
Capital social relacional y Síndrome de *burnout* en docentes de instituciones educativas de Lima Metropolitana durante Covid-19

Relational social capital and Burnout Syndrome in teachers of educational institutions in Metropolitan Lima during Covid-19

Recibido: 14 de enero 2024

Evaluado: 19 de agosto 2024

Aceptado: 29 de septiembre 2024

Carlos Iván Zegarra Centti

Autor corresponsal: arloz.centti@yahoo.dk

<https://orcid.org/0000-0003-4666-3099>

Asesor independiente en Desarrollo Humano y Organizacional, Lima, Perú.

Fanny Yucra Ramírez

fyucar@ci.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-2821-2200>

Colegio de la Inmaculada, Lima, Perú.

Como citar

Zegarra, C. I. y Yucra, F. (2024). Sentido de vida en la formación inicial docente: sendas hacia su encuentro. *Revista EDUCA UMCH*, 51-77.

<https://doi.org/10.35756/educaumch.202425.296>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

Resumen

El objetivo de la investigación fue analizar la relación entre el capital social relacional y el síndrome de *burnout* en docentes de educación básica regular de Lima Metropolitana durante la pandemia del covid-19. El diseño adoptado fue no experimental, transeccional y correlacional. La muestra estuvo conformada por 123 docentes. Para la recolección de datos, se utilizaron dos escalas de tipo Likert: Inventario Capital Social Relacional, desarrollado por los investigadores, y el *Maslach Burnout Inventory* (Maslach & Jackson, 1981), adaptado previamente para docentes de educación básica de Lima Metropolitana. Los resultados indicaron una relación indirecta, estadísticamente significativa y de tamaño de efecto medio entre las variables de estudio. Los hallazgos más significativos fueron la relación inversa y de magnitud media entre el agotamiento emocional y la confianza en el director, los colegas docentes y los padres de familia. Asimismo, respecto a la despersonalización, se observó una relación estadísticamente significativa, inversa y media con trabajo colaborativo, así como con la confianza en el director, los padres de familia y los alumnos. Se halló una relación estadísticamente significativa, inversa y media entre la realización personal y el trabajo colaborativo. Se concluyó que existe relación entre ambas variables.

Palabras clave: *capital social relacional, educación básica regular, docente, institución educativa, síndrome de burnout.*

Summary

The objective of the research was to analyze the relationship between relational social capital and burnout syndrome among teachers of regular basic education in Lima Metropolitan Area during the COVID-19 pandemic. The adopted design was non-experimental, cross-sectional, and correlational. The sample consisted of 123 teachers. Two Likert-type scales were used for data collection: the Relational Social Capital Inventory, developed by the researchers, and the Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1981), previously adapted for basic education teachers in Lima Metropolitan Area. The results indicated an indirect, statistically significant, medium-effect-size relationship between the study variables. The most significant findings included an inverse, medium-magnitude relationship between emotional exhaustion and trust in the principal, teaching colleagues, and parents. Additionally, regarding depersonalization, a statistically significant, inverse, and medium relationship was observed with collaborative work, as well as with trust in the principal, parents, and students. A statistically significant, inverse, and medium relationship was found between personal accomplishment and collaborative work. It was concluded that there is a relationship between the two variables.

Keywords: *burnout syndrome, regular basic education, teachers, relational social capital, school education.*

Introducción

El capital social relacional y el síndrome de *burnout* son variables de gran relevancia en las organizaciones. Mientras que el capital social se aborda en políticas públicas y constituye una variable inédita en el ámbito de las instituciones educativas en Perú, el síndrome de *burnout* ha sido estudiado principalmente en los ámbitos organizacionales y psicológicos. En el contexto peruano de la emergencia sanitaria por covid-19, el Ministerio de Educación del Perú reguló la educación virtual, lo que obligó a los docentes a adaptarse a un nuevo sistema educativo durante los años 2020 y 2021. Motivados por este contexto, se planteó la presente investigación a partir de la pregunta ¿cuál es la relación entre el capital social relacional y el síndrome de *burnout* en docentes de educación básica regular de Lima Metropolitana? El objetivo principal de esta investigación fue establecer la relación entre el capital social relacional y el síndrome de *burnout* en docentes de Educación Básica Regular de Lima Metropolitana durante la pandemia de covid-19 en el año 2020.

El término capital social aparece por primera vez, según Nahapiet y Ghoshal (1998), en la obra de Jacobs (1961), que pertenece al campo de los estudios comunitarios. En su análisis de la ciudad de New York, Jacobs emplea el concepto de capital social para referirse a la capacidad de una comunidad para funcionar colectivamente mediante un vínculo relacional fortalecido por (i) compartir un espacio común, (ii) interacciones positivas sociales y acciones colectivas que generan confianza, y (iii) el tiempo compartido.

El primer análisis sistemático contemporáneo del término capital social fue realizado, según Portes (1998), por Bourdieu (1980), quien define al capital social como el conjunto de recursos actuales o potenciales vinculados a la posesión de una red duradera de relaciones, más o menos institucionalizadas, basadas en el conocimiento y reconocimiento mutuos. Es decir, la pertenencia a un grupo con el cual se comparten propiedades comunes y se mantiene una conexión estable y útil

Bourdieu (1980) también postula que los recursos del capital social son de naturaleza económica, culturales o simbólica. De acuerdo con esta perspectiva, el volumen de capital social de una persona depende de la extensión de su red de vínculos y de la capacidad para movilizar una parte de esta red, considerando que cada miembro de la red pertenece, a su vez a otras redes. En este contexto, Bourdieu (1980) sostiene que la solidaridad constituye el principal beneficio de estas redes.

En la actualidad, dos ejemplos claros de individuos con elevado capital social son los políticos capaces de movilizar grandes masas y los *influencers* en las redes sociales.

El término capital social ha ganado amplia aceptación en diversos campos, tales como la sociología, la política, la economía y la gestión. El Banco Mundial, en sus estudios realizados en países como México, Bangladesh, India, Ruanda, Camboya, Brasil, Ecuador, Rusia, Mongolia, señala que el capital social de una sociedad incluye sus instituciones, relaciones, actitudes y valores que regulan las interacciones dentro de la población y que contribuyen al desarrollo económico y social. En ese sentido, son los valores compartidos, las normas de comportamiento expresadas en las relaciones personales, la confianza mutua y el sentido de responsabilidad cívica los que transforman a una sociedad en algo más que la suma de sus individuos. De no existir un grado mínimo de identificación colectiva con las formas de

gobierno, las normas culturales y las reglas sociales, sería difícil imaginar el funcionamiento efectivo de una sociedad (World , 1998).

En el ámbito organizacional, Leana y Buren (1999) definen el capital social organizacional como un recurso inherente a todas las organizaciones, el cual refleja el carácter de sus relaciones sociales intrínsecas. La calidad de este recurso se evidencia en el nivel de trabajo colaborativo orientado a los objetivos organizacionales y en el grado de confianza existentes entre sus miembros.

En el ámbito político-educativo, se destaca la investigación realizada en Pakistán por Abrar-ul-haq et al. (2015), quienes midieron el impacto del capital social en el desarrollo del educando, con el fin último de contribuir a un mejor diseño de las políticas públicas en el sector educativo. Los autores definen el capital social como una asociación de individuos que colaboran recíprocamente, confían unos en otros y comparten información.

