Universidad Católica de Santa María

Escuela de Postgrado

Maestría en Salud Mental del Niño, del Adolescente y de la Familia

Autoeficacia y calidad de vida profesional en docentes de II.EE. de Caravelí, 2025.

Tesis presentada por:

Quintanilla Acosta, Andrea del Pilar

ORCID: 0000-0002-7471-5610

para optar por el Grado Académico de Maestro en Salud Mental del Niño, del Adolescente y de la Familia

Asesora:

Dra. Vilches Velásquez, Flor Aleida

ORCID: 0000-0002-7143-8515

Arequipa – Perú

2026

UCSM-ERP

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

ESCUELA DE POSTGRADO

DICTAMEN APROBACIÓN DE BORRADOR DE TESIS

Arequipa, 12 de Junio del 2026

Dictamen: 016299-C-EPG-2026

Visto el borrador del expediente 016299, presentado por:

2024006348 - QUINTANILLA ACOSTA ANDREA DEL PILAR

Titulado:

AUTOEFICACIA Y CALIDAD DE VIDA PROFESIONAL EN DOCENTES DE II.EE. DE CARAVELÍ, 2025.

Nuestro dictamen es:

APROBADO

21457019 - ANCHANTE HERNANDEZ ELVA ELVIRA
DICTAMINADOR

29550447 - MEDINA ARCE NORMA ROXANA
DICTAMINADOR

44321701 - GUTIERREZ SUNA ELIZABETH
DICTAMINADOR

Autoeficacia y calidad de vida profesional en docentes de II.EE. de Caravelí, 2025.

INFORME DE ORIGINALIDAD

7%	7%	6%	7%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUD

FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net	Fuente de Internet
2	Submitted to UNIBA	Trabajo del estudiante
3	Submitted to Universidad Católica de Santa María	Trabajo del estudiante
4	docplayer.es	Fuente de Internet

Excluir citas	Apagado	Excluir coincidencias	< 1%
Excluir bibliografía	Apagado		

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mi familia, mi bisabuela Amanda, porque su amor siempre ha sido la base de quien soy. A mis abuelas, Doris y Hayme, por su apoyo para convertirme en profesional. A mis hermanos y padres, que me motivan a mejorar. También se lo dedico a la familia que yo elegí: a mi pareja, por su apoyo y compañía; y a mis amigos, que nunca dejaron de creer en mí. Finalmente, a mis mundos de fantasía que han sido mi refugio y fuerza para seguir adelante en los peores momentos.

AGRADECIMIENTOS

Doy gracias a mi universidad, que por medio del Premio de Excelencia Académica, hizo posible mi meta de estudios de posgrado. También, agradezco a mis docentes, por sus enseñanzas para mi formación académica y profesional. Por último, agradezco a mi asesora y dictaminadoras, por su dedicación y apoyo.

RESUMEN

El objetivo principal del estudio fue determinar la relación entre la autoeficacia docente y la calidad de vida profesional de los maestros en instituciones educativas de la provincia de Caravelí en 2025. Se empleó un enfoque cuantitativo y correlacional, utilizando un diseño no experimental y transversal. La muestra estuvo compuesta por 250 docentes de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, seleccionados mediante un muestreo por conveniencia. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Autoeficacia Docente (TSES) de Tschannen-Moran y Woolfolk y el cuestionario ProQOL v.5 de Stamm. Se utilizó la correlación de Spearman para evaluar la asociación entre las variables, junto con modelos de regresión lineal jerárquica, tras realizar una prueba de normalidad mediante el método de Kolmogorov-Smirnov. Los resultados indicaron niveles bajos (38%) y moderados (32.8%) de autoeficacia; en cuanto a la calidad de vida profesional, se observaron niveles bajos en satisfacción por compasión (40%), agotamiento profesional (37%) y estrés traumático secundario (36%). Se hallaron correlaciones estadísticamente significativas en las tres dimensiones. La autoeficacia mostró una relación positiva con la satisfacción por compasión ($\rho = 0.186$; $p = 0.003$) y una relación negativa con el agotamiento profesional ($\rho = -0.210$; $p = 0.001$) y el estrés traumático secundario ($\rho = -0.189$; $p = 0.003$). Los modelos de regresión demostraron el efecto de la autoeficacia sobre las tres categorías de calidad de vida profesional, incluso al controlar variables sociodemográficas. Se concluyó que la autoeficacia docente se asocia positivamente con la satisfacción laboral y actúa como un factor protector frente al deterioro profesional, lo que resalta la necesidad urgente de implementar estrategias institucionales que fomenten el bienestar psicológico de los docentes en contextos exigentes.

Palabras clave: Autoeficacia, calidad, burnout.

ABSTRACT

The objective of this research was to establish the relationship between teacher self-efficacy and professional quality of life among teachers in educational institutions (II.EE.) of the Caravelí province in 2025. A quantitative, correlational, non-experimental, cross-sectional study was conducted. The sample consisted of 250 teachers from preschool, primary, and secondary levels, selected by convenience sampling. The Teacher Self-Efficacy Scale (TSES) by Tschannen-Moran and Woolfolk and the ProQOL v.5 questionnaire by Stamm were administered. Spearman's rank correlation coefficient and hierarchical linear regression models were used for statistical analysis, after verifying normality with the Kolmogorov-Smirnov test. The results show low (38%) and moderate (32.8%) levels of self-efficacy, while professional quality of life also presented low levels in compassionate satisfaction (40%), burnout (37%), and secondary traumatic stress (36%). Statistically significant correlations were found in all three dimensions. Self-efficacy showed a positive relationship with compassion satisfaction ($\rho = .186$, $p = .003$) and a negative relationship with burnout ($\rho = -.210$, $p = .001$) and secondary traumatic stress ($\rho = -.189$, $p = .003$). Regression models reflect the effect of self-efficacy on the three dimensions of quality of life, even when controlling for sociodemographic variables. It was concluded that teacher self-efficacy is positively associated with job satisfaction and acts as a protective factor against professional decline, demonstrating the need to implement institutional strategies aimed at strengthening teacher mental health in high-demand contexts.

Keywords: Self-efficacy, quality, burnout.

