza y optimismo disminuyen la probabilidad de padecer *Burnout* (Mesurado y Laudadío, 2019).

Se debe tomar en cuenta que el estudio de esta variable no está exenta de sesgos de deseabilidad social o incluso falsificación lo que puede inflar los resultados de algunas correlaciones por lo que se recomienda utilizar complementariamente medidas alternativas al autoinforme (Newman et al., 2014).

Fundamentación del problema

A partir de los diversos y múltiples requerimientos en los que se ven inmersos los docentes en Chile, ya sean la diversidad de roles que pueden exceder su capacidad y/o las constantes evaluaciones a los que se someten a lo largo de su profesión, tanto a nivel nacional como a nivel interno de sus propios establecimientos, es que resulta interesante estudiar cómo pueden influir dichos requerimientos o condiciones laborales en la salud de los docentes.

Dada la importancia que reviste para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, el bienestar docente debiera ser el foco principal de un establecimiento educacional, como también para su propio equipo de gestión, siendo necesario, entonces, reconocer y reducir los principales factores que llevan al docente a adquirir consecuencias negativas para el mismo, como por ejemplo el Síndrome de *Burnout* (De la Fuente Mundaca, 2017), temática cual es un frente de investigación de plena actualidad (Cecilia-Martín et al., 2020).

Los estudios revelan que el Conflicto Trabajo-Familia sería una de las fuentes del desarrollo del Síndrome, como también puede cumplir un rol mediador entre las demandas laborales y la incidencia del *Burnout*, probablemente porque la carga de trabajo interfiere con actividades familiares y de ocio, y con esto se reduce el tiempo disponible de descanso, perjudicando el bienestar psicológico de los empleados (Zábrodská, et al., 2018). No obstante, la percepción de este tipo de conflicto se puede ver afectado por el contexto y las percepciones culturales de los roles, donde, por ejemplo, la ubicación y la cultura dentro de esta zona incide en las experiencias y expectativas de conflicto (Muasya, 2015). Por lo que, al considerar estas relaciones, no debemos ignorar el contexto cultural en cual se enmarcan.

Otro factor clave respecto de la docencia en particular, en relación a la interferencia familiar y laboral, es que, dado que esta profesión corresponde a uno de los trabajos

denominados vocacionales, la interferencia de la familia en lo laboral se percibiría más negativa que al revés (lo familiar en lo laboral), esto debido a que sus labores y, en consecuencia, la necesidad de sacrificar otros aspectos importantes para sus vidas, llegan a ser asumidos como parte de su rol (Lemos, et al., 2019; Wilton & Ross, 2017). Por otro lado, el nivel de equilibrio entre el trabajo y la familia también se ha visto relacionado en docentes con otro elemento importante en la calidad de vida laboral, como lo es la satisfacción laboral (Abarca et al., 2016). Ese factor incidiría en la aparición del síndrome de *Burnout*, donde a mayor satisfacción laboral, menor probabilidad de su incidencia en docentes (Malandar, 2016).

Por su parte, el Capital Psicológico ha sido respaldado como un factor que en niveles aceptables disminuye el riesgo de experimentar el síndrome de *Burnout*, como también, en conjunto con el fomento de la Satisfacción Laboral, contribuiría a reducir los niveles de desgaste del empleado en varias esferas, como las personales, laborales y familiares, mermando las probabilidades de incidencia del *Burnout* (Gómez-Perdomo et al., 2017). Por lo demás, en docentes se ha encontrado que el Capital Psicológico sería un predictor de la Satisfacción Laboral y con la vida en general, a través del efecto mediador de la facilitación trabajo-familia (Li & Ming-Zheng, 2011). Como también, se evidencia que, si bien el Capital Psicológico no puede mediar, si puede moderar la relación entre el conflicto trabajo-familia y el *Burnout* en docentes universitarios (Pu et al., 2017). No obstante, la mayoría de estos estudios son de países, e incluso continentes, con realidades o culturas diferentes a las latinoamericanas o chilenas.

Algunas investigaciones han encontrado que aspectos relativos a las variables contextuales del establecimiento también influyen en el *Burnout*, como lo es el número de alumnos por clase, por ejemplo, donde a menor alumnos mayor incidencia del síndrome

(Cano-García et al., 2005). Respecto a este punto, la evidencia aún no llega a consenso, pero se ha encontrado que esta influiría en la efectividad del trabajo de los docentes, donde a menor alumnos por aula, mayor es su efectividad (Arop et al., 2018). Esto se podría explicar posiblemente dado que un menor tamaño de la clase reduciría la carga de trabajo del maestro, aumentando su productividad y, en consecuencia, el rendimiento en sus alumnos al cambiar el formato de conferencia de grupo a una instrucción más personalizada, generando, además, mayor satisfacción laboral en el docente (Nizamettin & Bekir, 2015; Undie & Nike, 2016; Mathis, 2017). Sin embargo, en Chile también hay evidencia que plantea el efecto contrario de la reducción de alumnos por sala en el rendimiento de los estudiantes, donde, contrariamente, a mayor número de estudiantes mejor es el rendimiento global de estos (Cerda, 2019).

En última instancia, el aporte del conocimiento en estas temáticas en la población docente puede plantear un acercamiento del estado actual de ellos en diferentes esferas, obteniendo información que genere una mejor comprensión y permita guiar posibles pasos a seguir, ya sean medidas a tomar u otras implicaciones que guíen la mejora en la efectividad docente y, con esto, la optimización de los aprendizajes en sus alumnos.

Aludiendo a la información anteriormente expuesta, cabe preguntarse entonces: ¿Cuál es la relación entre los niveles de *Burnout*, Conflicto Trabajo-Familia, Satisfacción Laboral y Capital Psicológico en una muestra de docentes de establecimientos educacionales públicos de la Región del Maule? Y, complementariamente, ¿Existen diferencias en sus niveles a partir de la cantidad de alumnos por sala promedio del establecimiento?

Objetivos e hipótesis de investigación

Objetivo General de Investigación

Describir la relación entre los niveles de Burnout, Conflicto Trabajo-Familia, Satisfacción Laboral y Capital Psicológico en una muestra de docentes de establecimientos educacionales públicos de la Región del Maule.

Objetivos Específicos

1. Identificar los niveles de Burnout, Conflicto Trabajo-Familia, Satisfacción Laboral y Capital Psicológico.
2. Describir la relación entre Burnout, Conflicto Trabajo-Familia, Satisfacción Laboral y Capital Psicológico.
3. Comparar los niveles de Burnout, Conflicto Trabajo-Familia, Satisfacción Laboral y Capital Psicológico en base al promedio de alumnos por sala del establecimiento.

Hipótesis de Investigación

1. Existe una relación positiva y significativa entre el nivel de Burnout y el Conflicto Trabajo-Familia.
2. Existe una relación negativa y significativa entre los niveles de Burnout y la Satisfacción Laboral.
3. Existe una relación negativa y significativa entre los niveles de Capital Psicológico y los niveles de Burnout.
4. Existe una relación negativa y significativa entre los niveles de Conflicto Trabajo-Familia y la Satisfacción Laboral.
5. Existen diferencias significativas en los niveles de *Burnout*, Conflicto Trabajo-Familia y Satisfacción Laboral presentes en cada establecimiento educacional en base a su cantidad promedio de alumnos por sala.

Metodología

Tipo de investigación

Es una investigación de tipo cuantitativa con un alcance descriptivo-correlacional puesto que intenta medir los niveles de las cuatro variables de interés en una muestra determinada, y, paralelamente, busca conocer la relación o grado de asociación existente entre dichas variables, esto con el fin de someter a prueba las hipótesis que se han establecido previamente (Hernández et al., 2006).

Diseño de investigación

El diseño metodológico empleado es de tipo no experimental, puesto que no se manipula ninguna de las variables a indagar, es decir, no busca provocar intencionalmente una situación para ver su efecto sobre las variables, sino que pretende observar la situación o fenómeno tal cual se da en su contexto natural. Por lo demás se trata de un diseño transversal-correlacional dado que se recopilará la información y se describirán las relaciones existentes entre las variables de la muestra de estudio solo una única vez en un momento determinado (Hernández et al., 2006).

Participantes

El tamaño de la muestra del estudio estuvo compuesto de 86 docentes pertenecientes a 5 establecimientos educacionales públicos de las comunas de Maule y Pencahue, dos comunas con altos índices de ruralidad ubicadas dentro de la Región del Maule (Subsecretaría del Desarrollo Regional y Administrativo, s.f.-a-b). Este muestreo se basó en un método no probabilístico y por conveniencia, puesto que hubo una previa elección de las características de los participantes de manera intencionada y se llegó a ellos en base a los casos disponibles a los cuales se pudo tener acceso (Hernández et al., 2006). Cabe destacar que los docentes

participantes del estudio imparten clases en enseñanza preescolar, básica y media. Y la cantidad de alumnos promedio por sala para la mayoría de los establecimientos es menor al promedio nacional de 31 alumnos, donde sólo un establecimiento supera esa cifra, fluctuando desde los 8 a los 33 alumno. Para mantener la confidencialidad de los establecimientos estos se identificarán por sus iniciales y una numeración ascendente según su n° de alumnos por sala en promedio del establecimiento educacional, en consecuencia: el establecimiento [1]OHC tiene en promedio 8 alumnos por sala, [2]NUM 16 alumnos, [3]CEP 18 alumnos, [4]CHA 29 alumnos y [5]CEM 33 alumnos.

En primer lugar, se describen las variables demográficas más relevantes para el estudio. Los resultados del análisis descriptivo se presentan en la Tabla 1. (*Anexo 6*). En base a lo observado en el análisis, el 79,1% de los participantes ($n=68$) es de sexo femenino, mientras que el 20,9% restante ($n=18$) es de sexo masculino. En cuanto a la edad, esta varía de 25 a 74 años. Además, la mayor parte de los participantes se encuentra casado/a ($n=39$; 45,3%), seguido de quienes se encuentran solteros/as ($n=22$; 25,6%) y en pareja sin vínculo legal ($n=17$; 19,8%). A su vez, el 64% ($n=55$) manifiesta ser el principal proveedor de la familia y el otro 36% restante no ($n=31$)

Los participantes se desempeñan como profesores en las escuelas [1]OHC ($n=5$; 5,8%), [2]NUM ($n=11$; 12,8%), [3]CEP ($n=28$; 32,6%), [4]CHA ($n=14$; 16,3) y [5]CEM ($n=28$; 32,6%). Respecto a su formación académica, el 82,6% ($n=71$) posee estudios de nivel superior, mientras que sólo un 17,4% ($n=15$) posee estudios de posgrado. La mayor parte de los participantes posee entre 0 y 10 años de experiencia laboral ($n=42$; 48,8%), seguido de quienes llevan 11 a 20 años ($n=27$; 31,4%), 31 a 40 años ($n=8$; 9,3%), 21 a 30 años ($n=7$; 8,1%) y finalmente aquellos que poseen más de 41 años de experiencia ($n=2$; 2,3%).

Respecto de su situación laboral, la mayoría de los participantes se encuentra como personal de planta ($n=51$; 59,3%), mientras que el resto se encuentra a contrata ($n=35$; 40,7%). Asimismo, la mayoría de los participantes se encuentra trabajando jornada completa en sus respectivas escuelas ($n=81$; 94,2%), mientras sólo un 5,8% se encuentra en modalidad part-time ($n=5$). La mayor parte de los participantes se desempeña en cursos de enseñanza básica ($n=60$; 69,8%), seguido de cursos de enseñanza media ($n=12$; 14%), enseñanza básica y media ($n=10$; 11,6%) y finalmente enseñanza pre-básica ($n=4$; 4,7%).

Por otro lado, el 66% de los docentes posee jefatura de curso ($n=57$) y el 34% no ($n=29$). Por lo demás el 74% imparte una asignatura en particular ($n=64$) y el 26% es generalista ($n=22$). Como datos complementarios se tiene que el 80% ($n=69$) debe viajar a su lugar de trabajo puesto que no vive en la misma comuna, solo el 12% ($n=10$) cuenta con servicio doméstico en el hogar, el 14% ($n=12$) tiene a cargo de algún adulto mayor y el 10% ($n=9$) está a cargo de algún familiar con alguna necesidad especial o discapacidad.

Instrumentos

1) *Cuestionario Maslach (Maslach Burnout Inventory)*: Este cuestionario fue creado por Maslach y Jackson en 1986 y está compuesto por 22 ítems formulados como afirmaciones acerca de algunas actitudes y sentimientos del sujeto respecto de diferentes aspectos de su trabajo, y cuyas respuestas se ubican en una escala tipo Likert de 7 puntos, con valores de 0 a 6, los que refieren a la frecuencia en que se presentan tales afirmaciones y que van desde ‘‘Nunca’’ a ‘‘Todos los días’’ (Guerrero, 2003). La composición de los ítems del instrumento se basa en tres dimensiones: Agotamiento emocional (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 y 20), Despersonalización (5, 10, 11, 15 y 22) y Baja realización personal (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 y 21) (Ferrando y Pérez, 1996). Por lo demás las autoras reportan que este inventario obtuvo índices de Alfa de Cronbach de 0,90 para Agotamiento emocional, 0,79 en

Despersonalización y 0,71 en Realización personal en una muestra de 1316 sujetos (Maslach y Jackson, 1986). Ahora bien, para efectos de esta investigación se utilizó la adaptación al español del cuestionario (MBI-ES) en su versión para el profesorado realizada por Gil-Monte y Peiró (1997). Cabe destacar que el análisis de la confiabilidad de las dimensiones del instrumento obtenida en una muestra chilena de 112 docentes arrojó índices de Alfa de Cronbach de 0,9 para agotamiento emocional, 0,738 para despersonalización y 0,707 para la falta de realización personal, obteniendo una confiabilidad global de 0,923 del instrumento MBI adaptado (De la Fuente Mundaca, 2017).

Por otro lado, para determinar la presencia del Síndrome de Burnout se deben manifestar puntuaciones altas en las dimensiones de Agotamiento Emocional y Despersonalización y puntuaciones bajas en cuanto a la Falta de Realización Personal (Maslach y Jackson, 1997). Ver Anexo 3.

2) *Cuestionario Conflicto (Escala CTF/CFT)*: El cuestionario de Conflicto Trabajo-Familia de Carlson et al. (2000) se compone de 18 ítems los cuales pretenden reportar dos cosas, la dirección del conflicto y el tipo de conflicto. En cuanto a la dirección del conflicto, esta puede presentarse de dos maneras: a) la interferencia del trabajo en la familia (conflicto del trabajo a la familia) y b) la interferencia de la familia en el trabajo (conflicto de la familia al trabajo) (Frone et al., 1992). En cuanto al tipo de conflicto, este puede basarse en: a) el tiempo, que ocurre cuando el tiempo dedicado a las labores propias de un rol no se pueden dedicar a las actividades del otro, así como también cuando se da una falta de tiempo para uno mismo producto de las demandas familiares y laborales; b) el estrés, que se presenta cuando el estrés producido por las demandas de un rol afecta el desempeño de uno mismo en el otro rol; y c) el comportamiento, que se da cuando el comportamiento que es necesario de

utilizar en uno de los roles dificulta la satisfacción de las necesidades del otro, dificultándose su ajuste (Greenhaus y Beutell, 1985).