En las definiciones anteriores se observa cómo el componente relacional ha cobrado cada vez mayor relevancia en el concepto de capital social. Así, Nahapiet y Ghoshal (1998) plantean una primera precisión del término capital social relacional, al señalar que, dentro del contexto organizacional, este concepto incluye tres factores: capital social estructural (la configuración física de la red y sus vínculos), capital social cognitivo (términos técnicos y narrativas propias de la organización) y capital social relacional (confianza, códigos de conducta y sanciones, responsabilidad colectiva y expectativas de los miembros). En esta línea, Esparcia y Escribano (2014) subrayan la importancia de las relaciones sociales (redes) y definen el capital social relacional como un bien individual adscritos a redes sociales; estas últimas, a su vez, determinarán la cantidad de capital social del cual dispone el individuo y su capacidad para acceder a recursos externos.

Cueto et al. (2015), en su investigación sobre el capital social en la Educación Básica del Perú, señalan que no existe una definición única del término. No obstante, todos los investigadores coinciden en su carácter intangible, inherente a la estructura de las relaciones sociales.

Es evidente que el componente principal en todas las definiciones de capital social es el relacionamiento. De este modo, el capital social se origina, radica y potencia en las múltiples relaciones (redes sociales) que el individuo establece a lo largo de su vida, sustentadas en la confianza interpersonal, la acción colaborativa y recíproca, y las normas compartidas dentro de esas relaciones (redes).

Surge, por tanto, la necesidad de revisar la literatura científica sobre la medición del capital social, dado que al ser un constructo en constante evolución, cada investigador ha desarrollado su propio instrumento de medición. Por ejemplo, en la literatura sobre la medición del capital social a nivel gubernamental, se encuentran los estudios de Portela et al. (2008); a nivel estudiantil en Venezuela, los de Patiño y Varnagy (2013); y a nivel docente en Turquía, los de Ekinci (2012) y Özan, Özdemir y Yaraş (2017). En Estados Unidos, también se encuentran estudios sobre el capital social docente realizados por Daly et al. (2014). En todos estos instrumentos de medición del capital social se aprecian diferentes factores. Sin embargo, existen dos factores comunes que son congruentes con la definición de capital social relacional; confianza y trabajo colaborativo.

Por ello, en la presente investigación se adopta la definición por Nahapiet y Ghoshal (1998), quienes señalan que el capital social relacional está conformado por la confianza, los códigos de conducta y sanciones, la responsabilidad colectiva y las expectativas de los miembros.

El término confianza es muy amplio y ha sido abordado desde diferentes áreas a lo largo de las décadas. Así, Deutsch (1958) define la confianza en el ámbito conductual como la expectativa de que ocurrirá un evento deseable o benévolo. En este contexto, introduce el término *sospecha* como su opuesto, es decir, como la expectativa de que ocurrirá un evento desfavorable para la persona. En su experimento, Deutsch encontró que la confianza mutua tiene una alta probabilidad de ocurrencia cuando las personas están positivamente orientadas hacia el bienestar del otro. Posteriormente, Zand (1972) realizó un experimento con gerentes corporativos para medir la confianza, entendida como una conducta que facilita el flujo de información relevante, la influencia mutua, el autocontrol emocional y evita el abuso de la vulnerabilidad del otro. Los resultados de su estudio confirmaron esta definición.

En el campo de la filosofía, Baier (1986) define la *confianza* como un estado de vulnerabilidad ante la dependencia de las acciones discrecionales de otro, de quien se espera que actúe con la mejor disposición y en favor de los intereses del primero. Más tarde, Mayer et al. (1995) definieron la *confianza* como la voluntad de situarse en un estado de vulnerabilidad con relación a las acciones de otro, a partir de la expectativa de que este otro realizará una acción beneficiosa, que no podrá ser supervisada ni controlada por el primero.

La confianza cumple un papel esencial en el capital social relacional, ya que favorece el cumplimiento de obligaciones y expectativas mutuas. Así, el capital social relacional busca la calidad de los vínculos dentro de la red, sustentados en las normas, valores y expectativas compartidas por los individuos (Bourdieu; Halpern; Liou & Daly; Moolenaar; Portes; como se cita en López et al., 2018).

Tschannen-Moran y Hoy (1998) entienden la vulnerabilidad como el fundamento de la confianza, trasladando este concepto al ámbito escolar. Para estos autores, la confianza mutua entre docentes y directivos permite enfocarse en el logro de objetivos comunes y, por consiguiente, trabajar de manera efectiva en su consecución, además de aprender unos de otros. En esta línea, Hoy y Tschannen-Moran (2003) investigaron la confianza entre el personal docente y directivo en escuelas de Estados Unidos, definiendo la confianza como la voluntad de un individuo o grupo para ser vulnerable ante otro grupo, basada en la creencia de que este otro grupo es benevolente, fidedigno, competente, honesto y abierto.

Los diferentes autores coinciden en que la confianza es una conducta que surge a partir de un estado de vulnerabilidad ante las acciones de otro, cuya disposición favorable fortalecerá la interrelación. En el ámbito organizacional, esto favorecerá el logro de objetivos mediante un trabajo colaborativo. Así, la confianza se erige como la piedra angular cuyo nivel determinará la magnitud del trabajo colaborativo dentro de una red estructurada, como una institución educativa.

En suma, toda construcción de lazos colaborativos, entre los miembros de una escuela, basa en la confianza mutua. De este modo, la práctica del trabajo colaborativo puede impactar positivamente en la confianza, generando un círculo virtuoso que favorezca las relaciones

humanas constructivas dentro de la comunidad educativa. Por ello, tanto la confianza como el trabajo colaborativo constituye los pilares del capital social relacional.

En cuanto al término burnout fue introducido por Freudenberger (1974), y el constructo del síndrome de burnout fue elaborado posteriormente por Maslach y Jackson (1981), quienes observaron que profesionales de la salud y del servicio público, especialmente aquellos que desempeñan una labor de atención prolongada con personas en situación de necesidad o dependencia, son los más propensos a desarrollar este síndrome. Según Esteras (2015), la visión inicial de este síndrome ha evolucionado y se ha expandido al ámbito organizacional en general.

Maslach y Leiter (1997) señalaron que el síndrome de burnout refleja la existencia de un problema en el ambiente social de las organizaciones, y no un problema de debilidad personal, de conducta o de incompetencia laboral. Los autores afirman que tanto la estructura organizacional como los procesos operativos determinan cómo las personas interactúan para llevar a cabo sus funciones laborales. En este sentido, cuando la organización no reconoce el aspecto humano de las relaciones laborales, el riesgo de desarrollar el síndrome de burnout aumenta, lo que conlleva a una disminución en la eficiencia del desempeño laboral y a la aparición de problemas de salud.

En el contexto educativo, el docente no está exento de sufrir el síndrome de burnout, y ha sido objeto de estudio durante décadas. Guerrero y Rubio (2005) citan diversos autores que han demostrado que el síndrome de burnout es una realidad en el profesorado, generando problemas somáticos y psicológicos que afectan significativamente su labor, deteriorando además las relaciones con los alumnos y la calidad de la enseñanza.

Por ejemplo, en Serbia et al. (2015) evidenciaron que la percepción docente de sentirse competente y autónomo, junto con la satisfacción de ser parte de la comunidad educativa — expresada principalmente en relaciones constructivas con colegas docentes y los estudiantes — contribuye a la disminución del síndrome de burnout. Skaalvik y Skaalvik (2010) hallaron que los docentes noruegos que mantenían relaciones cordiales con los padres de familia mostraban niveles bajos de burnout. En Bélgica, Van, D. y Van, M. (2015) encontraron una correlación inversa entre la confianza — como dimensión del capital social relacional — y el síndrome de burnout en docentes. En España, Otero et al. (2010) hallaron que los lazos de soporte social contribuyen a disminuir los niveles del síndrome de burnout en docentes. Por su parte, en Estados Unidos, Ceyanes y Slater (2005) hallaron una fuerte correlación entre la confianza en el director — como dimensión del capital social relacional — y el síndrome de burnout en docentes. Mendoza (2017), en México, observó que cuando el director se involucra activamente con sus docentes, el nivel del síndrome de burnout disminuye. En Ecuador, Mielles (2016) descubrió que el síndrome de burnout era prevalente en docentes de gestión privada que en aquellos de gestión estatal.