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA
AGRADECIMIENTOS
RESUMEN
ABSTRACT
INTRODUCCIÓN 1
HIPÓTESIS 4
OBJETIVOS 4
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO 5
1. Marco conceptual 6
1.1. Autoeficacia docente 6
1.1.1. Definición de autoeficacia 6
1.1.2. Teorías sobre la autoeficacia 7
1.1.3. Autoeficacia Docente de Tschannen-Moran y Woolfolk 8
1.1.4. Impacto de la autoeficacia en el desempeño laboral y bienestar del docente 11
1.2. Calidad de vida profesional 12
1.2.1. Definición de calidad de vida profesional 12
1.2.2. Teorías sobre la calidad de vida profesional 12
1.2.3. Fundamentos de la calidad de vida profesional según Stamm 13
1.2.4. Calidad de vida profesional en contextos educativos 16
1.3. Relación de la autoeficacia docente y la calidad de vida profesional 18
2. Revisión de antecedentes investigativos 21
2.1. Antecedentes internacionales 21
2.2. Antecedentes nacionales 24
2.3. Antecedentes locales 24
CAPÍTULO II. METODOLOGÍA 26
1.Técnicas, instrumentos y materiales de verificación 27
1.1.Técnicas 27
1.2. Instrumentos 27

1.3. Cuadro de coherencia……31
2. Campo de verificación 32
2.1. Ubicación espacial 32
2.2. Ubicación temporal……..32
2.3. Unidades de estudio……33
2.3.1. Criterios de inclusión……...35
2.3.2. Criterios de exclusión……..36
3. Estrategia de recolección de datos 35
3.1. Organización……36
3.2. Validación de instrumentos……...37
3.3.Criterios para el manejo de resultados..... 37
3.3.1. A nivel de recolección……...38
3.3.2. A nivel de sistematización……39
3.3.3. A nivel de análisis de datos……...39
CAPÍTULO III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN 41
1. Resultados……...42
1.1. Estadísticos descriptivos de los datos sociodemográficos 42
1.2. Estadísticos descriptivos de las variables..... 56
1.3. Correlaciones principales 60
DISCUSIÓN..... 69
CONCLUSIONES 74
RECOMENDACIONES 75
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 76

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Edad de los participantes 42

Tabla 2. Sexo de los participantes 44

Tabla 3. Estado civil de los participantes 45

Tabla 4. Nivel educativo de los participantes 47

Tabla 5. Condición laboral de los participantes 49

Tabla 6. Sector donde laboran los participantes 52

Tabla 7. Nivel donde laboran los participantes 54

Tabla 8. Niveles generales de autoeficacia docente 56

Tabla 9. Niveles de calidad de vida profesional 58

Tabla 10. Prueba de normalidad 60

Tabla 11. Correlaciones entre autoeficacia y dimensiones de calidad de vida profesional 61

Tabla 12. Satisfacción por compasión a partir de la autoeficacia, controlando variables demográficas 63

Tabla 13. Burnout a partir de la autoeficacia, controlando variables demográficas 65

Tabla 14. Estrés traumático secundario a partir de la autoeficacia, controlando variables demográficas 67

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. División de dimensiones de la calidad de vida profesional 15
Figura 2. Edad de los participantes 43
Figura 3. Sexo de los participantes.....45
Figura 4. Estado civil de los participantes.....47
Figura 5. Nivel educativo de los participantes 49
Figura 6. Condición laboral de los participantes.....51
Figura 7. Sector donde laboran los participantes 53
Figura 8. Nivel donde laboran los participantes.....55
Figura 9. Niveles generales de autoeficacia docente.....57
Figura 10. Niveles de calidad de vida profesional 59
Figura 11. Correlación entre autoeficacia y dimensiones de calidad de vida profesional 62
Figura 12. Satisfacción por compasión a partir de la autoeficacia, controlando variables sociodemográficas.....64
Figura 13. Burnout a partir de la autoeficacia, controlando variables sociodemográficas 66
Figura 14. Estrés traumático secundario a partir de la autoeficacia, controlando variables sociodemográficas.....68

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Ficha sociodemográfica 85

Anexo 2. Prueba de autoeficacia docente 85

Anexo 3. Prueba de calidad de vida profesional 87

Anexo 4. Consentimiento informado 89

Anexo 5. Validación de instrumentos (03 juicios de experto) 90

Anexo 6. Formulario de los cuestionarios 93

Anexo 7. Aprobación del comité de ética 94

Anexo 8. Matriz de datos 96

INTRODUCCIÓN

Desde hace unos años, en el contexto educativo peruano se ha denotado un aumento anormal en los niveles de estrés y afectación emocional entre los docentes, lo que influye de manera negativa y directa en su desempeño profesional y calidad de la dinámica educativa.

Según los datos encontrados en la Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Educativas Públicas de Educación Básica Regular (ENDO) (1), el 65 % de las docentes mujeres y el 52 % de los varones reportaron haber sufrido de estrés patológico durante los años 2020-2021, eso revela un elevado grado de desequilibrio emocional. Incluso, resultados previos advertían signos de alerta, ya que en el 2018 más del 20 % de los docentes encuestados en ocho regiones del país manifestaban niveles alarmantes de estrés, ansiedad y depresión (2). En la misma encuesta, el 65.6 % de los docentes refirió sobrecarga laboral durante el año, el 14.6 % manifestó síntomas de ansiedad, el 49.1 % dificultades para atender las problemáticas emocionales y conductuales de sus estudiantes y el 44.4 % expresó complicaciones sociales al interactuar con los padres de familia, lo que expone una sobrecarga afectiva y laboral que puede comprometer la percepción de su desempeño (1).

Estos resultados no representan un caso aislado, sino que forman parte de un contexto educativo más complejo y tensionado. De acuerdo al portal SiSeve (3), en el año 2024 se registraron, a nivel nacional, 7815 casos de violencia escolar, en donde el agresor era un personal de la institución educativa. De estos casos, 1646 correspondían a violencia física, 4064 a violencia psicológica y 2105 a violencia sexual, hechos que se agravan si se consideran los procesos administrativos y penales por conductas inadecuadas o incumplimiento de funciones.

Este panorama puede estar vinculado con múltiples factores, como deficiencias en las habilidades socioemocionales, como la empatía, regulación emocional, resolución de conflictos, paciencia o comunicación asertiva (4,5); la ausencia de estrategias asertivas de

manejo del aula (6); normalización de la violencia como método correctivo o la burocratización excesiva de los protocolos de atención (7,8). A ello se suma la presión laboral, falta de apoyo institucional y conflictos interpersonales dentro del centro laboral (9,10,11), que perjudican gradualmente la estabilidad emocional y el bienestar de los docentes.