La medición del conflicto se puntúa en una escala tipo Likert de 1 a 5 puntos, cuyas opciones de respuestas van de “Nunca” a “Siempre” respectivamente. La suma de las puntuaciones indica que mientras mayor sea esta, más considerable será la interferencia experimentada, indicando el puntaje más alto tanto la fuente, como también el tipo de conflicto que se ha vivenciado más acusadamente (Carlson et al., 2000).

Cabe destacar que en muestras chilenas este instrumento ha reportado una confiabilidad global de 0,87 (Jiménez et al., 2011). Como también se han reportado sus índices Alfa de Cronbach en los diferentes tipos de conflicto en conjugación con sus fuentes, que van desde 0,78 hasta 0,87 (Miranda y Viera, 2011). Ver Anexo 4.

3) *Cuestionario Satisfacción Laboral S20-23*: Este instrumento diseñado por Meliá y Peiró (1989) contiene 23 ítems, cuyas opciones de respuestas se ubican en una escala Likert de siete alternativas, las que se puntúan de 1 a 7, siendo el puntaje mínimo “Muy Insatisfecho” y el máximo “Muy Satisfecho”, respectivamente. Los autores del instrumento reportan una confiabilidad con un índice de Alpha de 0.92 y una apreciable validez de criterio. Por lo demás este cuestionario aborda cinco dimensiones de satisfacción del empleado respecto de su trabajo, siendo estos: a) la satisfacción con la supervisión, la cual aborda la forma en que los superiores evalúan la tarea, como también el apoyo y la relación personal con este mismo, la supervisión (proximidad y frecuencia) y el trato recibido por la organización (ítems del 13 al 18); b) la satisfacción con el ambiente físico, la cual refiere a aspectos del entorno físico y del espacio del lugar de trabajo (ítems del 6 al 10); c) la satisfacción con las prestaciones, la cual alude al grado del cumplimiento de la organización con elementos que son convenidos con el trabajador, como el sueldo, la capacidad de

negociación y las oportunidades de promoción y formación (ítems 4, 11, 12, 22 y 23); d) la satisfacción intrínseca, la que se relaciona con las complacencia que genera el trabajo por sí mismo, pudiéndose tratar de las ocasiones que ofrece el trabajo de hacer lo que uno gusta o destaca, así como también la consecución de objetivos y metas (ítems 1, 2, 3 y 5); y e) la satisfacción con la participación, la cual refiere al grado de satisfacción con el grado de participación del trabajador en diferentes instancias laborales (ítems 19 al 21). Ver Anexo 5.

4) *Cuestionario Capital Psicológico Positivo (Escala CapPsi)*: Esta escala construida por Luthans et al. (2007) fue pensada dentro del marco de la psicología organizacional y evalúa esferas que componen el estado psicológico positivo de una persona, el cual es caracterizado por cuatro elementos: la autoeficacia, el optimismo, la resiliencia y la esperanza. Respecto a la primera dimensión esta refiere a la confianza que tiene el sujeto para poder llevar a cabo tareas que se sean desafiantes. El segundo elemento aborda la capacidad de poder concebir de forma positiva el éxito actual y futuro. El tercer aspecto refiere a la percepción de poder salir fortalecido ante situaciones adversas. Y la última dimensión alude al nivel de perseverancia que el sujeto percibe que emplea para poder lograr los objetivos que se plantea y poder lograrlos con éxito. La escala original constaba de 48 ítems, pero Omar et al. (2013) validaron esta escala de la versión en español con 16 ítems en una muestra de trabajadores argentinos, obteniendo índices satisfactorios de confiabilidad y consistencia interna en cada una de las cuatro dimensiones, siendo el coeficiente de Alpha de Cronbach 0,87 para esperanza, 0,91 para optimismo, 0,84 para resiliencia y 0,79 para la autoeficacia. Los ítems correspondientes a cada dimensión son los siguientes: resiliencia desde el ítem 1 al 4, optimismo desde ítem 5 al 8, autoeficacia a partir del ítem 9 al 12 y esperanza desde el ítem 13 al 16. Ver Anexo 6.

Por otro lado, el formato de respuesta a las afirmaciones tiene un formato de escala tipo Likert de 5 puntos, donde 1 significa “Nunca” y 5 “Siempre”. Y para su evaluación considera el promedio obtenido para cada dimensión.

Procedimiento

Para tener acceso a la muestra en primer lugar se tomó contacto con las autoridades o directores de 8 establecimientos educacionales de las comunas de Talca, Maule y Penco mediante reuniones acordadas entre los meses de agosto y noviembre del 2019, es decir previo a la pandemia Covid-19. Se les invitó a participar del estudio exponiendo los objetivos de investigación e importancia de las variables a medir en los docentes, esto mediante un informe detallado del proyecto de investigación y una carta formal de autorización del profesor guía del estudio. De aquellos establecimientos educacionales, cinco accedieron a participar de la investigación, de los cuales dos pertenecían a la comuna de Penco y tres a la comuna de Maule. Por consiguiente, una vez acordada la participación se procedió a fijar las fechas de administración y aplicación de los instrumentos a los docentes, los cuales pudieron darse durante jornadas en las cuales pudieran estar reunidos para tal aplicación y/o en las que hubiera tiempo, espacio y disponibilidad autorizada por parte de los directores de cada establecimiento para tales efectos.

Una vez dado el momento de aplicar los instrumentos a los docentes, en primera instancia se procedió a explicar en detalle el motivo de su aplicación, sus fines, el carácter voluntario de su participación por medio de un acta de consentimiento informado y las instrucciones para responder el dossier de instrumentos (Ver Anexo 1).

Finalmente, junto con agradecer la participación de los docentes, se fijó una fecha para la devolución de los datos obtenidos a cada uno de los directores a través de un informe de retroalimentación de resultados descriptivos para cada establecimiento participante en

particular. Cabe destacar que algunas aplicaciones se dieron en el periodo del denominado “estallido social” pero el funcionamiento de estos establecimientos mantuvo sus condiciones físicas de funcionamiento normales, dado que sus comunas no se vieron mayormente involucradas en conflictos sociales importantes como otras comunas urbanas de la Región.

Plan de análisis

En primer lugar, se hará uso de análisis descriptivo a través de tablas de frecuencia para conocer la distribución de los niveles en los que se encuentran las principales variables del estudio observadas en la muestra; abordando así el primer objetivo específico del estudio. Para cumplir el segundo objetivo específico del estudio sobre conocer la relación entre las variables del estudio, es necesario determinar el tipo de distribución que poseen las variables en la muestra. Para ello se realizarán pruebas de normalidad a través del Test de Kolmogorov-Smirnov. Los resultados de este Test permitirán determinar si se debe proceder a través de análisis paramétrico o no-paramétricos.

La relación existente entre las variables de estudio será determinada a través del análisis del coeficiente de correlación de Pearson (en caso de utilizar pruebas paramétricas) o Spearman (en caso de utilizar pruebas no-paramétricas). En consecuencia, se utilizarán los puntajes directos obtenidos en cada una de las dimensiones de los instrumentos. Debido a que la variable *Burnout* se encuentra dicotomizada (0=*Burnout Ausente*; 1=*Burnout Presente*), su asociación con los niveles del resto de las variables del estudio será determinado a través de pruebas de Chi-cuadrado (χ^2). Finalmente, para abordar el último objetivo específico y determinar la existencia de diferencias significativas en las variables medidas según la Escuela en la que se desempeñan los profesores, se realizará análisis de varianza de

una vía (ANOVA en caso de utilizar pruebas paramétricas; ANOVA de Kruskal-Wallis en caso de utilizar pruebas no-paramétricas).

Resultados

A continuación, se presentarán los principales resultados derivados de los objetivos de estudio. En primer lugar, respecto a las pruebas de normalidad con el fin de determinar el tipo de distribución de las principales variables del estudio, se realizaron pruebas de a través de la prueba de Kolmogórov-Smirnov. La Tabla 2 presenta los resultados del este análisis.

Los siguientes resultados permiten observar que, entre todas las variables, solamente Agotamiento Emocional, CFT, CTF y Tiempo poseen una distribución normal ($p>0,05$). Por ello, dado que el supuesto de normalidad no se cumple para gran parte de los datos se define que los análisis del estudio serán realizados en base a pruebas no-paramétricas.

Tabla 2.: *Pruebas de normalidad*

| | Kolmogórov-Smirnov | gl | <i>p</i> |
|-------------------------------------|--------------------|----|----------|
| Edad | 0,177 | 70 | 0,000 |
| Agotamiento Emocional | 0,066 | 70 | 0,200 |
| Despersonalización | 0,222 | 70 | 0,000 |
| Realización Personal | 0,141 | 70 | 0,002 |
| Conflicto Familia | 0,087 | 70 | 0,200 |
| Conflicto Trabajo | 0,096 | 70 | 0,184 |
| Estrés (Total) | 0,123 | 70 | 0,011 |
| Comportamiento (Total) | 0,129 | 70 | 0,006 |
| Tiempo (Total) | 0,060 | 70 | 0,200 |
| Satisfacción con la Supervisión | 0,141 | 70 | 0,001 |
| Satisfacción con el Ambiente Físico | 0,153 | 70 | 0,000 |
| Satisfacción con las Prestaciones | 0,148 | 70 | 0,001 |
| Satisfacción Intrínseca | 0,157 | 70 | 0,000 |
| Satisfacción con la Participación | 0,191 | 70 | 0,000 |
| Resiliencia | 0,122 | 70 | 0,011 |
| Optimismo | 0,212 | 70 | 0,000 |
| Autoeficacia | 0,141 | 70 | 0,001 |
| Esperanza | 0,235 | 70 | 0,000 |

Describir de los Niveles de Burnout, Satisfacción Laboral, Conflicto Trabajo-Familia y Capital Psicológico.

En la Tabla 3. se observa la distribución de los niveles y grados en las que se encontraron cada una de las dimensiones evaluadas en los participantes según los baremos de cada uno de los instrumentos.

Tabla 3: *Distribución de los participantes para los niveles obtenidos en cada variable.*

| | | Frecuencia | | % | | | Frecuencia | | % |
|---|---|------------|----------------------|------------------------------------|----------|--|--------------|-------|-------|
| MBI-ES | Agotamiento Emocional (Nivel) | Bajo | 19 | 22,10 | CTF/CFT | Interferencia Familia-Trabajo (Grado) | Poco | 36 | 41,90 |
| | | Medio | 22 | 25,60 | | | Medianamente | 48 | 55,80 |
| | | Alto | 40 | 46,50 | | | Perdidos | 2 | 2,30 |
| | | Perdidos | 5 | 5,80 | | Interferencia Trabajo-Familia (Grado) | Poco | 17 | 19,80 |
| | Despersonalización (Nivel) | Baja | 51 | 59,30 | | | Medianamente | 63 | 73,30 |
| | | Media | 23 | 26,70 | | | Mucha | 3 | 3,50 |
| | | Alta | 9 | 10,50 | | | Perdidos | 3 | 3,50 |
| | | Perdidos | 3 | 3,50 | | Conflicto Basado en Estrés (Grado) | Poco | 29 | 33,70 |
| | Realización Personal (Nivel) | Baja | 12 | 14,00 | | | Medianamente | 55 | 64,00 |
| | | Media | 16 | 18,60 | | | Ampliamente | 2 | 2,30 |
| | | Alta | 55 | 64,00 | | Conflicto Basado en Comportamiento (Grado) | Poco | 32 | 37,20 |
| | | Perdidos | 3 | 3,50 | | | Medianamente | 48 | 55,80 |
| | Burnout | Ausente | 79 | 91,90 | | | Ampliamente | 2 | 2,30 |
| | | Presente | 4 | 4,70 | | Perdidos | 4 | 4,70 | |
| Perdidos | | 3 | 3,50 | Conflicto Basado en Tiempo (Grado) | Poco | 25 | 29,10 | | |
| S20-23 | Satisfacción con la Supervisión (Nivel) | Muy baja | 5 | | 5,80 | Medianamente | 59 | 68,60 | |
| | | Baja | 6 | | 7,00 | Ampliamente | 2 | 2,30 | |
| | | Moderada | 16 | 18,60 | CAPSI | Resiliencia (Nivel) | Medio | 2 | 2,30 |
| | | Alta | 25 | 29,10 | | | Alto | 41 | 47,70 |
| | Muy alta | 34 | 39,50 | Muy alto | | | 41 | 47,70 | |
| Satisfacción con el Ambiente Físico (Nivel) | Muy baja | 8 | 9,30 | Perdidos | | 2 | 2,30 | | |
| | Baja | 13 | 15,10 | Optimismo (Nivel) | | Medio | 2 | 2,30 | |
| | Moderada | 14 | 16,30 | | Alto | 26 | 30,20 | | |
| | Alta | 33 | 38,40 | | Muy alto | 56 | 65,10 | | |
| | Muy alta | 17 | 19,80 | Perdidos | 2 | 2,30 | | | |
| Perdidos | 1 | 1,20 | Autoeficacia (Nivel) | Medio | 5 | 5,80 | | | |
| Satisfacción con las Prestaciones (Nivel) | Muy baja | 3 | | 3,50 | Alto | 42 | 48,80 | | |
| | Baja | 14 | | 16,30 | Muy alto | 37 | 43,00 | | |
| | Moderada | 23 | | 26,70 | Perdidos | 2 | 2,30 | | |
| | Alta | 35 | 40,70 | Esperanza (Nivel) | Bajo | 1 | 1,20 | | |
| | Muy alta | 10 | 11,60 | | Medio | 2 | 2,30 | | |
| Perdidos | 1 | 1,20 | Alto | | 18 | 20,90 | | | |
| Satisfacción Intrínseca (Nivel) | Baja | 2 | 2,30 | | Muy alto | 62 | 72,10 | | |
| | Moderada | 12 | 14,00 | | Perdidos | 3 | 3,50 | | |
| | Alta | 37 | 43,00 | | | | | | |
| | Muy alta | 35 | 40,70 | | | | | | |
| Satisfacción con la Participación (Nivel) | Muy baja | 3 | 3,50 | | | | | | |
| | Baja | 10 | 11,60 | | | | | | |
| | Moderada | 7 | 8,10 | | | | | | |
| | Alta | 31 | 36,00 | | | | | | |
| | Muy alta | 34 | 39,50 | | | | | | |
| Perdidos | 1 | 1,20 | | | | | | | |

Relaciones Entre Niveles de Burnout, Satisfacción Laboral, Conflicto Trabajo-Familia y Capital Psicológico.