En el ámbito nacional, diversas investigaciones han arrojado información relevante sobre el síndrome de burnout. La investigación de Fernández (2008), realizada con 929 docentes de Lima Metropolitana, reveló que el 43.2% de los maestros de Educación Primaria presentaban niveles elevados del síndrome de burnout. Alata y Pari (2016), en Juliaca, encontraron niveles bajos de este síndrome y niveles altos de clima laboral. Paredes (2017) comparó tres diferentes instituciones educativas públicas en el distrito de Ate y encontró diferencias estadísticamente significativas en los niveles del síndrome de burnout. En Lima Metropolitana, Koc (2019) halló que un alto nivel del síndrome de burnout en docentes puede

explicarse por la carencia de autonomía, competencia y relación. En este sentido, la empatía juega un papel clave en la creación y mantenimiento de relaciones confiables y recíprocas, lo que favorece el aumento del capital social relacional, tal como lo evidenció Morey (2019), quien encontró altos niveles de burnout en docentes con escaso nivel de empatía. La desconexión relacional favorece un bajo desempeño docente y un alto nivel de burnout (Espinoza, 2018). En contraste, el docente que se siente parte de una comunidad en la que las relaciones son valoradas y cuidadas experimenta niveles bajo de este síndrome (Caro, 2015).

Estos hallazgos están en consonancia con lo planteado por Maslach (2011), quien señaló que la mejora de las relaciones humanas para promover una sana convivencia en el lugar de trabajo contribuye a reducir los niveles de burnout y propicia un cambio cultural constructivo en las organizaciones. En el ámbito educativo, esto se alinea con lo señalado por Pantoja (2018), quien indicó que un alto nivel del síndrome de burnout refleja una deficiente gestión escolar.

En el contexto de la crisis generada por el COVID-19, resulta relevante medir las variables síndrome de burnout y capital social relacional, dado que la velocidad y efectividad con que los docentes se adaptaron a la migración de la enseñanza presencial a la virtual se reflejó no solo en el burnout, sino también en el capital social relacional. Este cambio se oficializó mediante la resolución pertinente (Resolución N.º 160-2020-MINEDU, 2020), que dispuso el inicio del año escolar a través de la estrategia denominada Aprendo en casa, a partir del 6 de abril de 2020, como medida del Ministerio de Educación del Perú para garantizar la continuidad de la educación básica pública a nivel nacional, en el marco de la emergencia sanitaria por el COVID-19.

La variable capital social relacional es inédita en el contexto educativo peruano, pero ambas variables representan una realidad vigente en la profesión docente, no solo en el Perú, sino en el mundo.

Finalmente, desde una perspectiva teórica, este estudio contribuye a las áreas de educación y psicología, particularmente en lo que respecta al trabajo con docentes y otros colaboradores de la comunidad educativa. La investigación ha determinado la relación entre las dimensiones del capital social relacional y las dimensiones del síndrome de burnout, lo que representa un aporte significativo a las bases teóricas existentes. Cabe destacar que el concepto de capital social relacional constituye una nueva novedad en el ámbito educativo a nivel nacional.

En términos prácticos, los resultados de este estudio pueden ser aplicados en investigaciones futuras que busquen profundizar en el análisis del capital social relacional y el síndrome de burnout, tanto en el ámbito nacional como en Lima Metropolitana.

Estos términos metodológicos, este estudio presenta dos inventarios que cuentan con validez basada en el contenido, evidencia de validez estructural a través de análisis factorial y confiabilidad interna, específicamente en el contexto educativo de Lima Metropolitana. Estos instrumentos constituyen una contribución al desarrollo de la psicometría en el ámbito nacional, al permitir la expansión de este campo de estudio (Apéndice).

Método

La presente investigación corresponde a un estudio de carácter puro, cuyo propósito fue obtener nuevos conocimientos y, de este modo, ampliar la teoría científica sobre las variables de estudio (Tamayo & Tamayo, como se cita en Salgado-Lévano, 2018). El enfoque de la investigación es cuantitativo, dado que los investigadores identificaron y midieron las variables de estudio mediante inventarios que permitieron la recolección de datos numéricos evidenciable, los cuales fueron analizados estadísticamente para probar una hipótesis (Del Canto & Silva, 2013).

El diseño de la investigación fue no experimental, ya que no requirió la manipulación intencional de las variables, sino su observación en su contexto natural (Hernández et al., 2014). También se trató de un diseño transversal o transeccional, debido a que los datos fueron recolectados en un solo momento (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). El diseño fue correlacional bivariado, ya que su objetivo fue descubrir y evaluar la relación existente entre dos variables de estudio (Bisquerra, 2009). Además, no causal, dado que se buscó establecer únicamente la relación entre dos variables, sin especificar relaciones de causa - efecto (Cazau, como se citó en Salgado-Lévano, 2018).

La investigación no se focalizó en uno o varios colegios específicos, sino que buscó abarcar la mayor cantidad posible de la población docente mediante un muestreo virtual online, tal como lo denominaron González et al. (2019). Esta estrategia resultó óptima debido a la coyuntura del COVID-19, que convirtió a todos los docentes en usuarios de internet, quienes trabajaron desde sus hogares durante el año lectivo 2020. En consecuencia, la muestra fue no probabilística por conveniencia, y estuvo compuesta por 123 docentes de Lima Metropolitana.

Los datos sociodemográficos de la muestra revelaron lo siguiente: 99 participantes fueron mujeres, lo que representa el 80.5% de la muestra. El 61.8% de los docentes poseía únicamente título de licenciatura. En cuanto al tipo de gestión, el 83.7% de los docentes nombrados representaron el 55.3% de la muestra. En relación con el nivel educativo, el 70.7% de los docentes impartía clases en educación primaria. Respecto a la distribución según UGEL, predominó la UGEL 7, que incluye los distritos de Santiago de Surco, San Borja, San Luis, Surquillo, Chorrillos, Barranco y Miraflores, con un 47.2% de representación. La UGEL 3 representó un 26%, mientras que la UGEL 4, que comprende los distritos de Comas, Ancón, Carabayllo, Puente Piedra y Santa Rosa, no obtuvo representantes.

Se emplearon los siguientes dos instrumentos: Capital Social Relacional y Síndrome de Burnout. A continuación, se presentan las definiciones conceptuales y operacionales de ambos instrumentos.

El Capital Social Relacional, basado en la confianza recíproca, se refiere a los recursos derivados de las redes sociales en las que el individuo participa activamente, compartiendo un marco común de responsabilidad individual y colectiva, códigos de conducta y expectativas mutuas. Operacionalmente se mide mediante el inventario Capital Social Relacional, el cual fue traducido, adaptado y validado por los investigadores para este estudio, dirigidos a docentes de educación básica regular de Lima Metropolitana. Este instrumento abarca cinco dimensiones: trabajo colaborativo, confianza en el director, confianza en los colegas docentes, confianza en los padres de familia y confianza en los alumnos.

El síndrome de burnout es un trastorno psicológico que ocurre en el ambiente laboral y que implica una respuesta prolongada de estrés crónico interpersonal (Maslach, 2009). Operacionalmente se mide mediante el Inventario del síndrome de burnout de Maslach y Jackson (1981), el cual fue traducido, adaptado y validado por los investigadores para docentes de Educación Básica de Lima Metropolitana. Este instrumento comprende tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal. El proceso de adaptación de los instrumentos para docentes de educación básica de Lima Metropolitana se detalla en el Apéndice.