Sumado a ello, se debe considerar que el MINEDU ha acrecentado paulatinamente las exigencias, planificaciones y normativas dirigidas al trabajo docente, sin considerar las particularidades de cada UGEL o institución educativa, ni realizar evaluaciones diagnósticas o sistemáticas del impacto de dichas disposiciones. Como resultado, estas programaciones suelen traducirse en una sobrecarga laboral que, sumado a la saturación de las aulas, atención a estudiantes con necesidades especiales (12) o con trastornos conductuales (13) y la falta de apoyo familiar (14), eleva significativamente los niveles de estrés y afectación emocional. Estrés que se puede expresar mediante la aparición de apatía, agresividad, ausentismo, insatisfacción laboral, ansiedad o depresión, afectando tanto el clima laboral como la dinámica educativa (15,16).

De igual manera se deben considerar otras condiciones de riesgo psicosocial, como las condiciones físicas y de infraestructura de las instituciones, acceso limitado a la tecnología, ruralidad, deudas económicas, enfermedades personales (1,17) y dinámicas familiares (18). Por ello, Pérez (19) afirma que si no se garantiza el bienestar emocional del docente, no se logrará ningún impacto positivo en los estudiantes. Garantizar la calidad de vida profesional (CVP) del maestro representa una condición imprescindible para mejorar la calidad educativa; ningún programa o reforma centrada exclusivamente en los estudiantes será completamente eficaz si no se reconoce la relevancia del bienestar socioemocional de los docentes como uno de los ejes centrales del cambio educativo (20).

En base a ello, la investigación se centra en dos variables fundamentales. La primera es la autoeficacia docente, definida por Tschannen-Moran y Woolfolk (21) como el conjunto de creencias y acciones que los maestros desarrollan en relación con su capacidad para desempeñarse eficazmente en su labor. Proponen tres dimensiones: la eficacia en la gestión del aula, referida a la habilidad para favorecer un entorno educativo ordenado y estimulante; la eficacia en la instrucción, relacionada con la capacidad para planificar y aplicar métodos de enseñanza efectivos; y la eficacia en las relaciones con los estudiantes, entendida como la aptitud para establecer vínculos positivos, empáticos y comunicativos con ellos y sus familias.

La segunda variable es la CVP, definida por Stamm (22) como el equilibrio entre los aspectos positivos y negativos que experimentan los profesionales como resultado de su labor en contextos de ayuda o servicio. Comprende la satisfacción laboral como el desgaste emocional y físico propio de las profesiones orientadas al cuidado, como la docencia, subrayando la importancia de promover el bienestar emocional y psicológico del personal.

Desde esta perspectiva, fortalecer ambas variables es un elemento crucial para contribuir al mejoramiento de la educación. Por ello el estudio ostenta relevancia académica, porque pretende enriquecer el conocimiento teórico y empírico sobre el bienestar emocional en docentes; también presenta relevancia económica, dado que la insatisfacción laboral genera ausentismo, rotación y agotamiento, incrementando los costos del sistema educativo y el estado (23,24); relevancia social, pues un docente con adecuada calidad de vida transmite confianza y motivación a sus estudiantes, generando entornos escolares más agradables (25); y relevancia ética, al revalorar el rol del docente como persona con necesidades legítimas de bienestar, promoviendo una educación más humana (26,27). Entonces, el estudio plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre la autoeficacia y la calidad de vida profesional en docentes de las II.EE. de Caravelí, 2025?

HIPÓTESIS

Dado que la autoeficacia docente se presenta mayoritariamente en niveles bajos y moderados, es probable que la calidad de vida profesional, expresada en la satisfacción por compasión, el burnout y el estrés traumático secundario, también se manifieste en niveles bajos o moderados en los docentes de las II.EE. de Caravelí, 2025.

OBJETIVOS

General

Establecer la relación entre la autoeficacia y la calidad de vida profesional en docentes de las II.EE. de Caravelí, 2025.

Específicos

- Determinar el nivel de autoeficacia en docentes de las II.EE. de Caravelí, 2025.
- Determinar el nivel de calidad de vida profesional en docentes de las II.EE. de Caravelí, 2025.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1. Marco conceptual

1.1. Autoeficacia docente

1.1.1. Definición de autoeficacia

De manera general, la autoeficacia es una variable estudiada durante muchos años desde múltiples enfoques, ya que resulta importante porque se relaciona con diferentes aspectos sociales y emocionales de la vida de las personas (28). Actualmente, la definición más aceptada en la comunidad científica proviene del trabajo del psicólogo Bandura, López-Garrido (29) analiza y la conceptualiza como la percepción de competencia personal para organizar y llevar a cabo determinadas acciones con el fin de alcanzar metas específicas. Esta convicción interviene en la manera en que se enfrentan los desafíos, en la motivación, esfuerzo que se invierte en las actividades y en la manera en que afronta las dificultades y situaciones problemáticas.

La autoeficacia no se corresponde solo con las habilidades reales que posee una persona, sino también con la autopercepción de la capacidad para ejecutar una actividad. Por ello se vincula con la motivación y la resiliencia (29).

En el contexto educativo, este entendimiento adquiere una dimensión particular. La autoeficacia docente puede concebirse, de acuerdo con Tschannen-Moran y Woolfolk (21), como la confianza de los docentes en su capacidad para planificar y desarrollar acciones orientadas al logro de las metas educativas y aprendizaje de sus estudiantes. Esta creencia influye directamente en la forma en que desarrolla sus labores, gestiona conflictos y aplica estrategias pedagógicas funcionales.

La autoeficacia docente no solo incide en la motivación y disposición para afrontar los desafíos educativos, sino que también se relaciona con el manejo del estrés y demandas laborales, lo que repercute paulatinamente en su desempeño, calidad del

proceso educativo y bienestar general. En consecuencia, la autoeficacia se construye día a día por medio de las experiencias previas, sean de éxito o fracaso, la observación de otros modelos, apoyo social y la retroalimentación (21,29). Es un componente esencial del desarrollo profesional y del equilibrio emocional del docente a tener presente.

1.1.2. Teorías sobre la autoeficacia

López-Garrido (29), informa que la autoeficacia es un concepto clave, que de acuerdo con la propuesta teórica de Bandura, se entiende como la capacidad y determinación para afrontar las adversidades a través de estrategias funcionales. No puede considerarse una variable estática o fija, ya que se va modificando a lo largo del tiempo a partir de las experiencias, observación de modelos y retroalimentación social. Es relevante porque impacta directamente en el desarrollo personal y profesional (30).