A continuación, se presenta la relación entre las principales variables de estudio lo que se determina a través de un análisis de correlación. Considerando el paso anterior, este análisis es llevado a cabo a través del Coeficiente de Correlación de Spearman para generar una matriz de correlaciones no-paramétricas.

Relación Entre Escalas Totales

Respecto de la relación entre los puntajes totales de los instrumentos aplicados en el estudio, los resultados de la Tabla 4 permiten identificar correlaciones negativas y estadísticamente significativas entre la escala S20-23 y las escalas MBI-ES ($r_s=-0,408$; $p=0,000$) y CTF ($r_s=-0,223$; $p=0,047$). Junto a esto, se observa una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la escala CTF y la escala CFT ($r_s=0,530$; $p=0,000$). No se observaron correlaciones significativas entre las demás escalas.

Tabla 4.: *Matriz de correlaciones no-paramétricas escalas totales*

| | | MBI-ES | S20-23 | CFT | CTF |
|--------|-------|--------|--------|--------|--------|
| S20-23 | r_s | -0,408 | | | |
| | p | 0,000 | | | |
| CFT | r_s | 0,097 | -0,192 | | |
| | p | 0,410 | 0,086 | | |
| CTF | r_s | 0,210 | -0,223 | 0,530 | |
| | p | 0,073 | 0,047 | 0,000 | |
| CAPSI | r_s | 0,061 | 0,184 | -0,143 | -0,040 |
| | p | 0,610 | 0,102 | 0,199 | 0,720 |

Relación Entre Dimensiones de las Escalas CTF/CFT y MBI-ES

Los resultados de la Tabla 5 permiten observar relaciones positivas y estadísticamente significativas principalmente entre la dimensión de Agotamiento Emocional y CTF ($r_s =0,294$; $p=0,009$), Estrés ($r_s =0,421$; $p=0,000$) y Tiempo ($r_s=0,239$; $p=0,032$). Por otra parte, se identificaron relaciones negativas y estadísticamente significativas entre la dimensión de

Realización Personal y las dimensiones de CFT ($r_s=-0,227$; $p=0,041$), CTF ($r_s=-0,294$; $p=0,007$), Estrés ($r_s=-0,356$; $p=0,001$) y finalmente Comportamiento ($r_s=-0,356$; $p=0,006$).

Tabla 5.: *Matriz de correlaciones no-paramétricas (CTF/CFT – MBI-ES)*

| | | Agotamiento Emocional | Despersonalización | Realización Personal |
|---------------------------|-------|-----------------------|--------------------|----------------------|
| Conflicto Familia-Trabajo | r_s | 0,183 | 0,197 | -0,227 |
| | p | 0,106 | 0,074 | 0,041 |
| Conflicto Trabajo-Familia | r_s | 0,294 | 0,183 | -0,297 |
| | p | 0,009 | 0,099 | 0,007 |
| Estrés (Total) | r_s | 0,421 | 0,183 | -0,356 |
| | p | 0,000 | 0,093 | 0,001 |
| Comportamiento (Total) | r_s | 0,070 | 0,190 | -0,304 |
| | p | 0,541 | 0,090 | 0,006 |
| Tiempo (Total) | r_s | 0,239 | 0,168 | -0,098 |
| | p | 0,032 | 0,124 | 0,380 |

Relación Entre Dimensiones de las Escalas CTF/CFT y S20-23

Los resultados de la Tabla 6 permiten identificar relaciones negativas y estadísticamente significativas entre la dimensión de Satisfacción con la Participación y CFT ($r_s=-0,289$; $p=0,008$), CTF ($r_s=-0,225$; $p=0,042$), Estrés ($r_s=-0,247$; $p=0,022$) y Comportamiento ($r_s=-0,293$; $p=0,008$).

Tabla 6.: *Matriz de correlaciones no-paramétricas (CTF/CFT – S20-23)*

| | | Satisfacción con la Supervisión | Satisfacción con el Ambiente Físico | Satisfacción con las Prestaciones | Satisfacción Intrínseca | Satisfacción con la Participación |
|---------------------------|-------|------------------------------------|--|--------------------------------------|----------------------------|--------------------------------------|
| Conflicto Familia Trabajo | r_s | -0,171 | -0,033 | -0,099 | -0,164 | -0,289 |
| | p | 0,119 | 0,767 | 0,373 | 0,135 | 0,008 |
| Conflicto Trabajo Familia | r_s | -0,121 | -0,150 | -0,180 | -0,095 | -0,225 |
| | p | 0,275 | 0,179 | 0,105 | 0,393 | 0,042 |
| Estrés (Total) | r_s | -0,181 | -0,127 | -0,145 | -0,104 | -0,247 |
| | p | 0,095 | 0,246 | 0,185 | 0,339 | 0,022 |
| Comportamiento (Total) | r_s | -0,181 | -0,073 | -0,106 | -0,125 | -0,293 |
| | p | 0,103 | 0,517 | 0,347 | 0,265 | 0,008 |
| Tiempo (Total) | r_s | -0,029 | -0,112 | -0,143 | -0,074 | -0,130 |
| | p | 0,791 | 0,308 | 0,190 | 0,497 | 0,235 |

Relaciones Entre las Dimensiones de las Escalas CTF/CFT y CaPsi.

Los resultados de la Tabla 7 permiten identificar relaciones negativas y estadísticamente significativas entre la dimensión de Resiliencia y la dimensión Estrés ($r_s = -0,295$; $p = 0,006$). Además, se identifican relaciones negativas y estadísticamente significativas entre la dimensión de Autoeficacia y las dimensiones CFT ($r_s = -0,233$; $p = 0,035$) y Estrés ($r_s = -0,263$; $p = 0,016$).

Tabla 7: Matriz de correlaciones no-paramétricas (CTF/CFT – CAPSI)

| | | Resiliencia | Optimismo | Autoeficacia | Esperanza |
|------------------------|-------|-------------|-----------|--------------|-----------|
| Conflicto Familia | r_s | -0,178 | -0,083 | -0,233 | -0,006 |
| | p | 0,109 | 0,461 | 0,035 | 0,955 |
| Conflicto Trabajo | r_s | -0,173 | -0,121 | -0,097 | 0,057 |
| | p | 0,121 | 0,280 | 0,391 | 0,614 |
| Estrés (Total) | r_s | -0,295 | -0,175 | -0,263 | -0,093 |
| | p | 0,006 | 0,112 | 0,016 | 0,405 |
| Comportamiento (Total) | r_s | -0,053 | -0,032 | -0,065 | 0,099 |
| | p | 0,642 | 0,779 | 0,565 | 0,382 |
| Tiempo (Total) | r_s | -0,181 | -0,055 | -0,118 | 0,012 |
| | p | 0,100 | 0,620 | 0,283 | 0,917 |

Relaciones Entre las Dimensiones de los Instrumentos S20-23 y MBI-ES

Los resultados de la Tabla 8 permiten identificar relaciones negativas y estadísticamente significativas entre la dimensión de Agotamiento Emocional y las dimensiones de Satisfacción con la Supervisión ($r_s = 0,264$; $p = 0,017$), Satisfacción con el Ambiente Físico ($r_s = -0,397$; $p = 0,000$), Satisfacción con las Prestaciones ($r_s = -0,339$; $p = 0,002$), Satisfacción Intrínseca ($r_s = -0,414$; $p = 0,002$) y Satisfacción con la Participación ($r_s = -0,293$; $p = 0,008$). Igualmente se identifican relaciones negativas y estadísticamente significativas entre la dimensión de Despersonalización y las dimensiones de Satisfacción con la Supervisión ($r_s = -0,307$; $p = 0,004$), Satisfacción con el Ambiente Físico ($r_s = -0,254$; $p = 0,020$), y Satisfacción con la Participación ($r_s = -0,341$; $p = 0,002$). Por último, se identifica

una relación positiva y estadísticamente significativa entre la dimensión de Realización Personal y Satisfacción con la Participación ($r_s=0,219$; $p=0,048$).

Tabla 8.: *Matriz de correlaciones no-paramétricas (S20-23 – MBI-ES)*

| | | Agotamiento Emocional | Despersonalización | Realización Personal |
|-------------------------------------|-------|-----------------------|--------------------|----------------------|
| Satisfacción con la Supervisión | r_s | -0,264 | -0,307 | 0,143 |
| | p | 0,017 | 0,004 | 0,197 |
| Satisfacción con el Ambiente Físico | r_s | -0,397 | -0,254 | 0,115 |
| | p | 0,000 | 0,020 | 0,303 |
| Satisfacción con las Prestaciones | r_s | -0,339 | -0,184 | -0,016 |
| | p | 0,002 | 0,093 | 0,889 |
| Satisfacción Intrínseca | r_s | -0,414 | -0,189 | 0,141 |
| | p | 0,000 | 0,083 | 0,204 |
| Satisfacción con la Participación | r_s | -0,293 | -0,341 | 0,219 |
| | p | 0,008 | 0,002 | 0,048 |

Relaciones Entre las Dimensiones de los Instrumentos S20-23 y CaPsi

Los resultados de la Tabla 9 permiten observar una relación positiva y estadísticamente significativa entre la dimensión de Satisfacción Intrínseca y Autoeficacia ($r_s=0,227$; $p=0,038$), Optimismo ($r_s=0,316$; $p=0,003$) y Resiliencia ($r_s=0,380$; $p=0,000$). Al igual que la Satisfacción con el Ambiente Físico con el Optimismo ($r_s=0,246$; $p=0,025$).

Tabla 9.: *Matriz de correlaciones no-paramétricas (S20-23 – CAPSI)*

| | | Resiliencia | Optimismo | Autoeficacia | Esperanza |
|-------------------------------------|-------|-------------|-----------|--------------|-----------|
| Satisfacción con la Supervisión | r_s | 0,109 | 0,202 | 0,034 | 0,141 |
| | p | 0,323 | 0,066 | 0,761 | 0,203 |
| Satisfacción con el Ambiente Físico | r_s | 0,080 | 0,246 | -0,055 | -0,057 |
| | p | 0,474 | 0,025 | 0,619 | 0,613 |
| Satisfacción con las Prestaciones | r_s | 0,189 | 0,165 | 0,027 | -0,052 |
| | p | 0,086 | 0,136 | 0,806 | 0,642 |
| Satisfacción Intrínseca | r_s | 0,380 | 0,316 | 0,227 | 0,120 |
| | p | 0,000 | 0,003 | 0,038 | 0,281 |

| | | | | | |
|-----------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Satisfacción con la Participación | r_s | 0,203 | 0,200 | 0,091 | 0,134 |
| | p | 0,065 | 0,070 | 0,413 | 0,229 |

Relaciones entre las dimensiones de los instrumentos MBI-ES y CaPsi

Los resultados de la Tabla 10 permiten observar relaciones negativas y estadísticamente significativas entre la dimensión de Agotamiento Emocional y las dimensiones de Resiliencia ($r_s=-0,433$; $p=0,000$), Optimismo ($r_s=-0,356$; $p=0,001$) y Autoeficacia ($r_s=-0,342$; $p=0,002$). Igualmente, se identifica una relación negativa y estadísticamente significativa entre la dimensión de Despersonalización y Esperanza ($r_s=-0,243$; $p=0,028$). Por último, se identifican relaciones positivas y estadísticamente significativa entre la dimensión de Realización Personal y las dimensiones de Resiliencia ($r_s=0,345$; $p=0,002$), Optimismo ($r_s=0,228$; $p=0,041$) y Autoeficacia ($r_s=-0,288$; $p=0,009$).

Tabla 10.: Matriz de correlaciones no-paramétricas (CAPSI – MBI-ES)

| | | Agotamiento Emocional | Despersonalización | Realización Personal |
|--------------|-------|-----------------------|--------------------|----------------------|
| Resiliencia | r_s | -0,433 | -0,179 | 0,345 |
| | p | 0,000 | 0,106 | 0,002 |
| Optimismo | r_s | -0,356 | -0,143 | 0,228 |
| | p | 0,001 | 0,197 | 0,041 |
| Autoeficacia | r_s | -0,342 | -0,067 | 0,288 |
| | p | 0,002 | 0,547 | 0,009 |
| Esperanza | r_s | -0,083 | -0,243 | 0,195 |
| | p | 0,471 | 0,028 | 0,083 |

Pruebas de Chi-Cuadrado

A diferencia del resto de las variables que se encuentran en formato de variables continuas (puntaje bruto) u ordinales (niveles), la variable de *Burnout* está categorizada de manera dicotómica (1=Presencia de *Burnout*; 0=Ausencia de *Burnout*) según las condiciones

establecidas por el MBI-ES. Por ello, la asociación entre la presencia de Burnout y los niveles del resto de variables en el estudio es determinado a través de análisis con pruebas de Chi-Cuadrado (χ^2). La Tabla 11 presenta el resumen de los resultados para todas las variables.

Los resultados de la Tabla 11 permiten determinar que la presencia de Burnout está asociada significativamente con el nivel de Despersonalización ($\chi^2=33,216$; $p=0,000$), de Realización Personal ($\chi^2=24,865$; $p=0,000$) de Conflicto Trabajo-Familia ($\chi^2=6,036$; $p=0,049$), de Satisfacción con el Ambiente Físico ($\chi^2=10,323$; $p=0,035$) y de Satisfacción Intrínseca ($\chi^2=41,890$; $p=0,000$).

Tabla 11.: Pruebas de Chi-Cuadrado (Burnout)

| | | Burnout | |
|----------------------|-------------------------------------|----------|-------|
| | | χ^2 | p |
| MBI-ES (Niveles) | Agotamiento Emocional | 4,546 | 0,103 |
| | Despersonalización | 33,216 | 0,000 |
| | Realización Personal | 24,865 | 0,000 |
| CTF/CFT (Niveles) | Interferencia Familia-Trabajo | 3,202 | 0,074 |
| | Interferencia Trabajo-Familia | 6,036 | 0,049 |
| | Conflicto Basado en Estrés | 2,379 | 0,304 |
| | Conflicto Basado en Comportamiento | 3,112 | 0,211 |
| | Conflicto Basado en Tiempo | 1,917 | 0,383 |
| S20-23 (Niveles) | Satisfacción con la Supervisión | 4,036 | 0,401 |
| | Satisfacción con el Ambiente Físico | 10,323 | 0,035 |
| | Satisfacción con las Prestaciones | 2,005 | 0,735 |
| | Satisfacción Intrínseca | 41,890 | 0,000 |
| | Satisfacción con la Participación | 5,801 | 0,215 |
| CAPSI (Niveles) | Resiliencia | 0,407 | 0,816 |
| | Optimismo | 0,083 | 0,959 |
| | Autoeficacia | 5,523 | 0,063 |
| | Esperanza | 1,039 | 0,792 |

Análisis de varianza (ANOVA)

Para determinar si existen diferencias significativas entre las distintas escuelas respecto a las variables del estudio, y considerando la decisión de proceder a través de pruebas no-paramétricas, se realiza un análisis de varianza (ANOVA) de Kruskal-Wallis de una vía, tanto a nivel de dimensiones de cada instrumento como a nivel de escala general, siendo la Escuela el factor de comparación. Los resultados del análisis se presentan en la Tabla 12 considerando los puntajes totales de las escalas utilizadas y en la Tabla 13 se analizan en función de las dimensiones de cada instrumento.