Resultados

Tras obtener los datos de la muestra (N=123), se aplicó el análisis estadístico descriptivo, así como la prueba de normalidad Shapiro-Wilk, a fin de determinar la distribución normal de los datos. Además, se calculó la confiabilidad interna del instrumento utilizando el alfa de Cronbach y el omega de Mc Donald. Dado que la distribución fue no normal para todas las dimensiones, excepto para la dimensión de agotamiento emocional, se empleó el coeficiente Rho de Spearman para el análisis posterior.

Análisis descriptivo de la variable Capital Social Relacional

En la Tabla 1, se observa que la variable “capital social relacional” presentó un puntaje mínimo de 93, siendo el puntaje mínimo alcanzable de 32; y un puntaje máximo de 173, con un puntaje máximo alcanzable de 192. La media fue 143 y la desviación estándar fue 14.3.

Tabla 1

Análisis descriptivo de la variable capital social relacional y sus dimensiones

| Dimensión | μ | S | mín. | máx. |
|------------------------------------|------------|-------------|-----------|------------|
| Capital social relacional | 143 | 14.3 | 93 | 173 |
| Trabajo colaborativo | 74.4 | 6.73 | 45 | 84 |
| Confianza en el director | 27.0 | 5.96 | 9 | 36 |
| Confianza en los colegas docentes | 22.5 | 3.9 | 12 | 30 |
| Confianza en los padres de familia | 13.0 | 2.61 | 3 | 18 |
| Confianza en los alumnos | 19.1 | 2.35 | 11 | 24 |

Nota: μ representa la media y la S representa la desviación estándar de la muestra poblacional

La Tabla 2 presenta los percentiles obtenidos por los participantes en el Inventario del Capital Social Relacional. El percentil 90 corresponde a un puntaje de 158, mientras que el percentil 10 se ubica en 122.

Tabla 2*Percentiles de la variable capital social relacional*

| Percentil | Valoración |
|-----------|------------|
| P90 | 158 |
| P80 | 154 |
| P70 | 151 |
| P60 | 149 |
| P50 | 146 |
| P40 | 143 |
| P30 | 138 |
| P20 | 132 |
| P10 | 122 |

En la Tabla 3, se presentan los niveles alcanzados para la variable “capital social relacional”, desde una perspectiva de valoración clínica. De acuerdo con la tabla, el 8.94% de la muestra se ubicó en un nivel alto de capital social relacional, el 90.24% se situó en un nivel medio y solo el 0.82% se encontró en un nivel bajo.

Tabla 3*Niveles de la variable capital social relacional*

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

Análisis descriptivo de la variable Síndrome de *burnout*

La Tabla 4 evidencia que la variable presentó un puntaje mínimo de 0 y un puntaje máximo de 74, siendo el puntaje máximo posible de 114. La media fue de 28.1 y la desviación estándar de 15.2.

Tabla 4*Análisis descriptivo de la variable síndrome de burnout y sus dimensiones*

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

Nota: μ representa la media y la S representa la desviación estándar de la muestra poblacional

La Tabla 5 muestra los percentiles alcanzados por los participantes. El percentil 90 obtuvo una valoración de 46, mientras que el percentil 10 alcanzó una valoración de 9.

Tabla 5

Percentiles de la variable síndrome de burnout

| Percentil | valoración |
|-----------|------------|
| P90 | 46 |
| P80 | 40 |
| P70 | 35 |
| P60 | 30 |
| P50 | 27 |
| P40 | 22 |
| P30 | 20 |
| P20 | 15 |
| P10 | 9 |

En la Tabla 6, se presentan los niveles alcanzados para la variable “síndrome de *burnout*”, desde una valoración clínica. En dicha tabla, no se encontró a ningún participante con un alto nivel del síndrome de *burnout*; el 70.7% se ubicó en un nivel medio, y el 29.3% restante se encontró en un nivel bajo.

Tabla 6

Niveles de la variable síndrome de burnout

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

Prueba de normalidad

En la prueba de normalidad Shapiro-Wilk, presentada en la Tabla 7, se muestran los valores estadísticos de las variables y sus dimensiones. Todas las variables presentan una distribución no normal ($p < .05$), con la excepción de la dimensión agotamiento emocional ($p = .093$). A partir de estos resultados, se optó por utilizar estadísticos no paramétricos, específicamente el coeficiente *Rho* de Spearman, para todas las hipótesis.

Tabla 7

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

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

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

En las Figuras 1 y 2 se muestran las pruebas de normalidad en *Q-Q Plot* de ambas variables, las cuales evidencian su no normalidad.

Figura 1

Prueba de normalidad Q-Q Plot del capital social relacional

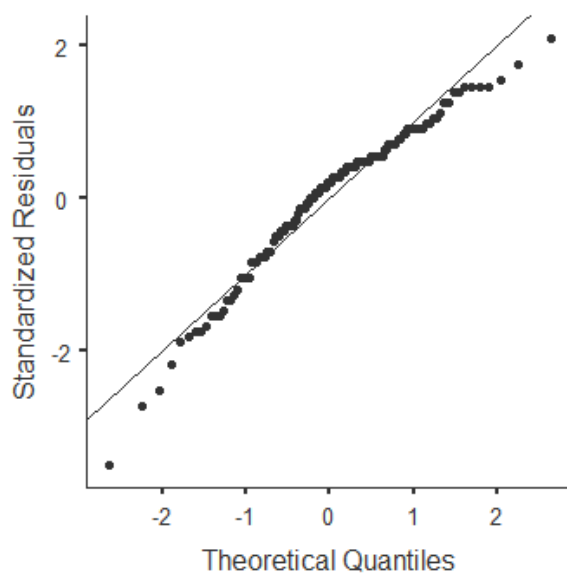
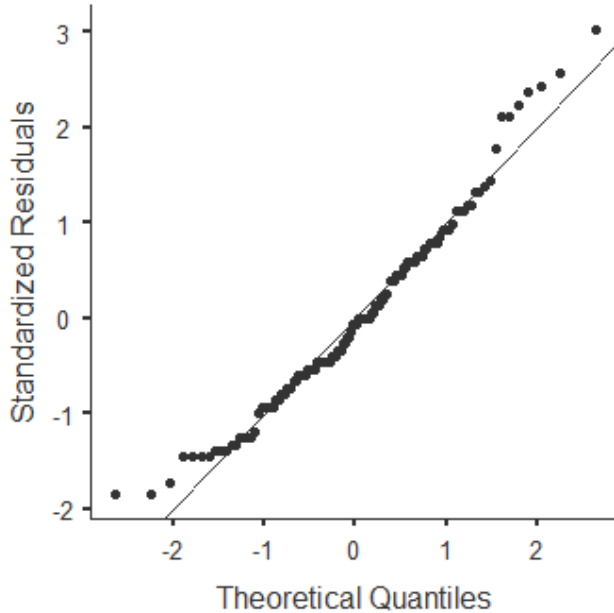


Figura 2

Prueba de normalidad Q-Q Plot del síndrome de burnout



Análisis del objetivo principal de la investigación

El resultado respecto al objetivo general de la investigación fue inversa, media y estadísticamente significativo, tal como se aprecia en la Tabla 8.

Tabla 8

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

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

*Nota: ***p < .001.*

Asimismo, se hallaron relaciones estadísticamente significativas en todas las correlaciones a excepción de confianza en los colegas docentes del capital social relacional con despersonalización del síndrome de *burnout*. Esto se evidencia en la Matriz Correlacional presentada en la Tabla 9.