Desde lo educativo, Bravo y Salazar (31), siguiendo los planteamientos de Zimmerman sobre el aprendizaje autorregulado, indican que estudiantes con altos niveles de autoeficacia presentan mejores habilidades para planificar, organizar y evaluar su propio aprendizaje, así como el de terceros. Entonces, si una persona percibe control sobre su capacidad de aprender, le resulta más sencillo establecer metas más realistas y ambiciosas, perseverar ante las dificultades y, en consecuencia, alcanzar un mejor rendimiento y satisfacción.

De la misma manera, Schunk (32) resaltó el vínculo entre la autoeficacia y motivación intrínseca del alumnado. Cuando las personas creen que pueden realizar de manera satisfactoria una tarea, tienden a comprometerse con ella, ser persistentes y obtener mejores resultados de manera más favorable.

En el ambiente profesional, se relaciona la autoeficacia con la toma de decisiones y la elección vocacional. Carbonero y Merino (33), en la misma línea de Hackett y Betz, describen la Escala de Autoeficacia en la Carrera como un instrumento que permite medir la seguridad al decidir sobre el futuro profesional y académico. Entonces, quienes poseen altos niveles de autoeficacia presentan una mayor probabilidad de éxito al elegir una carrera y obtener un mayor desempeño laboral a largo plazo.

Finalmente, López-Garrido (29) y García-Allen (30), explican que Bandura continuó profundizando en sus estudios sobre la autoeficacia, destacando que esta no solo influye en la productividad y motivación, sino en la salud mental. Personas con altos niveles de autoeficacia manejan de forma más asertiva situaciones de estrés, afrontan problemas con mayor equilibrio y experimentan una sensación de satisfacción. La autoeficacia ejerce un impacto positivo en lo educativo, sanitario y profesional. De este modo, este constructo es un elemento clave en el desempeño humano y del bienestar integral.

1.1.3. Autoeficacia Docente de Tschannen-Moran y Woolfolk

Desde la perspectiva académica de Tschannen-Moran y Woolfolk (21) definen la autoeficacia docente como el conjunto de creencias y acciones de los docentes para desenvolverse de manera eficaz en sus actividades laborales. Esta percepción se entiende mejor como un “andamiaje” interno que orienta la planificación, toma de decisiones pedagógicas y persistencia ante las dificultades cotidianas (21). Si los docentes se perciben competentes, entonces fijan metas más desafiantes, estrategias didácticas y a sostener altas expectativas sobre el rendimiento y conducta de sus alumnos (21).

Se distinguen tres dimensiones imprescindibles de la variable (21):

- Eficacia en la gestión del aula: Es la percepción sobre la capacidad para desarrollar y mantener un ambiente de estudio ordenado, controlando el comportamiento de sus estudiantes y gestionando el tiempo y recursos. Es lograr que los alumnos se mantengan enfocados en las tareas sin caer en distracciones (21). Ello implica anticipar acuerdos de convivencia claros, aplicar consecuencias consistentes y coherentes y promover rutinas que disminuyan la pérdida de tiempo instruccional; por ejemplo, tiempos de cambios breves entre actividades y uso de señales no verbales (21).
- Eficacia en la instrucción: Creencia en la capacidad para planificar y aplicar métodos de enseñanza efectivos y significativos. Comprende la habilidad para explicar los contenidos claros y accesibles, motivar y adaptar la enseñanza a las necesidades individuales (21). Es mayor disposición para diferenciar la instrucción, integrar evaluaciones formativas, retroalimentación oportuna, promover el aprendizaje activo y seleccionar recursos pertinentes al nivel y contexto del grupo (21).
- Eficacia en las relaciones con los estudiantes**:** Es la capacidad para establecer vínculos positivos y de apoyo con sus estudiantes y familias, fomentando una comunicación asertiva, empática y segura. Implica entender y dar respuesta de manera eficaz a las necesidades emocionales y académicas de cada persona (21,28). Se refleja en climas socioemocionales protectores, escucha activa, validación y expectativas relacionales coherentes con el desarrollo integral (21).

La autoeficacia docente influye no solo en la forma en que los maestros perciben su capacidad para impartir conocimientos, sino también en su disposición y motivación para afrontar los desafíos del aula y promover el rendimiento académico adecuado

de sus estudiantes (34). Además, la autoeficacia es un predictor de conductas instruccionales, ya que si los docentes presentan alta autoeficacia suelen perseverar más ante conductas disruptivas, ajustan la enseñanza cuando una estrategia no funciona y sostienen expectativas académicas elevadas aun en contextos de vulnerabilidad o desorden (21). De manera inversa, si existen niveles bajos de autoeficacia pueden asociarse con prácticas más rígidas, menor innovación pedagógica y un uso limitado de la evaluación formativa (21).

Entonces, la autoeficacia docente se forma y reconfigura desde cuatro puntos clave: prácticas de dominancia (situaciones de éxito previos en la enseñanza); situaciones observacionales (indirectas de colegas); retroalimentación social (reconocimiento profesional); y estadios fisiológicos y/o afectivos (manejo del estrés y de la ansiedad) (21).

Para la evaluación de esta variable, las dimensiones propuestas por Tschannen-Moran y Woolfolk se traducen en ítems e indicadores que permiten medir la autoeficacia percibida de manera fiable y útil para la mejora continua (21). Por ejemplo, si la subescala de gestión del aula muestra puntajes menores, se debe priorizar programar capacitaciones en estrategias preventivas de conducta, diseño de rutinas y uso de apoyos visuales; si la subescala de instrucción evidencia problemas, se enfatizan didácticas activas, diferenciación y retroalimentación formativa; y si la subescala relacional es la más débil, se impulsan programas de clima escolar, tutoría y trabajo con familias (21).

Comprender y fortalecer la autoeficacia docente en sus tres dimensiones no es solo una cuestión de percepción individual, sino que exige se tome en cuenta al momento de alinear condiciones institucionales, liderazgo pedagógico, espacios de colaboración, recursos adecuados y acompañamiento sostenido, que permitan

transformar esas creencias en prácticas concretas y sostenibles, generando oportunidades mejores de aprendizaje para todos los estudiantes (21). De esta forma, el modelo de Tschannen-Moran y Woolfolk es vital para comprender el vínculo que une pensamientos de los docentes y la calidad de la práctica pedagógica.