La primer ANOVA de Kruskal-Wallis se utilizó para determinar si existían diferencias estadísticamente significativas entre las Escuelas considerando los puntajes totales de las escalas utilizadas en el estudio. El análisis que se detalla en la Tabla 12 permite determinar que existirían diferencias estadísticamente significativas entre las Escuelas únicamente en los puntajes obtenidos en la escala CTF ($H=10,284$; $p=0,036$).

Tabla 12.: ANOVA de Kruskal-Wallis

| | <i>H</i> | <i>p</i> |
|--------|----------|----------|
| MBI- | | |
| ES | 1.252 | 0.870 |
| S20-23 | 1.138 | 0.888 |
| CFT | 7.070 | 0.132 |
| CTF | 10.284 | 0.036 |
| CAPSI | 2.072 | 0.722 |

Comparación de los Instrumentos Entre Diferentes Establecimientos Educativos.

El análisis siguiente, representado en la Tabla 13 permite determinar que existirían diferencias estadísticamente significativas entre las Escuelas en cuanto a la dimensión de Satisfacción con el Ambiente Físico ($H=18,643$; $p=0,001$), CTF ($H=10,284$; $p=0,036$) y Estrés ($H=9,749$; $p=0,045$).

Tabla 13.: ANOVA de Kruskal-Wallis

| | | <i>H</i> | <i>p</i> | | | <i>H</i> | <i>p</i> |
|--------|-------------------------------------|----------|----------|---------|------------------------|----------|----------|
| MBI-ES | Agotamiento Emocional | 4,377 | 0,357 | CTF/CFT | Conflicto Familia | 7,070 | 0,132 |
| | Despersonalización | 7,806 | 0,099 | | Conflicto Trabajo | 10,284 | 0,036 |
| | Realización Personal | 7,118 | 0,130 | | Estrés (Total) | 9,749 | 0,045 |
| | Burnout | 1,517 | 0,824 | | Comportamiento (Total) | 9,265 | 0,055 |
| S20-23 | Satisfacción con la Supervisión | 8,232 | 0,083 | | Tiempo (Total) | 9,070 | 0,059 |
| | Satisfacción con el Ambiente Físico | 18,643 | 0,001 | | | | |
| | Satisfacción con las Prestaciones | 5,420 | 0,247 | | | | |
| | Satisfacción Intrínseca | 1,183 | 0,881 | | | | |
| | Satisfacción con la Participación | 4,167 | 0,384 | | | | |
| CAPSI | Resiliencia | 1,648 | 0,800 | | | | |
| | Optimismo | 0,892 | 0,926 | | | | |
| | Autoeficacia | 6,519 | 0,164 | | | | |
| | Esperanza | 0,622 | 0,961 | | | | |

Finalmente, para determinar las diferencias específicas existentes entre las Escuelas en estas dimensiones, se realizan pruebas *post-hoc* con el método de corrección de Bonferroni para comparaciones múltiples, tanto para las escalas generales como por dimensión de instrumentos. Los resultados se presentan en la Tabla 14 y Tabla 15 respectivamente.

La Tabla 14 contiene la información que determina las diferencias específicas existentes entre las Escuelas en la escala CTF. Este análisis permite determinar que estas diferencias entre Escuelas sólo fueron realmente estadísticamente significativas entre la Escuelas [5]CEM y [2]NUM ($p=0,049$), [5]CEM y [4]CHA ($p=0,009$) y [3]CEP y [4]CHA ($p=0,017$). De la variable Satisfacción con el Ambiente Físico. Las diferencias se observan específicamente en Escuela [1]OHC y las Escuela [5]CEM ($p=0,001$), [2]NUM ($p=0,006$) y [4]CHA ($p=0,009$).

Tabla 14.: Pruebas post-hoc (Bonferroni)

| | (Grupo 1 - Grupo 2) | Estadístico | EE | p |
|-----|-------------------------|-------------|--------|------|
| CTF | Escuela OHC-Escuela CEM | -,308 | 11,754 | ,979 |
| | Escuela OHC-Escuela CEP | -2,179 | 11,687 | ,852 |
| | Escuela OHC-Escuela NUM | -17,318 | 12,983 | ,182 |
| | Escuela OHC-Escuela CHA | -21,538 | 12,667 | ,089 |
| | Escuela CEM-Escuela CEP | -1,871 | 6,556 | ,775 |
| | Escuela CEM-Escuela NUM | -17,010 | 8,658 | ,049 |
| | Escuela CEM-Escuela CHA | -21,231 | 8,177 | ,009 |
| | Escuela CEP-Escuela NUM | 15,140 | 8,565 | ,077 |
| | Escuela CEP-Escuela CHA | 19,360 | 8,079 | ,017 |
| | Escuela NUM-Escuela CHA | 4,220 | 9,861 | ,669 |

En la Tabla 15 el análisis de comparaciones pareadas permite determinar que estas diferencias entre Escuelas sólo fueron realmente estadísticamente significativas dentro de la variable Satisfacción con el Ambiente Físico. Las diferencias se observan específicamente en Escuela [1]OHC y las Escuela [5]CEM ($p=0,001$), [2]NUM ($p=0,006$) y [4]CHA ($p=0,009$).

Tabla 15.: Pruebas post-hoc (Bonferroni)

| | (Grupo 1 - Grupo 2) | Estadístico | EE | p | | (Grupo 1 - Grupo 2) | Estadístico | EE | p | |
|-------------------------------------|---------------------------|-------------|--------|-------|-----------|---------------------------|---------------------------|---------|--------|-------|
| Satisfacción con el Ambiente Físico | Escuela CEM - Escuela NUM | -1,566 | 8,811 | 1,000 | Conflicto | Escuela OHC - Escuela CEM | -0,308 | 11,754 | 1,000 | |
| | Escuela CEM - Escuela CHA | -4,540 | 8,112 | 1,000 | | Trabajo | Escuela OHC - Escuela CEP | -2,179 | 11,687 | 1,000 |
| | Escuela CEM - Escuela CEP | -14,825 | 6,644 | 0,256 | | | Escuela OHC - Escuela NUM | -17,318 | 12,983 | 1,000 |
| | Escuela CEM - Escuela OHC | 47,211 | 11,992 | 0,001 | | | Escuela OHC - Escuela CHA | -21,538 | 12,667 | 0,891 |
| | Escuela NUM - Escuela CHA | 2,974 | 9,924 | 1,000 | | | Escuela CEM - Escuela CEP | -1,871 | 6,556 | 1,000 |
| | Escuela NUM - Escuela CEP | -13,260 | 8,765 | 1,000 | | | Escuela CEM - Escuela NUM | -17,010 | 8,658 | 0,494 |
| | Escuela NUM - Escuela OHC | 45,645 | 13,285 | 0,006 | | | Escuela CEM - Escuela CHA | -21,231 | 8,177 | 0,094 |
| | Escuela CHA - Escuela CEP | -10,286 | 8,063 | 1,000 | | | Escuela CEP - Escuela NUM | 15,140 | 8,565 | 0,771 |
| | Escuela CHA - Escuela OHC | 42,671 | 12,833 | 0,009 | | | Escuela CEP - Escuela CHA | 19,360 | 8,079 | 0,166 |
| | Escuela CEP - Escuela OHC | 32,386 | 11,959 | 0,068 | | | Escuela NUM - Escuela CHA | 4,220 | 9,861 | 1,000 |
| Estrés Laboral | Escuela CEM - Escuela CEP | -2,036 | 6,618 | 1,000 | Estrés | | Escuela CEM - Escuela CEP | -3,589 | 6,648 | 1,000 |
| | Escuela CEM - Escuela OHC | 13,525 | 12,021 | 1,000 | | (Total) | Escuela CEM - Escuela OHC | 13,161 | 12,077 | 1,000 |
| | Escuela CEM - Escuela NUM | -17,443 | 8,811 | 0,477 | | | Escuela CEM - Escuela NUM | -16,933 | 8,852 | 0,558 |
| | Escuela CEM - Escuela CHA | -21,161 | 8,105 | 0,090 | | | Escuela CEM - Escuela CHA | -21,875 | 8,143 | 0,072 |
| | Escuela CEP - Escuela OHC | 11,489 | 12,021 | 1,000 | | | Escuela CEP - Escuela OHC | 9,571 | 12,077 | 1,000 |
| | Escuela CEP - Escuela NUM | 15,407 | 8,811 | 0,803 | | | Escuela CEP - Escuela NUM | 13,344 | 8,852 | 1,000 |

| | | | | | | | |
|---------------------------|--------|--------|-------|---------------------------|--------|--------|-------|
| Escuela CEP - Escuela CHA | 19,125 | 8,105 | 0,183 | Escuela CEP - Escuela CHA | 18,286 | 8,143 | 0,247 |
| Escuela OHC - Escuela NUM | -3,918 | 13,355 | 1,000 | Escuela OHC - Escuela NUM | -3,773 | 13,417 | 1,000 |
| Escuela OHC - Escuela CHA | -7,636 | 12,900 | 1,000 | Escuela OHC - Escuela CHA | -8,714 | 12,960 | 1,000 |
| Escuela NUM - Escuela CHA | 3,718 | 9,976 | 1,000 | Escuela NUM - Escuela CHA | 4,942 | 10,023 | 1,000 |

Conclusión y Discusión

En primer lugar, los resultados respecto al Objetivo Específico n°1 de esta investigación referente a identificar los niveles de cada variable, indican que en base a la muestra sólo el 4,7% de los docentes sufre efectivamente del Síndrome de *Burnout*, una cantidad considerablemente inferior comparada con los estudios en docentes en Chile de Buzzeti (2005) quien estimaba una prevalencia de un 20% a un 60%; Jiménez et al. (2012) quien reportó un 40% de docentes afectados; y De La Fuente Mundaca (2017); o Darrigrande y Durán (2012). Por lo que este estudio es uno de los reporta una de las menores tasas de incidencia del Síndrome en la docencia de Chile. En este sentido, podemos considerar la posibilidad de que esto sea resultado de un factor contextual de las características de los establecimientos educacionales estudiados, como lo son el alto índice de ruralidad y/o el promedio de alumnos por sala que es menor al promedio nacional, lo que es un factor discrepante con los estudios mencionados, puesto que han sido hechos en ciudades o comunas más urbanizadas. En base a esta última consideración coincidiría con lo que Cano-García et al. (2005) expone al plantear que a mayor número de alumnos por clase mayor incidencia del Síndrome, como también con la OCDE (2020) que manifiesta que los docentes de escuelas urbanas presenten mayor riesgo a verse afectados por el estrés.

Si bien se indicó que existe un porcentaje bajo de profesores con Síndrome de *Burnout*, el análisis por dimensiones revela que el 71% de los docentes experimenta niveles medios o altos de agotamiento emocional (26% y 47% respectivamente) que sería el componente problemático más frecuente en esta muestra, coincidente con el estudio de Zúñiga-Jara y Pizarro-León (2018), lo que implica que hay una alta vivencia en los docentes de pérdida o disminución de recursos emocionales y físicos, mermando su energía para lidiar

e interactuar con sus estudiantes (Grau-Martín, 2007). En relación a la despersonalización el 37% experimenta niveles medios o altos, encontrándose la mayoría (63%) en niveles bajos. Y en cuanto a la tercera dimensión, más de la mitad (64%) evidencia niveles altos de realización personal, experimentando el 18% niveles medios y solo el 12% niveles bajos. En suma, se evidencia que aproximadamente el 50% manifiesta al menos uno de síntomas del *Burnout* ya sean alto agotamiento emocional, una elevada despersonalización o una baja realización personal, lo que de igual forma sigue siendo una cifra preocupante puesto que elementos como la despersonalización implican un endurecimiento afectivo y un comportamiento más indiferente con los usuarios, y por otro lado la falta de realización personal genera evaluaciones negativas en cuanto a sus habilidades y logros como también hacia quienes atiende (Kulakova et al., 2017), elementos que no son oportunos ni para la persona que lo padezca ni para el contexto educacional en el que se desenvuelve.

Respecto a la Satisfacción Laboral se tiene que a escala general el 74,4% manifiesta niveles altos o muy altos de Satisfacción Laboral mientras que el 17,1% niveles moderados y sólo el 8,5% experimenta una baja satisfacción. Lo que difiere de lo encontrado por Diaz y Barra-Almagiá (2017) en la comuna de Machalí puesto que en su estudio predominaron los niveles moderados. Ahora bien, más concretamente para las cinco dimensiones al menos la mitad de la muestra manifiesta niveles altos o muy altos de satisfacción en todas, siendo la satisfacción intrínseca la mejor valorada, no obstante, donde hubo mayor frecuencia de niveles bajos a moderados fue en relación a las prestaciones y el ambiente físico donde el 46,5% y 40,7% respectivamente, manifestó niveles muy bajos, bajos o moderados, resultado consistente al de Abarca et al. (2016) donde al igual que en este estudio predominaron los niveles altos de satisfacción, sobresaliendo la satisfacción intrínseca y las valoraciones moderadas de las prestaciones, lo que puede tener relación con que en este estudio se tuvieron

en cuenta establecimientos municipales de la misma Región. En conjunto, si bien se pueden cuestionar estos resultados dada las condiciones laborales de esta ocupación expresadas en la literatura (Gaete-Silva et al., 2017; Lawrence et al., 2019; OECD, 2019; OCDE, 2020), una alta satisfacción intrínseca en la docencia podría ser esperada dado que es uno de los trabajos denominados como vocacionales, el cual se enmarca como una labor útil y humanitaria con un alto compromiso afectivo por su carrera, por lo que encuentran un gozo en las oportunidades que el trabajo de por sí les permite hacer lo que gustan (Abarca et al., 2016; Lemos et al., 2019). En el caso de las prestaciones esto se suma a la literatura que refiere a salarios poco atractivos y entre otras condiciones laborales precarias para el gremio (Gaete et al., 2017), lo que se fundamenta con el nexo de expectativas y recompensas del modelo de determinantes de la satisfacción en el trabajo, en este sentido los colaboradores sentirían menos satisfacción dado que perciben que las recompensas recibidas son insuficientes en relación a su dedicación, el desempeño y expectativas (Porte y Lawler, 1968).