Tabla 9*Matriz correlacional entre las variables de estudio y sus dimensiones*

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

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

Discusión

El propósito de este estudio fue investigar la relación entre el capital social relacional y el síndrome de burnout en docentes de Educación Básica Regular de Lima Metropolitana. Los resultados mostraron relación significativa, negativa y media entre ambas variables, y el tamaño del efecto es mediano. Este hallazgo respalda lo indicado por Maslach (2011), quien señala que las relaciones entre personas pueden favorecer una convivencia, contribuir a la reducción del síndrome de burnout y promover un cambio positivo en las organizaciones e instituciones. De este modo, el síndrome de burnout estaría vinculado tanto a los procesos organizacionales como a la calidad de las relaciones humanas que conforman una comunidad educativa. Esta última, que constituye la esencia del capital social relacional, se desarrolla mediante las redes de contacto del docente, fortaleciendo el trabajo colaborativo y la confianza con otros (Leana & Van, 1999). El estudio de Estrada et al. (2020) obtuvieron una correlación estadísticamente significativa, inversa y fuerte entre clima organizacional y el síndrome de burnout. Los autores definen el clima organizacional como el resultado de las interrelaciones

entre el docente, sus colegas, el director, los padres de familia y sus alumnos, todas dimensiones del capital social relacional. De manera similar, Özan et al. (2017) hallaron una relación significativa y fuerte entre el capital social y la motivación laboral.

Los resultados de esta investigación también coinciden con los obtenidos por Salas (2010), quien reportó una correlación negativa, fuerte y significativa entre el síndrome de burnout y el bienestar psicológico, destacando las relaciones indirectas, medias y significativas entre el síndrome de burnout y los factores de bienestar laboral y de relación con la pareja. En cuanto a la asociación entre el síndrome de burnout y la subvariable confianza, la relación resultó estadísticamente significativa, negativa y media. La vinculación entre el síndrome de burnout y las dimensiones de la confianza fueron altamente significativa, negativa y media, con excepción de la confianza en los alumnos, para la cual se obtuvo una correlación significativa, negativa y débil. Este resultado es parcialmente consistente con los hallazgos de Van, M. y Van, H. (2015), quienes estudiaron la relación entre el síndrome de burnout y las dimensiones de confianza, encontrando una correlación significativa, negativa y media, aunque solo para las dimensiones de confianza en el director y confianza en los alumnos; siendo la correlación entre el síndrome de burnout y la dimensión confianza en los colegas docentes significativa, negativa y débil. Una posible explicación para esta diferencia podría estar relacionada con un factor cultural, en el cual las relaciones laborales no siempre derivan en relaciones de amistad, como sucede en Bélgica. En contraste, en Perú, los lazos amicales laborales, donde los docentes comparten un entorno y lenguaje común, podrían funcionar como un apoyo emocional frente a las dificultades laborales.

Respecto de las dimensiones del estudio, el agotamiento emocional mostró una relación significativa, negativa y débil con la dimensión trabajo colaborativo. Este resultado sugiere que un docente puede ser responsable en su desempeño al asumir el rol que le corresponde, y al mismo tiempo contar con habilidades sociales que le permitan resolver problemas y procurar que el equipo funcione. Sin embargo, lo más relevante en la relación interpersonal es la confianza recíproca dentro de la comunidad educativa, la cual refleja en la subvariable confianza del capital social relacional, y en la interacción constructiva y colectiva de los miembros de la comunidad educativa.

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

La relación entre el agotamiento emocional y la confianza en los alumnos resultó significativa, negativa y débil. Esto sugiere que el agotamiento emocional no está directamente relacionado con las interacciones con los alumnos, sino más bien con las tareas administrativas y las relaciones laborales fuera de clase. Por otro lado, las correlaciones entre el agotamiento emocional y las demás dimensiones de confianza fueron significativas, negativas y medias.

Fullan y Quinn (2017) sostienen que los docentes deben asociarse y trabajar de manera colaborativa para compartir lo mejor de su experiencia profesional. Este proceso no solo contribuye al crecimiento del capital humano, sino también al desarrollo del capital social relacional. Este último, a su vez, incide significativa y moderadamente en la reducción del agotamiento emocional. Aunque el agotamiento emocional puede causar sobrecarga laboral y agotamiento de energía (Maslach, 2009), la confianza, al desarrollarse como una conducta cooperativa (Deutsch, 1958), facilita el autocontrol emocional (Zand, 1972).

Los resultados de esta investigación corroboran los hallazgos de Mafla (2015), quien identificó una moderada asociación entre el factor relaciones y agotamiento emocional. Esto resalta la importancia de estimular el capital social relacional para atenuar el síndrome de burnout. De manera similar, Aguayo (2017) encontró que la más alta correlación inversa del agotamiento emocional fue con la satisfacción con la vida en su muestra de 4627 docentes. Esta asociación moderada y estadísticamente significativa evidenció que los niveles de salud emocional alcanzados en el trabajo tienen un tamaño de efecto mediano que podría extrapolarse a otros ámbitos no laborales. Resultados similares fueron reportados por Koc (2019), quien halló una correlación negativa, indirecta y fuerte entre core burnout y dedicación. Si bien la presente investigación contrasta con lo hallado por Cano (2017), quien no halló incidencia entre el síndrome de burnout y los factores personales sino más bien, en los factores laborales, se debe tener en cuenta las diferencias culturales entre Guatemala y Perú.

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

Ello demuestra que, más allá del trabajo colaborativo, es el vínculo de confianza entre el docente y su director, colegas y los padres de familia lo que contribuye a mitigar el agotamiento emocional. Asimismo, se confirma la investigación de Zand (1972), quien demostró que la confianza facilita el flujo de información relevante, la influencia mutua, el autocontrol emocional y previene el abuso de la vulnerabilidad del otro.

La relación es significativa, negativa y débil entre la despersonalización del síndrome de burnout y las dimensiones del capital social relacional, con la excepción de la confianza en los colegas docentes, la cual no mostró significancia estadística, aunque presenta un efecto pequeño. Esto sugiere que los comportamientos asociados a la despersonalización están tenuemente influenciados por las dimensiones del capital social relacional, destacando la dimensión de confianza en los colegas docentes. En este sentido, el grado de confianza entre docentes no parece impactar en la despersonalización hacia el educando. Estos resultados coinciden parcialmente con los resultados de Montestruque (2018), quien también observó una correlación débil, pero estadísticamente significativa entre la despersonalización hacia los alumnos y las estrategias de afrontamiento de los docentes, que tenían como objetivo fortalecer las redes sociales y el sentido de pertenencia, constructos clave asociados al capital social relacional.

Además, los resultados de la presente investigación sugieren que la mayoría de los docentes priorizan la integridad del educando, independientemente de la relación con sus colegas, basándose en su vocación y empatía hacia el alumno; en su capacidad para diferenciar dos ámbitos laborales distintos. También puede explicarse por el hecho de que los docentes se abstienen de atender la normativa que protege al educando.

Dentro de los estudios sobre síndrome de burnout, las dimensiones agotamiento emocional y despersonalización son las que mejor explican el constructo. La primera refleja, una sobreexigencia laboral del docente, mientras que la segunda denota una actitud negativa y apática hacia otros, siendo una respuesta inmediata al agotamiento emocional, que afecta la vocación hacia la profesión, el trabajo y las relaciones con las personas (Maslach, 2009). En este contexto, existen estudios que se centran en estas dos dimensiones, denominadas core burnout, como en el caso de Koc (2019). Y de similar ocurrencia fue el estudio de Randelović y Stojiljković (2015), quienes encontraron correlación significativa, negativa y moderada entre el factor relacionamiento. Ambas variables relacionadas al síndrome de burnout y al capital social relacional, cuyo tamaño de efecto de la correlación son similares a la presente investigación y por ende la refrendan.