1.1.4. Impacto de la autoeficacia en el desempeño laboral y bienestar del docente

La autoeficacia docente es fundamental en el desempeño y bienestar de los docentes. Influye directamente en la motivación, satisfacción laboral y capacidad para resolver desafíos que se presentan. Resulta esencial para alcanzar los objetivos de enseñanza, gestionar el aula, promover el aprendizaje y establecer relaciones saludables en la comunidad educativa (29).

Si un docente presenta un alto nivel de autoeficacia, suele mostrar una mayor disposición para desarrollar estrategias pedagógicas innovadoras, afrontar problemas en el aula y mantener una actitud positiva hacia su labor; incluso en contextos adversos. Lo que conlleva un mejor rendimiento profesional y en una enseñanza de calidad (34).

García (35) también destaca la influencia de las condiciones laborales en esta variable. Factores como el apoyo institucional, infraestructura adecuada y liderazgo pedagógico resultan determinantes para fortalecer la motivación y desempeño. Un entorno que promueva autoeficacia contribuye a que se desarrollen estrategias efectivas para gestionar el estrés de manera adaptativa, mejorar su bienestar socioemocional y mantener una actitud proactiva.

Sin embargo, niveles bajos de autoeficacia pueden generar un impacto negativo. Docentes tienden a mostrar resistencia frente a la inclusión, mantener relaciones conflictivas y experimentar sentimientos de frustración y desmotivación (36). Cuando una persona no se percibe competente en su labor, su nivel de compromiso

disminuye, generando ambiente menos inclusivo y efectivo. Lo que genera un círculo vicioso en el que las bajas expectativas desembocan en actitudes de conformismo y desinterés, afectando el desempeño del docente y desarrollo integral de los estudiantes (37).

1.2. Calidad de vida profesional

1.2.1. Definición de calidad de vida profesional

Stamm (22) la define como el equilibrio entre las experiencias gratificantes y los factores de desgaste que experimentan los profesionales, como resultado de su labor en contextos de ayuda o cuidado. Se relaciona con la satisfacción laboral y el desgaste emocional y físico inherente a las profesiones de servicio, especialmente las vinculadas a la salud y educación. Por ello se resalta la importancia de preservar el bienestar emocional como condición ineludible para garantizar un desempeño profesional efectivo y saludable. En el caso del personal docente, la CVP es vital para mantener el equilibrio emocional y asegurar la eficacia.

1.2.2. Teorías sobre la calidad de vida profesional

La variable ha sido analizada desde diversas configuraciones teóricas, viendo su naturaleza psicológica, social y organizacional. Uno de los primeros enfoques, recogido por Puerto (38), se remonta a la propuesta de Walton, que definió esta variable como la percepción del empleado en relación con la satisfacción de sus necesidades a través de la experiencia laboral. Articuló ocho dimensiones que comprenden: las condiciones de trabajo seguras, compensación adecuada, desarrollo de capacidades profesionales y emocionales, integración social y moderación entre el trabajo y la vida diaria.

Posteriormente, diversos autores ampliaron este concepto, planteando que la variable no solo depende de aspectos neutrales del entorno laboral, sino también de la

satisfacción subjetiva del trabajador (39). Por ello, el modelo incorpora variables como el bienestar socioemocional, familiar, social y profesional, destacando la interacción dinámica entre las necesidades personales y las condiciones del trabajo. Entonces, este constructo es de múltiples dimensiones que compone factores imparciales e intrínsecos.

Más adelante, Stamm (22), desde una perspectiva centrada principalmente en las profesiones de ayuda, como las de salud, trabajo social y educación, concibió la CVP como la ponderación que se da por medio de la satisfacción y fatiga por compasión. Lo que resulta útil para reconocer el impacto emocional que conlleva el trabajo en contextos de cuidado y apoyo, donde el compromiso empático puede generar tanto gratificación como desgaste emocional.

Lizasoain y Joaristi (40) plantean que la presente variable, en profesores, está asociada con factores como el reconocimiento, desarrollo profesional, clima organizacional y relaciones interpersonales positivas. Estos elementos impactan en el desempeño docente y bienestar psicológico. Estos enfoques evidencian que se depende de la vinculación holística entre las condiciones laborales, satisfacción personal y relaciones humanas, siendo esencial para el bienestar integral.

1.2.3. Fundamentos de la calidad de vida profesional según Stamm

Teoría desarrollada por Stamm (22,41) que surge del estudio de profesionales que se desempeñan en contextos de ayuda y servicio, como el personal de salud, trabajadores sociales, psicólogos y docentes. Resulta aplicable al contexto educativo, dado que la labor docente implica acompañar emocionalmente a sus estudiantes y enfrentar situaciones de alta demanda empática. Se centra en reconocer que el ejercicio profesional en estos campos puede generar, de manera compartida, tanto

satisfacción personal como agotamiento emocional, debido a su naturaleza empática y nivel de compromiso.

A partir de ello, Stamm (22,41) propone un modelo integral compuesto por dos elementos centrales:

- Satisfacción por compasión: Es el aspecto positivo. Se refiere al placer y sentido de realización personal y profesional que se experimenta al sentirse útil, eficiente y valorado en su rol profesional. En el caso de los docentes, esta satisfacción puede manifestarse al cumplir compromisos de gestión o al recibir el reconocimiento de un estudiante, padre de familia o institución educativa (42).
- Fatiga por compasión**:** Representa el aspecto negativo y surge tras una exposición prolongada al sufrimiento ajeno o a situaciones altamente demandantes y adversas. En el contexto educativo, esto puede observarse cuando el docente está a cargo de varios estudiantes con necesidades educativas especiales que no cuentan con apoyo familiar o profesional, por lo que la gestión en el aula resulta compleja (42). Esta dimensión se desglosa en dos subcomponentes:
    - Burnout: Conocido como agotamiento laboral, se caracteriza por el desgaste emocional, despersonalización y baja realización personal. En docentes puede manifestarse mediante desmotivación, pérdida de interés en las actividades o sentimientos de ineficacia en el trabajo (42).
    - Estrés traumático secundario: Aparece cuando el profesional se ve afectado de manera indirecta por el sufrimiento o trauma de las personas a quienes se brinda ayuda. En docentes puede presentarse cuando se trabaja con estudiantes que enfrentan situaciones graves, como violencia

familiar o pobreza extrema, lo que puede generar una carga emocional significativa y sentimientos de frustración al no poder ayudarlos como se quisiera (42).