En cuanto a los niveles de Conflicto Trabajo-Familia, predominó la interferencia con dirección del trabajo hacia la familia (CTF), en este sentido los docentes perciben que el trabajo los aparta o repercute negativamente en ellos a la hora de cumplir roles familiares o realizar actividades recreativas, ya sea por agotamiento o la falta de tiempo que su ocupación les provoca (Carlson et al., 2000). Por otro lado, en cuanto a la fuente de conflicto, primó el conflicto basado en el tiempo, seguido del estrés con muy poca diferencia y en menos medida el conflicto basado en el comportamiento. Esto puede ser explicado por la naturaleza de la labor docente en Chile, donde el número de horas de trabajo fuera de lo estipulado en el contrato suele ser común y donde simultáneamente se tiene la jornada laboral más alta de los países de la OCDE (Cabezas et al., 2017; OECD, 2019) y dado a que las políticas de

conciliación son especialmente escasas en este colectivo (Gaete-Quezada y Henríquez-Vargas, 2016). Lo que implica necesariamente un consumo de tiempo para cumplir con las exigencias del otro rol y a su vez también incidir en los niveles de estrés o tensión del sujeto. Ahora bien, de manera general se evidencia que la mayoría de los docentes reconoce que existe una mediana interferencia entre roles siendo el 55% en cuanto a CFT y el 73% en CTF. Sólo 3,5% de los consultados reconoce que existe una amplia interferencia desde la esfera trabajo-familia, sin haber reportes de una alta interferencia entre la esfera familia-trabajo. Resultados consistentes con estudios realizados en docentes de la VII Región en cuanto a la predominancia de una interferencia media en ambas direcciones del conflicto y un mínimo porcentaje con una amplia interferencia (Mora, 2014; Bustamante, 2020). De todas formas, el que la mayoría perciba desde ya interferencia entre sus roles puede ser preocupante dado que el conflicto representa una pérdida de recursos personales que repercuten negativamente en el compromiso y desempeño tanto familiares como laborales (Liao et al., 2019).

En cuanto al Capital Psicológico los resultados muestran niveles adecuados donde al menos el 90% de los docentes manifiesta experimentar niveles muy altos o altos en las cuatro dimensiones evaluadas. En este caso no existen investigaciones en Chile que permitan abrir una discusión concreta al respecto, no obstante, podemos observar que resulta a lo menos interesante que este resultado se dé paralelamente a una muy baja prevalencia de *Burnout* en la muestra, lo que es coincidente con el planteamiento de Ferradás et al. (2019) al aseverar que un perfil de docentes con alto Capital Psicológico reporta niveles bajos de *Burnout*. Aun así, se deben tomar estos resultados con minuciosidad dado que el sesgo de deseabilidad social puede ser un factor influyente (Newman et al., 2014).

Respecto al Objetivo Específico n°2 que refiere a las relaciones existentes entre variables, se evidenció que a nivel de escalas generales la Satisfacción Laboral presenta una

relación negativa y a la vez significativa con el Síndrome de *Burnout*, es decir que a mayor Satisfacción Laboral menores índices de *Burnout*. Sumado a esto la Satisfacción Laboral también manifiesta una relación negativa y significativa con el CTF, en otras palabras, a mayor CTF menores índices de Satisfacción Laboral.

Teniendo en cuenta que estas son las únicas escalas que correlacionan, se acepta la Hipótesis 1. de investigación la cual plantea que existe una relación negativa y significativa entre el nivel de *Burnout* y la Satisfacción Laboral, lo que concuerda con la literatura (Gómez-Perdomo et al., 2017; Malander, 2016; Villanueva, 2020) y puede ser explicado por la *Teoría Organizacional* que pone énfasis en los estresores presentes en el contexto laboral que, mantenidos en el tiempo, pueden producir estados irritables, fatiga o cinismo como medidas de afrontamiento, siendo importantes elementos como las estructuras, políticas, procedimientos, clima y cultura de la organización para que se desencadene el *Burnout* (Golembiewski et al., 1983; Cox et al., 1993; Winnubst, 1993).

Por otro lado, se rechaza la Hipótesis 2 de investigación la cual refiere a que existe una relación positiva y significativa entre los niveles de *Burnout* y el Conflicto Trabajo-Familia, lo que difiere de la literatura que sí expresa una relación en esta dirección (Gabini, 2019; Gómez-Ortiz et al., 2015). No obstante, este panorama si hubo relaciones significativas entre las dimensiones de los instrumentos. Por ejemplo, el agotamiento emocional correlacionó positivamente con el conflicto basado en el estrés y tiempo, como también con el CTF, lo que evidencia que la interferencia de lo laboral en lo familiar se relaciona con una respuesta negativa en los recursos emocionales del sujeto, y en tal sentido un desequilibrio entre las demandas laborales y la capacidad de respuesta del trabajador generan estrés (Martínez, 2010). Esto se ajusta a lo que plantea el modelo de conservación de recursos COR de Hobfoll (1989) que argumenta que condiciones desfavorables como demandas laborales

intensas y el conflicto entre roles implican una pérdida de recursos que produce un desgaste de la energía para equilibrar tanto asuntos laborales como familiares y, en consecuencia, suscita manifestaciones negativas en lo emocional, actitudinal y comportamental (Liao et al., 2019). A su vez, la realización personal obtuvo una relación negativa con el conflicto basado en el estrés y en el comportamiento, como también con el CFT y el CTF. Este resultado se fundamenta con el planteamiento de Arís (2009) que alude a que una incompatibilidad en los patrones de conductas que se requieren entre roles se vincula con que el trabajador tienda a evaluarse de forma más negativa en cuanto a sus habilidades y logros laborales. Componentes desfavorables puesto que el estrés por presión laboral puede desencadenar desajustes a nivel físico, psicológico y psicosomático como también en creencias desadaptativas (Alvites-Huamaní, 2019; Chiang et al., 2017).

Teniendo en cuenta lo anterior, es de importancia destacar el resultado de la prueba de Chi-Cuadrado la cual encuentra una asociación entre la presencia de *Burnout* y el Conflicto Trabajo-Familia, lo que no descarta del todo el estar vinculadas.

Por otra parte, se rechaza la Hipótesis 3 que menciona que existe una relación negativa y significativa entre el Capital Psicológico y el *Burnout* lo que difiere ampliamente con las investigaciones encontradas (Gómez-Perdomo et al., 2017; Vizoso-Gómez, 2020). No obstante, este resultado, se evidencia que la despersonalización correlaciona negativa y significativamente con esperanza, lo que podría entenderse dado que ambos son modos de enfrentar la vida de modo opuesto donde el primero acarrea tomar distancia mental y afectiva de las situaciones que lo aquejan, minimizando el nivel de involucramiento con su labor y, en su contraparte la esperanza es un estado motivacional positivo y la voluntad de ir en consecución a las metas, no evitarlas.

A su vez, la realización personal muestra una relación positiva y significativa con tres de las cuatro dimensiones del CaPsi: resiliencia, optimismo, autoeficacia, contrariamente al agotamiento emocional, el cual se relaciona negativa y significativamente con estas mismas dimensiones. En este sentido si tomamos los componentes del CaPsi como factores protectores o preventivos frente al *Burnout* como lo plantea Visozo-Gómez (2020) podríamos aseverar que la resiliencia, el optimismo y la autoeficacia son los recursos psicológicos que disminuyen las probabilidades de experimentar agotamiento emocional y aumenta las concepciones positivas respecto a la realización personal. Por otra parte, la esperanza sería la capacidad psicológica que obstaculiza desarrollar un modo de afrontamiento negativo ante las circunstancias de la docencia. Con esto podemos concluir que este estudio evidencia que cada dimensión del CaPsi se muestra como un recurso o mecanismo protector diferente para cada faceta del *Burnout*, no afectando en sinergia como lo planteaba la definición del constructo (Luthans y Youssef-Morgan, 2017).

Desde otra arista se acepta la Hipótesis 4 que asevera que existe una relación negativa y significativa entre las variables Conflicto Trabajo-Familia y la Satisfacción Laboral lo que se ajusta a las investigaciones encontradas (Jiménez-Figueroa et al., 2020; Delgado-Abella y Mañas, 2019), respaldando la idea de que los trabajadores que notan que sus organizaciones son capaces de responder a sus demandas familiares evalúan de manera más positiva su trabajo. Esta última idea tiene que ver con las políticas de la institución, es decir un factor higiénico para Herzberg (1967) y una necesidad que en caso de no cubrirse causa insatisfacción en el trabajador. Siguiendo con la teoría, tenemos que si las demandas laborales son altas disminuyen los recursos laborales, repercutiendo en la Satisfacción Laboral, y lo puede suponer una situación estresante que dificulta la atención a las demandas tanto en el

ámbito laboral como el personal, conflictuando ambas esferas (Hobfoll, 2001). En otras palabras, las personas que perciban que su trabajo les dificulte pasar más tiempo y de mejor calidad con su familia, tienden a percibir su trabajo en términos más desfavorables disminuyendo su satisfacción en diferentes facetas puesto que lo laboral les impide hacer lo que desean.

Y, por último, se rechaza la Hipótesis 5 de investigación que postulaba había diferencias significativas entre los niveles de cada escala, al comparar los establecimientos educacionales teniendo consideraciones respecto del promedio de alumnos por aula, donde mayor número de alumnos en el establecimiento implicaría resultados más desfavorables. Esto puesto que se encontró que sólo en cuanto a la variable CTF existen diferencias estadísticamente significativas entre ciertos establecimientos, no todos, y de los cuales no es posible inferir una influencia con respecto a la cantidad de alumnos por sala puesto que las comparaciones de medias no se comportan como la hipótesis lo planteaba. A nivel de dimensiones, la satisfacción con el ambiente físico también presentó diferencias significativas entre 4 de las 5 escuelas, elemento al cual tampoco se le puede inferir una influencia de la cantidad de alumnos por sala promedio de los establecimientos, puesto que la comparación de medias tampoco se comportó en base a la hipótesis y además las características físicas propias de cada centro educacional podría rendir una mejor explicación dado el contexto semirural en el que se encuentran.

En conclusión, estos resultados muestran una evidencia robusta sobre la influencia de la Satisfacción Laboral sobre el *Burnout* y de el Conflicto Trabajo-Familia sobre la Satisfacción Laboral o viceversa. Lo que evidencia una vez más la importancia las políticas y recursos organizacionales positivos en el ámbito educativo que fomenten la Satisfacción Laboral para disminuir los efectos nocivos en la salud mental de los trabajadores, como

pueden ser tanto los síntomas del *Burnout* como el Síndrome completo. A la vez que las políticas de conciliación entre la vida familiar y laboral pueden influir en las satisfacciones con su ocupación. Otro aporte importante evidenciado fue el encontrar coincidencias frecuentes en los estudios realizados en docentes de la misma Región, lo que podríamos hipotetizar como un factor importante a la hora de investigar a la docencia.

En esta línea, si bien no se puede reconocer como un resultado robusto la asociación encontrada entre el CTF y el *Burnout*, la relación entre sus dimensiones puede dar luces de los efectos entre una y otra variable, ya explicados con anterioridad. Sucede lo mismo pues, con el Capital Psicológico la cual no muestra una relación con el *Burnout*, más no así sus dimensiones, lo que puede significar que el desarrollo de ciertos recursos psicológicos positivos pueden ser protectores para ciertos síntomas del *Burnout*.

Se desprende de esto que las intervenciones en cuanto a Capital Psicológico en la docencia puede ser un elemento favorable para incluir en su formación, puesto que cada faceta por separado puede ayudar a disminuir la incidencia de síntomas del *Burnout* y sus efectos colaterales expresados ampliamente con anterioridad.

Limitaciones, sugerencias y líneas de estudio

En primera instancia las principales limitaciones de este estudio tienen que ver con que, dado al tamaño de la muestra, sus características (las variables sociodemográficas no se distribuyen de maneras equitativas, ejemplo: la mayoría de la muestra es mujer) y condiciones contextuales como la semiruralidad, este estudio no puede ser generalizable a toda la población docente. Por lo que se sugiere como futura línea de investigación que se trabaje con una muestra más amplia y representativa, que pueda comparar diferentes muestras, quizás de diferentes regiones o índices de ruralidad.

En segundo lugar, el rango promedio de estudiantes por sala que pretendía comparar este estudio a través de la comparación de los resultados por cada establecimiento pudo haber tenido una amplitud muy pequeña para efectos de comparación, puesto que los valores iban de 8, 16, 18, 29 y 33 alumnos en promedio y la cantidad de docentes para cada escuela no era equitativa puesto que esta variaba en función de la cantidad total de alumnos del establecimiento. En este sentido, se sugiere que para efectos de llevar a cabo comparaciones sobre la influencia del tamaño de las clases se lleven a cabo con rangos más amplios de diferencia, como por ejemplo entre 10 y 40 alumnos, lo que podría hacerse mediante el estudio entre colegios rurales y urbanizados, puesto que estos últimos concentran mayor cantidad de alumnos.

En tercer lugar, hay elementos que no fueron objeto de este estudio que pudieron ser variables intervinientes en los resultados, tales como datos sociodemográficos u otras características organizacionales.

En cuarto lugar, no podemos descartar la influencia que pudo haber ejercido la deseabilidad social en las respuestas de la muestra, por lo que se sugiere que en próximos estudios se utilicen instrumentos alternativos al autoinforme a fin de reducir este sesgo.