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

Realización personal

La relación es significativa, negativa y media entre la dimensión realización personal del síndrome de burnout con el trabajo colaborativo; mientras que la relación con las dimensiones de confianza con el director, colegas docentes, alumnos y padres de familia es pequeña. Esto lleva a proponer prácticas que estimulen la confianza recíproca a través de actividades colaborativas, a modo de generar sentido de logro y eficacia para incentivarla y minimizar así el burnout. Además, la realización personal es significativa para las subvariables trabajo colaborativo y confianza, ya que representa a la autoevaluación (Maslach, 2009), en donde el docente la aplica con el fin de detectar algún sentimiento de incompetencia, y que puede ser minimizado por el grado de relaciones y confianza que desarrolla en una misma institución.

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

Es por ello por lo que la correlación con el mayor índice encontrado fue entre realización personal y trabajo colaborativo. Esta fuerza de la asociación entre realización personal y trabajo colaborativo trae a colación el postulado de Narayan (como se citó en Narayan, 1999), quien afirmó que el capital social existe únicamente cuando se comparte. Compartir es colaborar, que a su vez es servir; esto puede abrir una nueva dimensión de la realización personal hacia un sentido de logro más profundo que los meros logros materiales y profesionales. Asimismo, puede indicar que el grado de confianza de los docentes para con los actores de la institución educativa en la que laboran no son tan profundos como se esperaría. Si bien Ekinci (2012) estudió el capital social con el flujo de información compartido, su investigación no está directamente relacionada con las hipótesis del presente estudio.

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

Si bien se esperaba hallar un nivel alto del síndrome de burnout dada la coyuntura de la educación virtual del COVID-19, los resultados de nivel alto fueron cero y predominó el nivel medio, esto último coincidió con los resultados de Estrada et al. (2020); Salcedo et al. (2020); y con Cordero y Vargas (2019). No obstante, Estrada et al. (2020) obtuvieron un 32,6% de docentes en nivel alto al igual que Salcedo et al. (2020) con un 16,8% y Cordero y Vargas (2019), quienes hallaron un 27,6%. Por otro lado, la presente investigación contrasta con el estudio de Estrada y Gallegos (2020) donde predomina el nivel alto de burnout que se encontró en el 42,1% de docentes.

El no haber encontrado docentes con un nivel alto de burnout podría entenderse a partir de que la aplicación de los inventarios fue a fin de año, tiempo en el cual los docentes lograron adaptarse al sistema o ritmo de trabajo con los recursos adquiridos por sí mismos, o por la institución educativa. También los resultados indicarían que, cuanto más adecuadas sean las relaciones interpersonales mayor flujo de información compartida en pro de un objetivo conjunto y asociativo teniendo como base la confianza recíproca, lo que a su vez reduce o previene el síndrome de burnout, así como un aprendizaje colaborativo que potencia el capital social relacional entre los docentes, disminuyendo los niveles del síndrome de burnout. Este cambio hacia el sistema virtual ha conllevado, según diversos autores (Apud, 2014; Roselli, 2016), a que el docente potencie su cognición distribuida, ya que, al ser una base del aprendizaje colaborativo, implica que el docente busque dentro del contexto social compartir sus conocimientos a través de herramientas o recursos que vaya adquiriendo sobre la base de las relaciones y vínculos con otros y así fortalecer el trabajo colaborativo. Lo que también implica el fortalecimiento de la confianza. Esto explicaría el por qué no se ha hallado un alto nivel de burnout en la presente investigación. En esa línea, el presente estudio contrasta con el de Arvidsson et al. (2016) quienes obtuvieron un porcentaje de 15% en el nivel alto del síndrome de burnout debido a la carga laboral y emocional; otro 15% sí lo presentaban en al menos dos de sus tres dimensiones y estaban relacionados a estilos de vida y laborales; mientras que el 50% de los docentes no presentaban signos del síndrome de burnout.

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

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

En suma, los hallazgos de este estudio confirman lo hallado por otros investigadores, así mismo, se refrendó la teoría del capital social relacional, así como la del síndrome de *burnout*.

Conclusiones

Existe relación estadísticamente significativa, inversa y de tamaño de efecto mediano entre el capital social relacional y el síndrome de *burnout* en docentes de Educación Básica de Lima Metropolitana.

Existe una relación estadísticamente significativa, inversa y media entre el agotamiento emocional y las dimensiones confianza en el director, confianza en los colegas docentes y confianza en los padres de familia del capital social relacional; la relación fue estadísticamente significativa, inversa y débil entre el agotamiento emocional con confianza en los alumnos y trabajo colaborativo.

Existe una relación estadísticamente significativa, inversa, débil entre la despersonalización y las dimensiones de trabajo colaborativo, confianza en el director, confianza en los padres de familia y confianza en los alumnos; mientras que la fuerza de la asociación entre despersonalización y confianza en los colegas docentes no es estadísticamente significativa y su tamaño de efecto es pequeño.

Existe una relación estadísticamente significativa, inversa y media entre la realización personal con trabajo colaborativo; mientras que la relación entre realización personal y las demás dimensiones fue estadísticamente significativa, inversa y débil.

Contribución de autoría

CIZC y FYR:

Ambos autores llevaron a cabo la investigación como parte de su tesis de maestría en la Universidad Marcelino Champagnat obteniendo la calificación sobresaliente y encontrándose la misma en su repositorio: <https://repositorio.umch.edu.pe/handle/20.500.14231/3384>

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Responsabilidad ética o legal

Los participantes del estudio firmaron un consentimiento informado y decidieron participar de manera libre y voluntaria.

Declaración sobre el uso de LLM (*Large Language Model*)

Este artículo no ha utilizado para su redacción ningún texto proveniente de LLM (*ChatGPT* u otros).

Financiamiento

El desarrollo del presente trabajo fue autofinanciado con los recursos propios de los autores sin recursos externos.

Correspondencia: arloz.centti@yahoo.dk

Referencias

- Abrar-ul-haq, M., Akram, F., & Farooq, A. (2015). The Impact of Social Capital on Educational Attainment: Evidence from Rural Areas of Pakistan. *Research on Humanities and Social Sciences*, 5(13), 95-102. https://www.researchgate.net/publication/-301660966_The_Impact_of_Social_Capital_on_Educational_Attainment_Evidence_from_Rural_Areas_of_Pakistan
- Aguayo, A. (2017). *El bienestar y el Burnout en docentes, desde el modelo de demandas y recursos laborales: la inteligencia emocional como variable moderadora y el afecto positivo y negativo como variables mediadoras* (Tesis de doctorado, Universidad de Granada, España). <https://digibug.ugr.es/handle/10481/47614>
- Alata, L., & Pari, G. (2016). *Clima laboral y síndrome de burnout en docentes del Colegio Adventista Túpac* (Tesis de maestría, Universidad Peruana Unión, Juliaca, Perú). <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/262>