Este modelo permite evaluar el desgaste profesional al mismo tiempo que se reconoce y valora las experiencias gratificantes derivadas del ejercicio profesional. La variable no se concibe solo como un estado unidimensional, sino como un equilibrio dinámico entre los aspectos positivos y negativos del trabajo (42,43). La comprensión de esta teoría permite valorarla como una teoría polifacética que integra bienestar, resiliencia y compromiso.

Para comprender con mayor claridad esta variable, se presenta en la Figura el gráfico que ilustra la composición de la variable:

Figura 1

División de dimensiones de la calidad de vida profesional



Elaboración: Figueroa (44)

Este enfoque resulta interesante en lo educativo, porque el personal docente no solo enfrenta retos laborales constantes, sino que también suele encontrar en su labor una importante fuente de satisfacción personal y profesional. Entonces, el modelo permite identificar tanto las áreas que requieren apoyo como las fortalezas individuales e

institucionales. Ello posibilita el desarrollo de estrategias concretas orientadas al mejoramiento del ambiente de trabajo, promover el autocuidado, fortalecer las redes de apoyo y fomentar la resiliencia profesional (43).

1.2.4. Calidad de vida profesional en contextos educativos

Hablar de este tema es complejo, porque no solo abarca aspectos relacionados con el bienestar físico y emocional del personal, sino también su percepción de satisfacción, reconocimiento de su labor, equilibrio entre lo particular y profesional y desarrollo profesional (15). Por eso, se incluye elementos como el sentido de propósito en la tarea, autonomía para tomar decisiones pedagógicas, justicia organizacional y oportunidades de crecimiento, para articular una cultura institucional y condiciones materiales de trabajo (15). Cuando estas dimensiones se alinean positivamente, se observan mayores niveles de compromiso, creatividad pedagógica y permanencia en la profesión; en caso contrario, aumentan la frustración, intención de abandono y desgaste socioemocional (15).

Ahora, los docentes enfrentan diversos retos que pueden afectar su CVP, entre ellos un incremento en la carga administrativa y documentaria, presión por obtener buenos resultados académicos, demandas socioemocionales del alumnado y la necesidad de adecuar los recursos pedagógicos a contextos cambiantes (15,16). Estos desafíos pueden sobrecargar de rol, generar mayores tiempos de planificación, tensión por el cumplimiento de indicadores y exigencias de actualización permanente en metodologías pedagógicas y recursos tecnológicos (15,16). Así, las demandas acumuladas impactan tanto en la salud mental, llevando a síntomas de ansiedad, fatiga y alteraciones del sueño, como en la calidad de la enseñanza, especialmente cuando no existen apoyos institucionales ni redes de apoyo suficientes (15,16).

Estos factores pueden generar estrés que de no gestionarse adecuadamente, puede volverse crónico y derivar en insatisfacción laboral persistente e incluso en el abandono de la profesión. Diversas investigaciones señalan que un entorno escolar positivo, con reconocimiento, participación en las decisiones institucionales y acceso a redes de apoyo ayuda al discernimiento sobre la variable (15). Lo que se representa en climas de confianza, liderazgo pedagógico cercano, distribución equitativa de tareas y espacios regulares de trabajo colaborativo que amortiguan el efecto de las demandas laborales (15).

Por otro lado, se ha evidenciado la existencia de condiciones específicas que pueden afectar de manera negativa el bienestar y calidad de vida, las cuales deben ser consideradas para abordar lo preventivo y promocional. Por ejemplo, Santana y Peña (45) señalan que los conflictos interpersonales, presiones institucionales, abuso de autoridad y ambigüedad de roles pueden generar síntomas de estrés, llegando en algunos casos a provocar el consumo de sustancias, como el alcohol, como mecanismo de afrontamiento inadecuado y disfuncional (45).

De forma similar, Arévalo y Asalde (46) evidencian que trastornos físicos, como la disfonía (alteración de la voz), afectan directamente el desempeño y la interacción comunicativa, incidiendo en su salud y en su autoeficacia. Esto demuestra la necesidad de implementar programas de cuidado de la voz, adecuaciones acústicas, pausas activas y formación en técnica vocal como parte integral de la salud ocupacional (46).

Por su parte, Robaina et al. (47) muestran que el burnout se asocia con hábitos alimenticios poco saludables, lo que agrava el deterioro del bienestar. Entonces, los planes integrales de salud deberían contemplar educación nutricional, disponibilidad de espacios adecuados para comer y promoción de actividad física (47). En el sector universitario, se destaca que la sobrecarga laboral y falta de apoyo institucional

contribuyen al agotamiento psicológico y menor percepción de bienestar laboral, lo que demanda políticas de asignación razonable de tareas, tutoría académica entre pares y acompañamiento psicosocial (48).

En resumen, el nivel de satisfacción y bienestar en el trabajo del docente surge de la interacción entre demandas y recursos. Si las demandas académicas, administrativas y socioemocionales superan los recursos disponibles, como el apoyo directivo, trabajo colaborativo, formación continua, reconocimiento y condiciones de trabajo, se deterioran el bienestar y desempeño. En cambio, cuando las instituciones fortalecen los recursos personales y organizacionales, se potencia la motivación, innovación didáctica y continuidad en la carrera docente (15,16). Por ello, las estrategias de mejora deben integrar acciones preventivas con la reducción de cargas innecesarias, definición clara de roles y cuidado de la salud; y promocionales, al desarrollar lo profesional pertinentemente, participación en decisiones y sistemas de reconocimiento, acompañadas de un seguimiento periódico de indicadores de bienestar (15,16).

1.3. Relación de la autoeficacia docente y la calidad de vida profesional

Esta relación ha sido objeto de estudio en diversas investigaciones recientes, por su papel fundamental en la comprensión del bienestar y efectividad laboral. En términos conceptuales, la autoeficacia es un recurso personal que modula la percepción de las demandas y disponibilidad de apoyos, influyendo en el juicio que el docente realiza sobre su satisfacción, equilibrio emocional y sentido de logro. No solo se correlaciona con el bienestar, sino que es un mecanismo explicativo que incide en el afrontamiento de la complejidad del trabajo pedagógico y al mantenimiento de prácticas de calidad a lo largo del tiempo (49).