Referencias

- Abarca Valenzuela, S., Letelier Ferrada, A., Aravena Vega, V., y Jiménez Figueroa, A. (2016). Equilibrio trabajo-familia, satisfacción laboral y apoyo familiar en docentes de escuelas básicas. *Psicología desde el Caribe*, 33(3), 285-298. <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.33.3.9492>
- Adánez, A. (1990). *Satisfacción e insatisfacción en el trabajo* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Base de datos. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=142001>
- Allen, T., French, K., Dumani, S., y Shockley, K. (2015). Meta-analysis of work–family conflict mean differences: Does national context matter? *Journal of Vocational Behavior*, 90, 90-100. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.07.006>
- Alvites-Huamaní, C. (2019). Estrés docente y factores psicosociales en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 141-159. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.393>
- Andrade, L. y Landero H. (2015). Bases teóricas del conflicto trabajo-familia. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 7(1), 185-198. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5280338.pdf>
- Arís, N. (2009). El Síndrome de Burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(18), 829-848. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i18.1324>
- Arop, F., Akan, E., y Owan, V. (2018). Management of school-related variables and teachers' job effectiveness in secondary schools in calabar south local government area of Cross River State, Nigeria. *International Journal of Social Sciences and Management Research*, 4(8): 90–100. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.4320579>

- Arratia, A. (2010). *Desempeño laboral y condiciones de trabajo docente en Chile: influencias y percepciones desde los evaluados* [Tesis de magíster, Universidad de Chile]. Repositorio institucional UChile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/105805>
- Ávalos, B., y Valenzuela, J. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>
- Bakker, A., y Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bambula, F., y Gómez, I. (2016). La investigación sobre el síndrome de burnout en latinoamérica entre 2000 y el 2010/ Research on burnout from 2000 to 2010 in Latin America. *Psicología desde el Caribe*, 33(1), 113–131. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21345152008.pdf>
- Barraza, M., y Ortega, M. (2009). Satisfacción laboral en instituciones formadoras de docentes. Un primer acercamiento. Ponencia presentada en el X Congreso de Investigación Educativa, Veracruz, México.
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de población*, 5(8), 5-31. <https://doi.org/10.31406/relap2011.v5.i1.n8.1>
- Bruggemann, A. (1974). Zur Unterscheidung Verschiedener Formen von “Arbeitszufriedenheit”. *Arbeit und Leistung*, 28, 281-284.
- Buunk, B. y Schaufeli, W. (1999). Burnout: A perspective from social comparison theory. *International Review of Studies on emotion*, 2, 53-69.
- Bustamante, K. (2020). *Diagnóstico y propuesta de intervención psicosocial en conflicto trabajo-familia, burnout, compromiso y satisfacción laboral en docentes del establecimiento educativo municipal de enseñanza media de Linares, Chile* [Tesis de magister, Universidad

<http://dspace.otalca.cl.otalca.idm.oclc.org/handle/1950/12331>

Buzzetti, M. (2005). *Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI), en dirigentes del Colegio de Profesores A.G. de Chile* [Tesis de pregrado, Universidad de Chile]. Repositorio Institucional UChile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/137677>

Caballero, J., Fernández, C. y García, E. (2003). Satisfacción de los secretarios de centros educativos. *RELIEVE*, 9(2), 198-235. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91609206>

Cabezas, V., Medeiros, M., Inostroza, D., Gómez, C. y Loyola, V. (2017). Organización del tiempo docente y su relación con la satisfacción laboral: Evidencia para el caso chileno. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(64). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2451>

Cáceres, N., Campillay, J., Cvitanic, C., y Bargsted, M. (2015). Los factores de riesgo psicosocial del trabajo afectan la salud mental de los profesores según el tipo de financiamiento del establecimiento. *Salud y sociedad*, 6(1), 050-075. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2015.0001.00004>

Cano-García, F., Padilla-Muñoz, E., y Carrasco-Ortiz, M. (2005). Personality and contextual variables in teacher Burnout. *Personality and Individual differences*, 38(4), 929-940. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.06.018>

Cantón, I., y Téllez, S. (2016). La satisfacción laboral y profesional de los profesores. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1), 214-226. <https://doi.org/10.22507/rli.v13n1a18>

Cardozo, L., (2016). El estrés en el profesorado. *Reflexiones en psicología*, 15, 75-98.

Carlson, D., Kacmar, K., y Williams, L. (2000). Constructivo and iniciar validation of a multidimensional measure of work–family conflict. *Journal of Vocational behavior*, 56(2), 249-276. <https://doi.org/10.1006/JVBE.1999.1713>

- Castillo, P. (2013). Las condiciones laborales y el desempeño docente: Un estudio de las condiciones de trabajo de los profesores de secundaria y su influencia en la calidad educativa, con respecto al desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63(1), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie631789>
- Cecilia-Martín, M., Rubio-González, L., Morón-Marchena, J., y Cobos-Sanchiz, D. (2020). Teacher burnout: a bibliometric analysis of scientific production indexed on Scopus. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 14, 197–210. <https://doi.org/10.46661/ijeri.4949>
- Cerda, D. (2019). *¿Qué nos falta? ¿Basta con un bajo número de estudiantes por sala de clases, para mejorar los resultados de aprendizaje? Estudio de caso de un establecimiento municipal Liceo Francisco de Aguirre de Calama* [Tesis de magíster, Universidad del Desarrollo]. Repositorio institucional UDD: <http://hdl.handle.net/11447/3100>
- Chiang, M., Heredia, S., y Santamaría, E., (2017). Clima organizacional y salud psicológica: una dualidad organizacional. *Dimensión Empresarial*, 15(1), 63-76. <https://doi.org/10.15665/rde.v15i1.641>
- Clark, S. (2000). Work/family border theory: A new theory of work/family balance. *Human relations*, 53(6), 747-770. <https://doi.org/10.1177/0018726700536001>
- Cox, T., Kuk, G., y Leiter, M. (1993). Burnout, health, work stress, and organizational healthiness. En W. B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (eds), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 177-193). Taylor y Francis
- Darrigrande, J., y Durán, K. (2012). Síndrome de burnout y sintomatología depresiva en profesores: relación entre tipo de docencia y género en establecimientos educacionales subvencionados de Santiago de Chile. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), 72-87. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/3042>

- De la Fuente, R. (2017). *Niveles de Burnout y existencia de relaciones entre estos y sus dimensiones, con las variables de identificación de los docentes de cuatro colegios de la Región Metropolitana* [Tesis de magíster, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación]. Repositorio institucional UMCE.
<http://sibumcedigital.umce.cl/gsd/collect/tesissib/index/assoc/HASHc0b3.dir/doc.pdf>
- Delgado-Abella, L. (2013). La evaluación del capital psicológico en las organizaciones. En L. Delgado-Abella & M. Vanegas-García (Eds.), *Psicología Organizacional: Perspectivas y Avances* (pp. 21-39). Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Delgado-Abella, L., y Mañas, M. (2019). Propiedades psicométricas del Instrumento para evaluar capital psicológico en las Organizaciones Ipsicap-24. *Universitas Psychologica*, 18(5), 1-15.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-5.ppie>
- Delgado-Bello, C., Veas-González, I., Avalos-Tejeda, M., y Gahona-Flores, O. (2021). El rol de la inteligencia emocional y del conflicto trabajo-familia en la satisfacción laboral, el desempeño percibido y la intención de abandono de los docentes. *Información tecnológica*, 32(1), 169-178. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000100169>
- Demir, S. (2018). The relationship between psychological capital and stress, anxiety, burnout, job satisfaction, and job involvement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 137-154
<https://doi.org/10.14689/ejer.2018.75.8>
- Díaz, C., y Barra-Almagiá, E. (2017). Resiliencia y satisfacción laboral en profesores de colegios municipales y particulares subvencionados de la comuna de Machalí. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 75-86. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100005>
- Dipp, A., Flores, J., y Gutiérrez, R. (2010). Satisfacción laboral y compromiso institucional de los docentes de posgrado. *Diálogos educativos*, 19, 119-130.
<http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1099>

- Dormann, C., y Zapf, D. (2001). Job Satisfaction: A Meta-Analysis of Stabilities. *Journal of Organizational Behavior*, 22(5), 483-504. <https://doi.org/10.1002/job.98>
- Edelwich, J. y Brodsky, A. (1980). *Burnout: Stages of disillusionment in the helping profession*. Human Sciences Press.
- Elder, G. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development*, 69(1), 1–12. <https://doi.org/10.2307/1132065>
- Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2), 717-739. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>
- Esteras, J., Chorot, P., y Sandín, B. (2019). Sintomatología física y mental asociada al síndrome de burnout en los profesionales de la enseñanza. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 24(1), 29-37. <https://doi.org/10.5944/rppc.23776>
- Ferradás, M., Freire, C., García-Bértoa, A., Núñez, J. C. y Rodríguez, S. (2019). Teacher profiles of psychological capital and their relationship with burnout. *Sustainability*, 11(18), 1-18 <https://doi.org/10.3390/su11185096>
- Ferrando, J., y Pérez, J. (1996). Un instrumento para medir quemazón profesional en los docentes: adaptación catalana del Maslach Burnout Inventory (MBI). *Rev. Psiquiatria Daf. Med. Barna*, 23(1), 11-18.
- Fredriksson, P., Öckert, O., y Oosterbeek, H. (2013). Long-Term effects of class size, *Quarterly Journal of Economics*, 128(1), 249-285. <https://doi.org/10.1093/qje/qjs048>
- Freudenberger, H. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>

- Frone, M., Russell, M. y Cooper, M. (1992). Antecedents and outcomes of work-family conflict: Testing a model of the work-family interface. *Journal of Applied Psychology*, 77, 65-78. doi.org/10.1037/0021-9010.77.1.65
- Gabini, S. (2019). Revisando el constructo articulación trabajo-familia: entre el conflicto y el enriquecimiento. *Psicogente* 22(42), 1-26. https://doi.org/10.17081/psico.22.42.3470
- Gaete, A., Castro, M., Pino, F., y Mansilla, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 123-138. https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008
- Gaete, R., y Henríquez, F. (2016). Análisis de la labor docente desde la perspectiva de la responsabilidad social interna. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(2), 13-29. https://doi.org/10.18861/cied.2016.7.2.2608
- Geurts, S., Taris, T., Kompier, M., Dijkers, J., Van, M., y Kinnunen, U. (2005). Work-home interaction from a work psychological perspective: Development and validation of a new questionnaire, the SWING. *Work & Stress*, 19(4), 319-339. https://doi.org/10.1080/02678370500410208
- Gibson, J., Ivancevich, J., y Donnelly, J. (1996). *Las Organizaciones: comportamiento, estructura, procesos* (8a ed.). Mc Graw Hill
- Gil-Monte, P. (1991). Una nota sobre el concepto de “burnout”, sus dimensiones y estrategias de afrontamiento. *Información Psicológica*, 46, 4-7. https://www.redalyc.org/pdf/337/33740108.pdf
- Gil-Monte, P. y Peiró, J. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Síntesis.
- Golembiewski, R., Munzenrider, R., y Carter, D. (1983). Phases of progressive burnout and their work site covariants: Critical issues in OD research and praxis. *Journal of Applied Behavioral Science*, 19(4), 461-481. https://doi.org/10.1177/002188638301900408

- Gómez, G., Meneses, A. y Palacio, M. (2017). La satisfacción laboral y el capital psicológico: factores que influyen en el síndrome de Burnout. *Ansiedad y Estrés*, 23(2-3), 71-75. <http://dx.doi.org/10.1016/j.anyes.2017.09.002>
- Gómez Ortiz, V., Perilla Toro, E., y Hermosa, A. M. (2015). Moderación de la relación entre tensión laboral y malestar de profesores universitarios: papel del conflicto y la facilitación entre el trabajo y la familia. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(1), 185-201. doi:10.15446/rcp.v24n1.42081
- Gómez-Perdomo, G., Meneses-Higueta, A., y Palacio-Montes, M. (2017). *La satisfacción laboral y el capital psicológico: factores que influyen en el síndrome de burnout*. *Ansiedad y Estrés*, 23(2-3), 71–75. Doi:10.1016/j.anyes.2017.09.002
- Gómez-Urrutia, V., y Jiménez-Figueroa, A. (2019). Género y trabajo: hacia una agenda nacional de equilibrio trabajo-familia en Chile. *Convergencia: Revista de ciencias sociales*, 79, 1-24. <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i79.10911>
- Guerrero, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de Psicología*, 19(1), 145-158. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27931>
- Grandey, A y Cropanzano, R. (1999). El modelo de conservación de recursos aplicado al conflicto y la tensión trabajo-familia. *Revista de comportamiento vocacional*, 54 (2), 350-370. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1998.1666>
- Grau-Martín, A. (2007). Como prevenir el burnout: diferentes definiciones e interpretaciones. *Gestión Práctica de Riesgos Laborales*, 43, 18-27. <http://hdl.handle.net/10256/3013>
- Greenhaus, J., y Beutell, N. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of management review*, 10(1), 76-88. <https://doi.org/10.5465/amr.1985.4277352>

- Guerrero, S., Timón, R., y Conde, D. (2018). Un estudio sobre la precariedad laboral en enfermería: consecuencias y relaciones en torno al síndrome de agotamiento y el abandono profesional. *Revista de la Asociación Española de Especialistas en Medicina del Trabajo*, 27(4), 204-212.
- Hannoun, G. (2011). *Satisfacción laboral* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Cuyo]. Repositorio institucional UNCU. <https://bdigital.uncu.edu.ar/4875>.
- Harrison, W. (1983). A social competence model of burnout. En B. A. Farber (Ed.), *Stress and burnout in the human services professions* (pp. 29-39). Pergamon Press.
- Herman, K., Hickmon-Rosa, J., y Reinke, W. (2018). Empirically Derived Profiles of Teacher Stress, Burnout, Self-Efficacy, and Coping and Associated Student Outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90–100. <https://doi.org/10.1177/1098300717732066>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández, X. (2018). *Análisis del burnout y engagement en docentes: un estudio de diario*. [Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid. España]. Repositorio Institucional UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/46770/1/T39672.pdf>
- Herzberg, F., Mausner, B. y Snyderman, B. (1967) *The motivation to work*. (2ª ed.). John Wiley & Sons
- Herzberg, F., Mausner, B., y Snyderman, B. (1959). *The Motivation to work*. John Wiley & Sons
- Hidalgo, A. (2017). *Estrés en la profesión docente: estudio de su relación con variables laborales y de contexto* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. Repositorio Institucional idus. <http://hdl.handle.net/11441/65269>
- Hobfoll, S. (1989). Conservación de recursos: un nuevo intento de conceptualizar el estrés. *Psicólogo estadounidense*, 44(3), 513-524.

- Hobfoll, S., y Freedy, J. (1993). Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout. En W. B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. (pp.115- 133). Taylor & Francis.
- Jaoul, G., Kovess, V. y Mugen, F. (2004). Le burnout dans la profession enseignante. *Annales Medic-Psychologiques*, 162, 26-35. <http://dx.doi.org/10.1016/j.amp.2003.03.002>
- Jiménez, A., Mendiburo, N. y Olmedo, P. (2011). Satisfacción familiar, apoyo familiar y conflicto trabajo-familia en una muestra de trabajadores chilenos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(2), 317-329. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79922588011>
- Jiménez, A., Bravo, C., y Toledo, B. (2020). Conflicto trabajo-familia, satisfacción laboral y calidad de vida laboral en trabajadores de salud pública de Chile. *Revista de Investigación Psicológica*, 23, 67-85.
- Jiménez, A., Concha, M., y Zúñiga, R. (2012). Conflicto trabajo-familia, autoeficacia parental y estilos parentales percibidos en padres y madres de la ciudad de Talca, Chile. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(1), 57-65. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79824560006>
- Jiménez, A., Jara, M., y Celis, E. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Psicología Escolar e Educativa*, 16, 125-134. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100013>
- Johnson, J., y Hall, E. (1988). Job strain, work place social support, and cardiovascular disease: a cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *American Journal of Public Health*, 78(10), 1336-1342. <https://doi.org/10.2105/ajph.78.10.1336>
- Kahn, R., Wolfe, D., Quinn, R., Snoek, J., y Rosenthal, R. (1964). *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*. John Wiley.