- Apud, I. (2014). ¿La mente se extiende a través de los artefactos? Algunas cuestiones sobre el concepto de cognición distribuida aplicado a la interacción mente-tecnología. *Revista de Filosofía*, 3(1), 137-161. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RESF.2014.v39.n1.45618
- Arias, W. , & Jiménez, N. (2013). *Síndrome de burnout* en docentes de Educación Básica Regular de Arequipa. *Educación*, 22(42), 53-76. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/-educacion/article/view/5291/5288>
- Arvidsson, I., Håkansson, C., Karlson, B., Björk, J., & Persson, R. (2016). *Burnout* among Swedish school teachers – a cross-sectional analysis. *BMC Public Health*. 16(1), 823. doi.org/10.1186/s12889-016-3498-7
- Baier, A. (1986). Trust and Antitrust. *Ethics*, 96(2), 231-260. <https://www.jstor.org/stable/2381376>
- Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social: notes provisoires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31, 2-3. https://www.persee.fr/doc/AsPDF/arss_03355322_1980_num_31_1_2069.pdf
- Bruns, B., & Luque, J. (Coords.). (2015). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y El Caribe*. Editorial Grupo Banco Mundial. <https://virtualeduca.-org/documentos/centrodocumentacion/2014/spanish-excellentteachers-report.pdf>
- Cano, M. (2017). *Relación entre síndrome Burnout y los factores laborales y personales de los profesores del nivel de secundaria de un colegio privado de la ciudad de Guatemala* (Tesis de maestría, Universidad Rafael Landívar, Guatemala). <http://recursosbiblio.url.-edu.gt/tesiseortiz/2017/05/83/83/Cano-Miguel.pdf>
- Caro, P. (2015). *Síndrome de burnout* Satisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas en docentes (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú). <http://hdl.handle.net/20.500.12404/6294>
- Ceyanes, J., & Slater, R. (2005). Does Teacher Trust in the Principal Influence Teacher *Burnout*? En M. Cochran-Smith (Presidencia), *Demography and Democracy in the Era of Accountability*. The American Research Association (AREA) Annual Meeting. Congreso llevado a cabo en Montreal, Canadá. https://www.researchgate.net/publication/2422-25992_Does_Teacher_Trust_in_the_Principal_Influence_Teacher_Burnout
- Cordero, P., & Vargas, A. (2019). *Síndrome de burnout* satisfacción laboral en docentes de instituciones educativas estatales (Tesis de licenciatura, Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú). <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/2796>
- Cueto, S., Gerrero, G., León, J., De Silva, M., Huttly, S., Penny, M., Lanata, C., & Villar, E. (2015). *Capital social y resultados educativos en el Perú urbano y rural*. <http://repositorio.grade.org.pe/bitstream/handle/GRADE/417/dt28.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Daly, A., Der-Martirosian, C., Moolenaar, N., & Liou, Y.-H. (2014). Accessing capital resources: Investigating the effects of teacher human and social capital on student achievement. *Teachers College Record*, 116(7), 1-42. <https://sede.educacion.gob.es/-publivena/capital-social-y-redes-sociales-de-maestros-revision-sistemica-socialcapital-and-social-networks-of-teachers-systematic-review/investigacion-educativa/22455>
- Del Canto, E., & Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, 141(3), 25-34. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15329875002.pdf>
- Deutsch, M. (1958). Trust and Suspicion. *The Journal of Conflict Resolution*, 2(4), 265-279. <http://www.jstor.org/stable/172886>
- Drozek, R. (2010). Intersubjectivity theory and the dilemma of intersubjective motivation. *Psychoanalytic Dialogues*, 20(5), 540–560. <https://doi.org/10.1080/1048-1885.2010.514826>
- Ekinci, A. (2012). The effects of social capital levels in elementary schools on organizational information sharing. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4) 2513-2520. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573330.pdf>
- Esparcia, J., & Escribano, J. (2014). Capital social relacional en áreas rurales: un análisis a partir del análisis de redes sociales. En J. Cortizo, J. Redondo, M. Sánchez. (Coords.). *De la Geografía Rural al Desarrollo Local. Homenaje a Antonio Maya* (p.215-230). Universidad de León.
- Espinoza, K. (2018). *El síndrome de burnout en el marco del buen desempeño docente en la Institución Educativa Josefa Carrillo y Albornoz, del distrito de Lurigancho, 2015* (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú). <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1759>
- Esteras, J. (2015). *Estudio psicopatológico sobre el síndrome de burnout en los docentes* (Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España). http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:PsicologiaJesteras/ESTERAS_PENA__Jesus_Tesis.pdf
- Estrada, E., & Gallegos, N. (2020). Síndrome de *burnout* y variables sociodemográficas en docentes peruanos. *Revista AVFT*, 39(6), 714-720. https://www.revistaavft.com/images/-revistas/2020/avft_6_2020/8_sindrome_de_burnout_y_variables.pdf
- Estrada, E., Roque, M., Paredes, Y., & Quispe, R. (2020). Clima organizacional y síndrome de *burnout* en docentes de una institución educativa de educación básica de la ciudad de Puerto Maldonado. *ProSciences: Revista De Producción, Ciencias E Investigación*, 4 (33), 41-48. <https://doi.org/10.29018/issn.2588-1000vol4iss33.2020pp41-48>

- Fernández, M. (2008). *Burnout*, Autoeficacia y Estrés en Maestros Peruanos: Tres Estudios Fáticos. *Ciencia & Trabajo*, 10(30), 120-125. https://www.researchgate.net/publication/44204834_Burnout_Autoeficacia_y_Estres_en_Maestros_Peruanos_Tres_Estudios_Faticos_Burnout_Self-efficacy_and_Stress_in_Peruvian_Teachers_Three_Factual_Studies
- Freudenberger, H. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Fullan, M., & Quinn, J. (2017). *Coherencia. Los impulsores correctos en acción para escuelas, distritos y sistemas*. Editorial Centro Ceibal.
- González, L., Sosa, J., & Fierro, S. (2019). Muestreo virtual online basado en redes sociales para localización de teletrabajadores como participantes de un estudio realizado en Victoria de Durango, México. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 8(15), 1-18. <http://www.scielo.org.mx/pdf/prts/v8n15/2007-3607-prts-8-15-21.pdf>
- Guerrero, E., & Rubio, J. (2005). Estrategias de prevención e intervención del “*burnout*” en el ámbito educativo. *Salud Mental*, 28(5), 27-33. <https://www.redalyc.org/pdf/582/58252804.pdf>
- Hernández, R., Fernández C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Editorial Mc Graw Hill Education.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education.
- Hoy, W., & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The Omnibus T-Scale. En C. Miskel y W. Hoy (Eds.), *Studies in Leading and Organizing Schools* (pp.181-208). Information Age Publishing.
- Jacobs, J. (1961). *The death and life of great american cities*. Random House.
- Koc, A. (2019). *El apoyo a la autonomía, las presiones de las autoridades, las necesidades psicológicas básicas, el engagement y burnout en profesores* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú). <http://hdl.handle.net/-20.500.12404/15002>
- Leana, C., & Van, H. (1999) Organizational Social Capital and Employment Practices. *The Academy of Management Review*, 24(3), 538-555. <https://doi.org/10.5465/amr.1999.2202136>
- López, S., Civis, M., & Molina, J. (2018). La influencia del capital social en el desarrollo profesional de maestros noveles: una aproximación con métodos mixtos desde el análisis de redes sociales. *Revista del Currículum y formación del profesorado*, 22 (2), 111-132. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/53094/663652057861PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Mafla, J. (2015). *Síndrome de burnout y su relación con el clima laboral en personal docente de la unidad educativa pública de la ciudad de Quito en el año 2015* (Tesis de maestría, Universidad Central de Ecuador). <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/7651>
- Maslach, C. (2009). Comprendiendo el *Burnout*. *Ciencia & Trabajo*, 11(32), 37-43. https://www.researchgate.net/publication/41126168_Comprendiendo_el_Burnout
- Maslach, C. (2011). *Burnout and engagement in the workplace: New perspectives*. *The European Health Psychologist*, 13(3), 44-47. https://www.researchgate.net/publication/-246546644_Burnout_and_engagement_in_the_workplace_New_perspectives
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced *burnout*. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., & Leiter, M. (1997). *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to do About it*. Jossey Bass.
- Mayer, R., Davis, J., & Schoorman, F. (1995). An Integrative Model of Organizational Trust. *The Academy of Management Review*, 20(3), 709-734. <http://www.jstor.org/stable/258792>
- Mendoza, I. (2017). *Influencia del liderazgo transformacional y transaccional de directivos de Escuelas Normales Públicas del Estado del Estado de México en el desgaste profesional de su personal* (Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., México). <http://132.248.9.195/ptd2017/febrero/0756313/0756313.pdf>
- Mesías, Z., & Monroy, G (2017). *Diseño de un instrumento de medición del trabajo colaborativo en docentes de una institución educativa privada* (Tesis de maestría, Universidad Marcelino Champagnat, Lima, Perú). <http://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/317>
- Minedu. (2020). *Aprendo en Casa*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/574684/disponen-el-inicio-del-ano-escolar-a-traves-de-la-implementa-resolucion-ministerial-n-160-2020-minedu-1865282-1.pdf>
- Mieles, M. (2016). *El síndrome de burnout y sus posibles efectos en la labor de los docentes de educación inicial de la zona 8 distrito 6 de la ciudad de Guayaquil* (Tesis de licenciatura, Universidad Casa Grande, Ecuador). <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/1057>
- Montestruque, L. (2018). *Burnout y afrontamiento en docentes de una escuela de nivel socioeconómico medio-bajo* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú). <http://hdl.handle.net/20.500.12404/12158>
- Morey, D. (2019). *Relación entre los componentes de empatía y desgaste psíquico (burnout) en docentes* (Tesis de maestría, Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Lima, Perú). http://repositorio.uarm.edu.pe/bitstream/UNIARM/2048/1/Morey%20del%20Castillo%20C%20Diego_Tesis_Licenciatura_2019.pdf

- Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 242-266. https://www.researchgate.net/publication/228314367_Social_Capital_Intellectual_Capital_and_the_Organizational_Advantage
- Narayan, D. (1999). Bonds and bridges: social and poverty (English). *Policy, Research working paper WPS 2167*. Washington D.C., Estados Unidos: World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/989601468766526606/Bonds-and-bridges-social-and-poverty>
- Otero, J., Castro, C., Santiago, M., & Villardefrancos, E. (2010). Exploring Stress, Burnout, and Job Dissatisfaction in Secondary School Teachers. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(1), 107-123. <https://www.redalyc.org/pdf/560/-56017066007.pdf>
- Özan, M., Özdemir, T., & Yaraş, Z. (2017). The effects of social capital elements on job satisfaction and motivation levels of teachers. *European Journal of Education Studies*, 3(4) 49-68. <https://doi.org/10.5281/zenodo.344895>
- Pantoja, H. (2018). *Gestión escolar y el Síndrome de burnout en docentes de Instituciones Educativas Urbanas, Pativilca, 2017* (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú). <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2416>
- Paredes, L. (2017). *Síndrome de burnout en los docentes de tres instituciones educativas de Ate, 2017* (Tesis de maestría, Universidad César Vallejo, Lima, Perú). <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/21061>
- Patiño, R., & Varnagy, D. (2013). Metodología para la medición de capital social en estudiantes de escuelas públicas de Educación Básica y Educación Media. *Revista Politei*, 49(35), 99-157. https://www.researchgate.net/publication/272165697_Metodologia_para_la_medicion_de_capital_social_en_estudiantes_de_escuelas_publicas_de_Educacion_Basica_y_Educacion_Media
- Portela, M., Neira, I., & Pío, C. (2008). ¿Cómo medir el Capital social? Hacia un indicador sintético de confianza. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 3, 445-452. <https://core.ac.uk/download/pdf/41583678.pdf>
- Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 1-24. <http://faculty.washington.edu/matsueda/courses/590/Readings/Portes%20Social%20Capital%201998.pdf>
- Randelović, K., & Stojiljković, S. (2015). Work climate, basic psychological needs and *burnout* syndrome of primary school teachers and university professors. *TEME*, 6(3), 823-844. https://www.researchgate.net/publication/286264642_WORK_CLIMATE_BASIC_PSYCHOLOGICAL_NEEDS_AND_BURNOUT_SYNDROME_OF_PRIMARY_SCHOOL_TEACHERS_AND_UNIVERSITY_PROFESSORS_a

- Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósito y Representaciones*, 4(1), 219-280. <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>
- Salas, J. (2010). Bienestar psicológico y *síndrome de burnout* en docentes de la UGEL N°7 (Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú). <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/616>
- Salcedo, H., Cárdenas, Y., Carita, L., & Ledesma, M. (2020). Síndrome de burnout en docentes en un contexto de emergencia sanitaria, Lima. *Alpha Centauri*, 1(3), 44-56. <https://doi.org/10.47422/ac.v1i3.18>
- Salgado-Lévano, C. (2018). *Manual de investigación. Teoría y práctica para hacer la tesis según la metodología cuantitativa*. Universidad Marcelino Champagnat
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher *burnout*: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. https://www.researchgate.net/publication/222821947_Teacher_selfefficacy_and_teacher_burnout_A_study_of_relations_Teaching_and_Teacher_Education_264_1059-1069
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (1998). A conceptual and empirical analysis of trust in schools. *Journal of Educational Administration*, 36, 334-352. <https://doi.org/10.1108/09578239810211518>
- Van, D., & Van Houtte, M. (2015). Trust in school: A pathway to inhibit teacher *burnout*? *Journal of Educational Administration*, 53(1), 93-115. https://www.researchgate.net/publication/270897416_Trust_in_School_A_Pathway_to_Inhibit_Teacher_Burnout
- World Bank. (1998). The initiative on defining, monitoring and measuring social capital: text of proposals approved for funding. *Social Capital Initiative. Working paper series No. 2*. Washington D.C: World Bank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/111741468767413539/The-initiative-on-defining-monitoring-and-measuring-social-capital-text-of-proposals-approved-for-funding>
- Zand, D. (1972). Trust and Managerial Problem Solving. *Administrative Science Quarterly*, 17(2), 229-239. <https://doi.org/10.2307/2393957>

Trayectoria académica

Carlos Iván Zegarra Centti

Magíster en Gestión Educativa por la Universidad Marcelino Champagnat, 2021. Licenciado en Administración y Licenciado en Marketing, ambas por la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, 2007. Graduado en Psicoterapia y Consejería por la University of Ballarat en el 2007 también -desde el 2013 pasó a denominarse Federation University Australia. Experiencia laboral en Perú, Australia y Nueva Zelanda desde mi año de egreso en el 2000 dedicados a la creación, desarrollo e implementación de programas de desarrollo organizacional cultural e individual. A la fecha sigue laborando como Asesor Independiente en Desarrollo Humano y Organizacional con énfasis en el sector industrial y minero metalúrgico.

Fanny Yucra Ramírez

Licenciada y con grado de Bachiller en Educación Primaria de la Escuela de Educación Superior Pedagógico Pública Monterrico. Ha asumido en su experiencia profesional la tutoría formativa en estudiantes de los 3 ciclos del nivel primario y promoviendo un aprendizaje significativo desde la pedagogía activa, constructivista y montesioriana en las diferentes áreas curriculares, enfatizándose en la práctica pedagógica en el área de matemática. Ha liderado equipos de trabajo colaborativo compartiendo sus habilidades y conocimientos profesionales en la planificación y elaboración de recursos didácticos, programación y ejecución de proyectos institucionales a nivel pedagógico y pastoral, de las cuales generen aprendizajes y experiencias significativas. Posteriormente, amplió su perspectiva educativa siendo magister en Gestión educativa de la Universidad Marcelino Champagnat, además de estudios de postgrado en Problemas de aprendizaje en la Universidad Ricardo Palma. Actualmente se desempeña como tutora docente del nivel primaria del Colegio De La Inmaculada S.J.