En esta línea, Lampropoulou (49), en Grecia, encontró que la eficacia percibida por los docentes se asocia de manera reveladora con la CVP. Educadores con mayores niveles

de autoeficacia presentan un discernimiento más positivo del entorno laboral y un mejor equilibrio. Lo que sugiere que la autoeficacia cumple una función amortiguadora frente al estrés derivado de tareas educativas, favoreciendo la regulación emocional, perseverancia ante la adversidad e interpretación positiva de las exigencias cotidianas.

De modo complementario, García et al. (50) identificaron que las creencias sobre la autoeficacia, junto con la satisfacción laboral y bienestar físico son elementos que predicen y explican la calidad de vida en docentes de universidades en México. Esto refuerza que la autoeficacia se relaciona con indicadores subjetivos de bienestar y forma parte de un conjunto de recursos personales que influyen directamente en la experiencia profesional.

En Latinoamérica, un estudio realizado en Ecuador (51) evidenció que el apoyo social y autoeficacia son predictores de la CVP con una muestra de docentes, resaltando la importancia de redes de apoyo y sentido de competencia profesional como elementos protectores frente al desgaste laboral. Este resultado pone en evidencia la dimensión ecológica del bienestar docente. La autoeficacia se potencia cuando existen climas colaborativos, mentorías entre pares y liderazgo pedagógico que validan la agencia profesional.

En Perú (52), se analizó, durante la pandemia, cómo la adaptación a los entornos académicos virtuales y la sobrecarga laboral predicen la autoeficacia profesional en docentes universitarios, concluyendo que la capacidad de adaptación tecnológica y la gestión del estrés académico fueron clave para mantener la percepción de eficacia. La autoeficacia demostró sensibilidad a condiciones contextuales complejas, ya que se fortaleció cuando los docentes lograron reorganizar la enseñanza con herramientas digitales, recibir apoyo institucional y establecer rutinas de autocuidado.

Por su parte, Cayupe et al. (53) exploraron la relación entre la autoeficacia, compromiso organizacional y carga laboral como factores explicativos de la satisfacción con la vida en docentes de educación regular, encontrando que la autoeficacia influye positivamente en la satisfacción laboral y vital. Este patrón apunta a un efecto de transferencia, que cuando los profesores se perciben competentes para enseñar y gestionar su aula, proyectan una sensación de dominio hacia otras esferas de su vida, incrementando su bienestar general. Además, el compromiso organizacional actúa como un factor potenciador, porque alinea metas personales con institucionales y reduce la fricción entre expectativas y recursos disponibles.

Las investigaciones presentadas refuerzan la relevancia de la relación entre las variables estudiadas. Desde una perspectiva práctica, sugieren que las intervenciones institucionales orientadas a fortalecer la autoeficacia, por medio de la formación continua, apoyo psicosocial y mejora de las condiciones laborales, pueden ser elementos positivos y sostenibles en el desempeño y satisfacción docente (49,53). Entre las acciones concretas se destaca el diseño de experiencias de dominio graduales; observación entre pares y mentorías que proporcionen modelos eficaces; retroalimentación formativa para el crecimiento profesional; y políticas de distribución de cargas y reconocimiento que fortalezcan la autonomía y agencia docente (49,53). Finalmente, los hallazgos invitan a integrar la evaluación periódica de la autoeficacia y de la CVP en los sistemas de mejoras educativas, de modo que la toma de decisiones se base en evidencia y se orienten apoyos personalizados que consoliden el bienestar y la efectividad educativa.

2. Revisión de antecedentes de investigación

La literatura revisada señala la existencia de pocos estudios que relacionen directamente las dos variables. Por esta razón, se han considerado como antecedentes las investigaciones que abordan al menos una de estas variables o, en su defecto, los indicadores asociados y constructos afines dentro de contextos educativos y con poblaciones similares.

2.1. Antecedentes internacionales

Desde el plano internacional, **Orozco M. *et al.*** investigaron sobre "Clima organizacional como predictor de calidad de vida en el trabajo del cuerpo docente mexicano de secundaria según su turno laboral" en la ciudad de México en el año 2024. La finalidad fue determinar si el ambiente organizacional predice la calidad de vida laboral de los docentes de secundaria en relación al turno de trabajo que tenían. La investigación se realizó mediante un enfoque transeccional, no experimental, contrastivo y de predicción, considerando un grupo de 321 profesores seleccionados a través de un muestreo no probabilístico pertenecientes a diez escuelas públicas de la ciudad de Guadalajara. Se emplearon para la evaluación los instrumentos de Koys y Decottis para medir el clima organizacional y el Cuestionario de Calidad de Vida en el Trabajo (CVT-Gohisalo) para evaluar la otra variable dependiente. Los resultados mostraron que, en el turno de la mañana, las dimensiones de cohesión, presión y apoyo predijeron el 41 % de los cambios observados en la calidad de vida laboral; en el turno de la tarde, las dimensiones de presión y reconocimiento explicaron el 10.9 %; y en los docentes con doble turno, la presión explicó el 40.4 %, con un efecto alto. Los hallazgos evidenciaron que el turno laboral influye significativamente en la percepción de las variables en el trabajo, identificándose la

presión como un factor de riesgo y el apoyo, cohesión y reconocimiento personal como factores protectores (54).

Charria V. *et al*. investigaron sobre el "Bienestar laboral y condiciones de trabajo en docentes de primaria y secundaria" en Colombia, durante el año 2022. El objetivo fue examinar el vínculo entre los contextos laborales y satisfacción percibida en docentes de instituciones públicas y privadas. Tuvo una metodología cuantitativa, de diseño correlacional y nivel descriptivo con corte transversal y una muestra no probabilística intencional de 132 docentes. Se utilizó el cuestionario sobre la Calidad de Vida Laboral en Organizaciones de Servicios Humanos (QPW-5). Se identificaron diferencias estadísticamente significativas según el tipo de contrato, sector laboral y horas trabajadas; docentes con contratos temporales y pertenecientes al sector público reportaron menor bienestar psicosocial y mayores niveles de agotamiento y somatización del estrés. Se evidenció un vínculo directo de los contextos profesionales y bienestar, siendo más favorable en el sector privado. Entonces a mejores condiciones laborales existe un mayor bienestar y satisfacción profesional, resaltando la importancia de fortalecer entornos laborales saludables y promover políticas institucionales que favorezcan una estabilidad y bienestar (55).