- Kossek, E., y Lee, K. (2017). Work-family conflict and work-life conflict. *Oxford research encyclopedia of business and management*.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190224851.013.52>
- Kulakova, O., Moreno, B., Garrosa, E., Sánchez, M., y Aragón, A. (2017). Universality of the construct Maslach Burnout Inventory in a Latin American context. *Acta de investigación psicológica*, 7(2), 2679-2690. <https://doi.org/10.1016/j.aiprr.2017.05.001>
- Lawrence, D., Loi, N., y Gudex, B. (2019). Understanding the relationship between work intensification and Burnout in secondary teachers. *Teachers and teaching*, 25(2), 189-199.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1544551>
- Lemos, M., Agudelo, D. M., y Ríos, P. C. (2015). Reflexiones en torno al estrés y su relación con la enfermedad cardiovascular. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 15(2), 5-22.
<https://doi.org/10.18270/chps..v15i2.1910>
- Li, Z. y Ming-Zheng, Z. (2011). The relationship between psychological capital and job satisfaction, life satisfaction: mediator role of work-family facilitation. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 19(6), 818-820.
- Liao, E., Lau, V., Hui, R., y Kong, K. (2019). A resource-based perspective on work-family conflict: Meta-analytical findings. *The Career Development International*, 24(1), 37-73. <https://doi.org/10.1108/CDI-12-2017-0236>
- Llorens, S., y Salanova, M. (2011). Burnout: un problema psicológico y social. Publicación especial riesgos psicosociales *Revista Riesgo Laboral*, 37, 26-28 http://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/03/2011_Llorens-Salanova.pdf
- Locke, E. (1976). La naturaleza y las causas de satisfacción en el trabajo. En *Dunnette. Manual de psicología industrial y organizacional* (pp. 607). Rand Mc Nally college Ed.

- Luk, D. y Shaffer, M. (2005). Work and family domain stressors and support: Within-and cross-domain influences on work–family conflict. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78(4), 489-508. <https://doi.org/10.1348/096317905X26741>
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J., y Norman, S. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel psychology*, 60(3), 541-572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
- Luthans, F., Youssef, C. y Avolio, B. (2007). Psychological capital: Investing and developing positive organizational behavior. En D. L. Nelson y C. L. Cooper (Eds.), *Positive organizational behavior* (pp. 9–24). SAGE Publications.
- Mamani, M., y Arias, A. (2019). *Efecto Del Síndrome De Burnout En La Satisfacción Laboral*. [Tesis de grado, Universidad Privada Norbert Wiener]. Repositorio Institucional UWIENER. <http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/3071>
- Malander, N. (2016). Síndrome de Burnout y satisfacción laboral en docentes de nivel secundario. *Ciencia & trabajo*, 18(57), 177-182. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492016000300177>
- Marsollier, R. (2013). La despersonalización y su incidencia en los procesos de desgaste laboral. *Psicología.com*; 17(7), 1-10 <http://hdl.handle.net/10401/6175>
- Martínez, A. (2010). El síndrome de burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, 112, 42-80. <https://doi.org/10.15178/va.2010.112.42-80>
- Maslach, C. (1977). *Burnout: A Social Psychosomatic Análisis*. Paper Presented at the Meeting of American Psychological Association, San Francisco.
- Maslach, C., y Jackson, S. (1981). The measurement of experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.

- Maslach, C., y Jackson, S. (1984). Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133-153.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1986). Job burnout and effects. *Consulting Psychology*, 27, 89-97.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1997). *MBI: Inventario "Burnout" de Maslach: Síndrome del quemado por estrés laboral asistencial: Manual*. TEA Ediciones.
- Maslach, C., y Leiter, M. (1997). *The Truth about Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to do about It*. Jossey-Bass.
- Maslach, C. y Leiter, M. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93, 498-512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.3.498>
- Mathis, W. (2017). The effectiveness of class size reduction. *Psychosociological Issues in Human Resource Management*, 5(1), 176-183. Doi: 10.22381/PIHRM5120176
- Meliá, J. y Peiró, J. (1989). La medida de la satisfacción laboral en contextos organizacionales: El Cuestionario de Satisfacción S20/23. *Psicologemas*, 5(2), 59-74.
- Mesurado, B. y Laudadio, J. (2019). Experiencia profesional, capital psicológico y engagement. Su relación con el burnout en docentes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 12-40. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.327>
- Mingote, J. (1998). Síndrome burnout o síndrome de desgaste profesional. *Formación Médica Continua*, 8, 493-508.
- Miranda, J. y Viera, M. (2011). *Adicción al trabajo y conflicto trabajo familia en trabajadores de la región del Libertador General Bernardo O'Higgins*. [Tesis de pregrado, Universidad de Talca]. Repositorio Institucional Utalca. <http://dspace.otalca.cl/handle/1950/8537>
- Mora, D. (2014). *Diagnóstico Y Propuesta De Intervención En Conflicto Trabajo Familia Y Calidad De Vida Profesional En Profesionales De Educación En La Región Del Maule* [Tesis de

magister, Universidad de Talca]. Repositorio Institucional Utalca.
<http://dspace.utalca.cl/handle/1950/10289>

Moreno, J. (2019). La teoría motivacional de Herzberg y la satisfacción laboral del personal administrativo de la empresa servicentro Ortiz SRL de la ciudad de Huaraz–Ancash, 2014. [Tesis de magister, [Universidad Nacional “Santiago Antúnez De Mayolo]. Repositorio Institucional UNASAM <http://repositorio.unasam.edu.pe/handle/UNASAM/3324>

Muasya, G. (2015). *The relationship between stressors, work-family conflict, and Burnout among female teachers in kenyan urban schools* [Tesis doctoral, Arizona State University]. Repositorio Institucional ASU. <https://repository.asu.edu/items/34814#embed>

Newman, A., Ucbasaran, D., Zhu, F., y Hirst, G. (2014). Psychological capital: A review and synthesis. *Journal of organizational behavior*, 35(1), 120-138.
<https://doi.org/10.1002/job.1916>

Nizamettin, K. y Bekir, C. (2015). The impact of number of students per teacher on student achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 177(1), 65-70.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.335>

Nova, J., Mosqueda, J., y Tobón, S. (2018). Estado del arte del Síndrome de Burnout en docentes, mediante la cartografía conceptual. *Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 10(19), 57-77.

Obrenovic, B., Jianguo, D., Khudaykulov, A., y Khan, M. (2020). Work-family conflict impact on psychological safety and psychological well-being: A job performance model. *Frontiers in psychology*, 11(475), 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00475>

Olivares, V. (2017). Laudatio: Dra. Christina Maslach, Comprendiendo el Burnout. *Ciencia & trabajo*, 19(58), 59-63. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492017000100059>

- Omar, A., Salessi, S., y Urteaga, F. (2014). Diseño y validación de la escala CaPsi para medir capital psicológico. *Liberabit*, 20(2), 315-323. <http://hdl.handle.net/11336/29909>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/19963777>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2019). *Education at Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/19991487>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos [OCDE] (2020). *TALIS 2018. Guía del profesorado (Volumen II)*. Publicación OECD, París. <https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-results-volume-ii-19cf08df-en.htm>
- Peiró, J., Prieto, F., y Roe, R. (1996). El trabajo como fenómeno psicosocial. En Peiró, J y Prieto, F. *Tratado de psicología del trabajo, Vol. II* (pp. 15-33). Editorial Síntesis.
- Peiró, J., y Prieto, F. (1996). *Tratado de Psicología del Trabajo. Vol. II: Aspectos psicosociales del trabajo*. Editorial Síntesis.
- Pérez, A. (2010). El síndrome de burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, (112), 42-80. <https://www.redalyc.org/pdf/5257/525752962004.pdf>
- Pérez, S. (2006). El síndrome de Burnout en la enseñanza. *Papeles salmantinos de educación*, 6, 191-212. <https://doi.org/10.36576/summa.29497>
- Pines, A. (1993). Burnout: An existential perspective. En W. B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 33 51). Hemisphere
- Pines, A., y Aronson, E. (1988). *Career Burnout: causes and cures*. The Free Press.

- Polizzi, A. y Claro, J. A. C. S. (2019). O impacto de bem-estar no trabalho e capital psicológico sobre intenção de rotatividade: Um estudo com professores. *Revista de Administração Mackenzie*, 20(2), 1-27 <https://doi.org/10.1590/1678-6971/eRAMG190064>
- Porter, L., y Lawler, E. (1968). What job attitudes tell about motivation. *Harvard Business Review*, 46(1), 118–126.
- Pu, J., Hou, H., Ma, R., y Sang, J. (2017). The effect of psychological capital between work–family conflict and job Burnout in Chinese university teachers: Testing for mediation and moderation. *Journal of health psychology*, 22(14), 1799-1807. <https://doi.org/10.1177%2F1359105316636950>
- Robbins, S. y Coulter, M. (1996). *Administración*. Prentice-Hall Hispanoamericana, S. A.
- Rumschlag, K. (2017). Teacher Burnout: A quantitative analysis of emotional exhaustion, personal accomplishment, and depersonalization. *International Management Review*, 13(1), 22-36.
- Saborío, L., y Hidalgo, L. (2015). Síndrome de Burnout. *Medicina Legal de Costa Rica*, 32(1), 119-124. <http://hdl.handle.net/20.500.11764/253>
- Salessi, S. y Omar, A. (2017). Satisfacción laboral: un modelo explicativo basado en variables disposicionales. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(2), 329-345. <http://dx.doi.org/10.15446/rcp.v26n2.60651>
- Santiago, P., Fiszbein, A., García, S., y Radinger, T. (2017). *OCDE Revisión de Recursos Escolares: Chile*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2157>
- Simbula, S., Mazzetti, G., y Guglielmi, D. (2012). Conflicto trabajo-familia, el agotamiento y el compromiso de trabajo entre los docentes: el efecto moderador de trabajo y recursos personales. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 29(2), 302-316. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/2006>

- Slan-Jerusalim, R., y Chen, C. P. (2009). Work-family conflict and career development theories: a search for helping strategies. *Journal of Counseling & Development*, 87(4), 492-499. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00134.x>
- Tabares-Díaz, Y., Martínez-Daza, V., y Matabanchoy-Tulcán, S. (2020). Síndrome de Burnout en docentes de Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Universidad y Salud*, 22(3), 265-279. <https://doi.org/10.22267/rus.202203.199>
- Thompson, M. S., Page, S. L., Cooper, C. L. (1993). A test of Caver and Scheier's selfcontrol model of stress in exploring burnout among mental health nurses. *Stress Medicine*, 9(4), 221-235. <https://doi.org/10.1002/smi.2460090405>
- Toro, F. (2019). Propuesta de Intervención para Desarrollo del Capital Psicológico. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 38(2), 115-126. DOI: 10.21772/ripo.v38n2a02
- Torres, J., y Grupo de investigación D.I.E.A (2010). Análisis del grado de satisfacción del profesorado de educación secundaria en el desarrollo de su labor docente. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 13, 27-42. <https://doi.org/10.18172/con.624>
- Undie, J., y Nike, A. (2016). Teachers class size, job satisfaction and morale in Cross River State secondary schools, Nigeria. *Annals of Modern Education*, 8(1), 16-26.
- Valladares, A. (2008). La familia. Una mirada desde la Psicología. MediSur. *Revista Electrónica de las Ciencias Médicas*, 6(1), 4-13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180020298002>
- Vallejo, C., Auth, P., González, R., Robles, A., Jackson, G., Provoste, Y., Venegas, M., Giraldi, C., Espinoza, F., Tarud, J., Rincón, R., Monsalve, M., Núñez, D., y Espinosa, M (2015). *Condiciones básicas para continuar la tramitación del proyecto de nueva carrera docente*. <http://profesormetropolitano.cl/wp-content/uploads/2015/06/Propuesta-diputados.pdf>
- Villanueva, A (2020). Relación entre satisfacción laboral y síndrome de agotamiento en docentes de colegios [Tesis de pregrado, Universidad de Lima]. Repositorio institucional de la

ULima. <https://hdl.handle.net/20.500.12724/13236>

- Vizoso-Gómez, C. (2020). Caracterización del capital psicológico en el profesorado: una revisión sistemática. *Estudios sobre Educación*, 39, 267-295. <https://doi.org/10.15581/004.39.267-295>
- Voydanoff, P. (2005). Toward a conceptualization of perceived work-family fit and balance: A demands and resources approach. *Journal of Marriage and Family*, 67, 822-836. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2005.00178.x>
- Wilton, S. y Ross, L. (2017). Flexibility, Sacrifice and Insecurity: A Canadian Study Assessing the Challenges of Balancing Work and Family in Academia. *Journal of Feminist Family Therapy*, 29(1-2), 66-87. <https://doi.org/10.1080/08952833.2016.1272663>
- Winnubst, J. (1993). Organizational structure, social support, and burnout. En W. B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 151-162). Taylor & Francis.
- Zábrodská, K., Mudrák, J., Šolcová, I., Květon, P., Blatný, M., y Machovcová, K. (2018). Burnout among university faculty: The central role of work-family conflict. *Educational Psychology*, 38(6), 800-819. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1340590>
- Zúñiga-Jara, S., y Pizarro-León, V. (2018). Mediciones de estrés laboral en docentes de un colegio público regional chileno. *Información tecnológica*, 29(1), 171-180. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000100171>.

Anexos

Anexo 1: Acta de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Estimado/a docente:

El propósito de este documento es entregarle la información necesaria para que usted pueda decidir libremente si desea participar en la investigación que a continuación se describe de forma resumida:

El principal objetivo de este proyecto es identificar aspectos relativos a la Conciliación Trabajo-Familia, niveles de Burnout, Capital Psicológico y Satisfacción Laboral en docentes de la institución. Esto con el fin de conocer el estado actual de los funcionarios, pudiendo obtener información útil que aporte consideraciones para generar estrategias que aporten al mejoramiento institucional. Para lo cual es necesario que usted conteste los cuestionarios que se presentan a continuación, dándonos a conocer su opinión personal y sincera a todas las preguntas, basándose en su propia experiencia laboral.

Su participación en este estudio es completamente anónima y la información obtenida es **ESTRICTAMENTE CONFIDENCIAL**, puesto que será utilizada sólo con fines académicos y serán analizados por personas ajenas a la institución a la cual usted pertenece.

Este proyecto de investigación es realizado por Airlyn Vásquez Castillo, estudiante de Psicología de la Universidad de Talca para desarrollar su proyecto de memoria. Su trabajo es supervisado por el Dr. Andrés Jiménez Figueroa.

Si usted ha leído el documento, entendido las declaraciones contenidas en él y la necesidad de hacer constar mi consentimiento, para lo cual **lo firmo libre y voluntariamente** recibiendo en el acto una copia de este documento ya firmado.

Yo,

_____ (nombre)

Consiento en participar en la investigación y autorizo a que mis datos sean utilizados **anónimamente** para cumplir con los fines del estudio.

Fecha: ____/____/____

Firma: _____

DESDE YA LE AGRADECEMOS SU COLABORACIÓN.

Anexo 2: Dossier datos sociodemográficos

Registro de Antecedentes Sociodemográficos

A modo de enriquecer esta investigación, se le solicita completar los siguientes datos, marcando con una X en los casos que sea necesario. Recuerde que debe contestar la totalidad de las preguntas.

Sexo: Femenino ___ Masculino ___ Edad: _____
Nivel de Estudios: Enseñanza Superior a Nivel Técnica _____ / Enseñanza Superior a Nivel Universitaria _____ / Posgrado _____

Estado Civil: Casado ___ Separado ___ Viudo ___ En pareja (sin vínculo legal) ___
Divorciado ___ Soltero ___ En caso de tener pareja (con o sin vínculo legal) ¿esta trabaja remuneradamente?: Si ___ No ___
¿Usted es el principal proveedor económico de su familia? Si ___ No ___
¿Cuál es el nivel educacional que alcanzó la persona que aporta el ingreso principal de su hogar?
Ed. Media ___ Ed. Técnica ___ Universitario ___ Posgrado ___

Años de Experiencia Laboral: _____ Horas semanales trabajadas: _____
Jornada Laboral: Part-time ___ Jornada Completa ___
Tipo de Contrato: Planta ___ A Contrata ___ A Honorarios ___
Nivel de curso en el que se desempeña: Básica ___ Media ___ Preescolar ___
¿Posee Jefatura de Curso?: Si ___ No ___ Asignatura impartida: _____
¿Debe viajar a su lugar de trabajo? (no vivir en la misma comuna): Si ___ No ___
En caso de ser así: Diariamente ___ Esporádicamente ___ Indique cada cuanto tiempo _____

¿Cuenta con Servicio Doméstico? (Asesora del Hogar): Si ___ No ___
¿Está a cargo de Adultos Mayores?: Si ___ No ___
¿Está a cargo de algún miembro familiar con alguna discapacidad o necesidades especiales? (física, mental, intelectual o sensorial): Si ___ No ___ Tipo de discapacidad: _____
¿Cuántos hijos tiene? (viviendo con usted): 1 a 2 hijos ___ 3 o más ___
Indique el número de hijos en el rango de edad en que se encuentran:
0-3: _____ 4-6: _____ 7-11: _____ 12-17: _____ 18 o más: _____

Del total de ingresos de su hogar, ¿usted dónde se ubicaría?

| | |
|-----------------------|--|
| 150.000 – 300.000 | |
| 300.001 – 450.000 | |
| 450.001 – 675.000 | |
| 675.001 – 975.000 | |
| 975.001 – 1.575.000 | |
| 1.575.001 – 2.175.000 | |
| 2.175.0001 o más | |

Anexo 3: Cuestionario Maslach Burnout Inventory

Los cuestionarios que aparecen a continuación, tal como se expuso anteriormente, tienen como objetivo conocer el estado en el que se encuentran los funcionarios de este establecimiento educacional. **No existen respuestas buenas ni malas, es fundamental que conteste la totalidad de las preguntas y sinceramente.**

Maslach Burnout Inventory

Marque con una cruz (X) bajo el número que mejor lo represente, donde:

| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-------|----------------------------|------------------------|---------------------------------|---------------------|-------------------------|-----------------|
| Nunca | Pocas veces al año o menos | Una vez al mes o menos | Unas pocas veces al mes o menos | Una vez a la semana | Pocas veces a la semana | Todos los días. |

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|----|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado. | | | | | | | |
| 2 | Al final de la jornada me siento agotado. | | | | | | | |
| 3 | Me encuentro cansado cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme a otro día. | | | | | | | |
| 4 | Puedo entender con facilidad lo que piensan mis estudiantes. | | | | | | | |
| 5 | Creo que trato a algunos estudiantes como si fueran objetos. | | | | | | | |
| 6 | Trabajar con estudiantes todos los días es una tensión para mí. | | | | | | | |
| 7 | Me enfrento muy bien con los problemas que me presentan mis estudiantes. | | | | | | | |
| 8 | Me siento "quemado" (desgastado) por el trabajo. | | | | | | | |
| 9 | Siento que mediante mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de otros. | | | | | | | |
| 10 | Creo que tengo un comportamiento más insensible con la gente desde que hago este trabajo. | | | | | | | |
| 11 | Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente. | | | | | | | |
| 12 | Me encuentro con mucha vitalidad. | | | | | | | |
| 13 | Me siento frustrado por mi trabajo. | | | | | | | |
| 14 | Siento que estoy haciendo un trabajo demasiado duro. | | | | | | | |
| 15 | Realmente no me importa lo que les ocurra a algunos de mis estudiantes. | | | | | | | |
| 16 | Trabajar en contacto directo con los estudiantes me produce bastante estrés. | | | | | | | |
| 17 | Tengo facilidad para crear una atmósfera relajada a mis estudiantes. | | | | | | | |
| 18 | Me encuentro animado (a) después de trabajar junto a mis estudiantes. | | | | | | | |
| 19 | He realizado muchas cosas que merecen la pena en este trabajo. | | | | | | | |
| 20 | En el trabajo siento que estoy al límite de mis posibilidades. | | | | | | | |
| 21 | Siento que sé tratar de forma adecuada los problemas emocionales en el trabajo. | | | | | | | |
| 22 | Siento que los estudiantes me culpan de algunos de sus problemas. | | | | | | | |

Anexo 4: Cuestionario de Conflicto Trabajo-Familia

Escala CFT/CTF

A continuación, se enumeran distintas formas en las que la vida laboral interfiere en la vida familiar. Por favor, indique el grado en que ha experimentado cada uno de estos problemas (marque la opción de la escala más adecuada en su caso.

1= Nunca 2= Casi Nunca 3= A veces 4= Casi Siempre 5= Siempre

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Mi trabajo me aparta de mis actividades familiares más de lo que desearía | | | | | |
| 2 | El tiempo que dedico a mi trabajo impide mi participación igualitaria en responsabilidades y actividades del hogar | | | | | |
| 3 | He de perderme actividades familiares debido al tiempo que debo dedicar a las responsabilidades laborales | | | | | |
| 4 | El tiempo que dedico a las responsabilidades familiares suele interferir con mis responsabilidades laborales | | | | | |
| 5 | El tiempo que paso con mi familia a menudo me impide dedicar tiempo a las actividades laborales que serían útiles para mi carrera | | | | | |
| 6 | He de perderme actividades laborales debido a la cantidad de tiempo que dedico a las responsabilidades familiares | | | | | |
| 7 | Cuando llego a casa del trabajo, a menudo estoy demasiado cansado como para participar en responsabilidades o actividades familiares | | | | | |
| 8 | A menudo estoy tan emocionalmente agotado cuando llego del trabajo que me impide contribuir en mi familia | | | | | |
| 9 | Debido a todas las presiones en el trabajo, cuando llego a casa del trabajo estoy demasiado estresado para hacer cosas que me divierten | | | | | |
| 10 | Debido al estrés del hogar, a menudo estoy preocupado por mi familia en el trabajo | | | | | |
| 11 | Debido a que las responsabilidades me estresan a menudo, tardo mucho en concentrarme en mi trabajo. | | | | | |
| 12 | La tensión y ansiedad de mi vida familiar a menudo debilita mi capacidad para hacer mi trabajo | | | | | |
| 13 | Las estrategias de conducta que utilizo en mi trabajo no son oportunas para resolver problemas en casa | | | | | |
| 14 | Las conductas que son efectivas y necesarias en mi trabajo serían contraproducentes en casa | | | | | |
| 15 | Las tareas que realizo que me hacen ser efectivo en el trabajo no me ayudan a ser buen padre/ esposo | | | | | |
| 16 | La conducta que desarrollo en casa no parecen ser eficaces en el trabajo | | | | | |
| 17 | Las estrategias de conducta que utilizo en casa no son oportunas para resolver problemas laborales | | | | | |
| 18 | Las conductas que son efectivas y necesarias en mi hogar serían contraproducentes en el trabajo. | | | | | |

Anexo 5: Cuestionario de Satisfacción Laboral

Cuestionario de Satisfacción Laboral

Habitualmente nuestro trabajo y los distintos aspectos del mismo nos producen satisfacción o insatisfacción en algún grado. Califique de acuerdo con las siguientes alternativas el grado de satisfacción o insatisfacción que le producen los distintos aspectos de su trabajo, marcándola con una **cruz (X)**:

| Insatisfecho | | | Indiferente | Satisfecho | | |
|--------------|----------|------|-------------|------------|----------|-----|
| Muy | Bastante | Algo | 4 | Algo | Bastante | Muy |
| 1 | 2 | 3 | | 5 | 6 | 7 |

| | | Insatisfecho | | | Indife- -rente | Satisfecho | | |
|----|--|--------------|----------|------|-------------------|------------|----------|-----|
| | | Muy | Bastante | Algo | 4 | Algo | Bastante | Muy |
| | | 1 | 2 | 3 | | 5 | 6 | 7 |
| 1 | Las satisfacciones que le produce su trabajo por si mismo. | | | | | | | |
| 2 | Las oportunidades que le ofrece su trabajo de realizar las cosas en que usted destaca. | | | | | | | |
| 3 | Las oportunidades que le ofrece su trabajo de hacer las cosas que le gustan | | | | | | | |
| 4 | El salario que usted recibe. | | | | | | | |
| 5 | Los objetivos, metas y tasas de producción que debe alcanzar. | | | | | | | |
| 6 | La limpieza, higiene y salubridad de su lugar de trabajo. | | | | | | | |
| 7 | El entorno físico y el espacio de que dispone en su lugar de trabajo. | | | | | | | |
| 8 | La iluminación de su lugar de trabajo. | | | | | | | |
| 9 | La ventilación de su lugar de trabajo. | | | | | | | |
| 10 | La temperatura de su local de trabajo. | | | | | | | |
| 11 | Las oportunidades de formación que le ofrece la empresa. | | | | | | | |
| 12 | Las oportunidades de promoción que tiene. | | | | | | | |
| 13 | Las relaciones personales con sus superiores. | | | | | | | |
| 14 | La supervisión que ejercen sobre usted. | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|--|--|--|
| 15 | La proximidad y frecuencia con que es supervisado. | | | | | | | |
| 16 | La forma en que sus supervisores juzgan su tarea. | | | | | | | |
| 17 | La "igualdad" y "justicia" de trato que recibe de su empresa. | | | | | | | |
| 18 | El apoyo que recibe de sus superiores. | | | | | | | |
| 19 | La capacidad para decidir autónomamente aspectos relativos a su trabajo. | | | | | | | |
| 20 | Su participación en las decisiones de su departamento o sección. | | | | | | | |
| 21 | Su participación en las decisiones de su grupo de trabajo relativas a la empresa. | | | | | | | |
| 22 | El grado en que su empresa cumple el convenio, las disposiciones y leyes laborales. | | | | | | | |
| 23 | La forma en que se da la negociación en su empresa sobre aspectos laborales. | | | | | | | |

Anexo 6: Cuestionario Capital Psicológico Positivo

Cuestionario PCQ

Marque con una cruz (X) bajo el número que mejor lo represente, donde:

| | | | | |
|----------|------------|----------|--------------|----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| NUNCA | CASI NUNCA | A VECES | CASI SIEMPRE | SIEMPRE |

| | | Nunca | Casi Nunca | A Veces | Casi Siempre | Siempre |
|----|--|--------------|-------------------|----------------|---------------------|----------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Puedo superar momentos difíciles en mi trabajo porque ya he pasado por dificultades. | | | | | |
| 2 | Soy capaz de valerme por mí mismo en mi área de trabajo. | | | | | |
| 3 | Cuando tengo una dificultad en mi trabajo, la supero con éxito. | | | | | |
| 4 | Tengo suficiente energía para hacer lo que tengo que hacer en mi trabajo. | | | | | |
| 5 | Miro el lado positivo de cada proyecto laboral que emprendo. | | | | | |
| 6 | Cuando intento un proyecto nuevo, espero tener éxito. | | | | | |
| 7 | Espero lograr la mayoría de las cosas que deseo en mi trabajo. | | | | | |
| 8 | Ignoro los contratiempos laborales de poca importancia. | | | | | |
| 9 | Si me esfuerzo lo necesario, puedo resolver problemas difíciles de mi trabajo. | | | | | |
| 10 | Puedo encontrar la forma de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga. | | | | | |
| 11 | Aunque el desafío laboral sea importante, soy capaz de manejarlo adecuadamente. | | | | | |
| 12 | Gracias a mis cualidades puedo superar situaciones imprevistas en mi trabajo. | | | | | |
| 13 | Tengo metas y propósitos en mi trabajo que espero alcanzar. | | | | | |
| 14 | Tengo fe, de que al fin, mis asuntos laborales van a mejorar. | | | | | |
| 15 | Tengo cosas muy importantes que hacer en mi trabajo. | | | | | |
| 16 | Tengo proyectos de crear cosas diferentes en mi trabajo. | | | | | |

Anexo 7:

Tabla 1: *Tablas de frecuencias de datos sociodemográficos más relevantes*

| | | Frecuencia | % | | | Frecuencia | % |
|-------------------|--------------------------------|------------|-------|---------------------------------------|------------------|------------|-------|
| Sexo | Femenino | 68 | 79,10 | Tipo de contrato | Planta | 51 | 59,30 |
| | Masculino | 18 | 20,90 | | A Contrata | 35 | 40,70 |
| Estado Civil | Casado | 39 | 45,30 | Jornada laboral | Part-Time | 5 | 5,80 |
| | Separado | 1 | 1,20 | | Jornada Completa | 81 | 94,20 |
| | Viudo | 1 | 1,20 | Escuela | Escuela OHC | 5 | 5,80 |
| | En pareja sin vínculo legal | 17 | 19,80 | | Escuela CEM | 28 | 32,60 |
| | Divorciado | 6 | 7,00 | | Escuela CHA | 14 | 16,30 |
| | Soltero | 22 | 25,60 | | Escuela NUM | 11 | 12,80 |
| | | | | | Escuela CEP | 28 | 32,60 |
| Nivel de estudios | Superior a Nivel Universitaria | 71 | 82,60 | Nivel de curso en que se desempeña | Básica | 60 | 69,80 |
| | Posgrado | 15 | 17,40 | | Media | 12 | 14,00 |
| Años experiencia | 0 a 10 años | 42 | 48,80 | | Pre-básica | 4 | 4,70 |
| | 11 a 20 años | 27 | 31,40 | | Básica y Media | 10 | 11,60 |
| | 21 a 30 años | 7 | 8,10 | | | | |
| | 31 a 40 años | 8 | 9,30 | | | | |
| | Más de 41 años | 2 | 2,30 | | | | |