García L. *et al*. investigaron sobre "Calidad de vida laboral y autoeficacia profesional en docentes de educación superior" en Colombia durante el año 2021. Su propósito fue examinar las variaciones en las variables según el género, contrato, grado de educación y tipo de institución, además de establecer la correspondencia entre ambas variables. Es cuantitativo, sin experimentación y con una sola aplicación en el tiempo, se trabajó con 100 docentes universitarios de diferentes regiones del país, aplicando los cuestionarios CVT-GOHISALO y AU-10. Los análisis mostraron que el género y el nivel educativo no influyeron significativamente, mientras que el

tipo de contratación y sector institucional sí lo hicieron, los docentes de planta y de universidades privadas presentaron mayor estabilidad laboral, apoyo institucional y percepción de eficacia profesional. Se encontró una correlación positiva significativa y se evidenció que un entorno laboral favorable potencia la autoeficacia docente (56).

Jaguaco D. investigó sobre "Apoyo social y autoeficacia general como predictores de la calidad de vida en el trabajo en profesores ecuatorianos" en el año 2021. Se utilizó un diseño predictivo y enfoque cuantitativo con la participación de 300 profesores (70 % mujeres y 30 % hombres) de entre 21 y 64 años. Para recolectar la información se emplearon el cuestionario de Apoyo Social Funcional Duke-UNK-11, la Escala de Autoeficacia General y la CVT-GOHISALO. Los resultados mostraron que ambas variables predicen significativamente la satisfacción vital en el trabajo ($p < .01$). Un mayor apoyo social y niveles elevados de autoeficacia se asocian con una mejor percepción de bienestar, favoreciendo el bienestar y cumplimiento de funciones (51).

Giménez J. y Morales R. (2019) investigaron sobre la "Relación entre las creencias de autoeficacia y los niveles de inteligencia emocional en docentes universitarios", en España. Se buscó evaluar la correlación existente entre la autoeficacia docente y la inteligencia emocional en profesores de universidad bajo la hipótesis de que niveles elevados de autoeficacia se relacionan con una inteligencia emocional desarrollada y un mejor desempeño pedagógico. Con una orientación cuantitativa y diseño cuasi-experimental y transversal, se trabajó con una muestra de 40 docentes. Se aplicaron la Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario y la TMMS-24. Los hallazgos evidenciaron niveles elevados de eficacia percibida e inteligencia emocional, además de asociaciones estadísticamente significativas entre

ambos constructos, principalmente en las dimensiones de atención y comprensión emocional (57).

2.2. Antecedentes nacionales

A nivel nacional, **Monsalve A. *et al***. (2020) investigaron sobre "La calidad de vida profesional de docentes de la Facultad de Medicina de una universidad de Lambayeque". El objetivo fue comprobar los niveles de CVP en los docentes de una Universidad. Se usó un estudio donde se describían variables y con una sola aplicación en el tiempo con una población muestral de 159 docentes de las escuelas de Medicina, Enfermería, Odontología y Psicología. Se aplicó el Cuestionario de Calidad de Vida Profesional (CVP-35). Los resultados mostraron una CVP (media = 6.74/10), con alta motivación intrínseca (media = 7.91), apoyo directivo favorable (media = 6.48) y carga horaria negativa (media = 4.71). Las mujeres y los docentes con contrato fijo reportaron mejores puntuaciones. El bienestar en el ejercicio profesional fue positivo, sostenido por la motivación y apoyo institucional, aunque afectado por la sobrecarga laboral, evidenciando la pertinencia de implementar estrategias para gestionar mejor el tiempo y fortalecer políticas de bienestar docente (58).

2.3. Antecedentes locales

A nivel local, por último, **Gálvez, P.** investigó sobre el "Apoyo social y su influencia en el agotamiento de docentes de instituciones educativas policiales" en la ciudad de Arequipa, durante el año 2020. El propósito fue estudiar cómo influye el apoyo social en el desgaste laboral de docentes de colegios de policías. Tuvo una perspectiva numérica, siguiendo una estructura metodológica sin manipulación de variables y orientada al análisis explicativo de relaciones, considerando a la totalidad de 102 profesores como participantes del estudio de los niveles inicial,

primario y secundario. Se aplicaron un cuestionario de apoyo social adaptado de Londoño et al. y la Escala de Maslach Burnout Inventory. Los resultados mostraron que el apoyo social interviene en el desgaste profesional ($R^2 = 0,701$), manteniendo una relación inversa. La mayoría presentó bajos grados de cansancio psicológico (71%), despersonalización (58%) y alta plenitud personal (44%). El apoyo social es entonces un elemento protector importante frente al agotamiento, favoreciendo el desarrollo de las variables en el profesorado (59).

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

1. Técnicas, instrumentos y materiales de verificación

1.1. Técnica

Se empleó la técnica del cuestionario para obtener los resultados. Una vez obtenido fueron examinados y procesados para determinar la aceptación o rechazo de la hipótesis.

Para evaluar los constructos “autoeficacia docente” y “calidad de vida profesional” se usaron cuestionarios a modo de herramientas para obtener la información correspondiente.

1.2. Instrumentos

Para medir la variable autoeficacia docente, se utilizó la Escala de Autoeficacia Docente (EAD), compuesta por Tschannen-Moran y Woolfolk (21), para valorar la percepción personal de la eficacia docente. Presenta tres dimensiones: eficacia percibida en el involucramiento del alumno, eficacia percibida en las prácticas instruccionales y eficacia percibida en la gestión.

Escalas y valores para la variable Autoeficacia docente

Está compuesto por 24 preguntas con forma Likert de cinco puntos (donde 1 = “Nada” a 5 = “En gran medida”). Aunque el modelo teórico original propone tres dimensiones que son la eficacia en la gestión del aula**,** eficacia en la instrucción **y** eficacia en el involucramiento del estudiante, la evidencia psicométrica peruana demuestra que dichas dimensiones no se sostienen empíricamente por sí solos.

Por ello, en su adaptación al contexto nacional, Domínguez-Lara (60) evaluó la estructura de factores de la escala en una población muestral de docentes de instituciones educativas públicas de Lima. Los efectos indicaron que el modelo no presentó índices de ajuste satisfactorios, mientras que un modelo bifactor unidimensional mostró indicadores óptimos para varones (CFI = 0.983; RMSEA =

0.051) y mujeres (CFI = 0.986; RMSEA = 0.041), confirmándose además la invarianza por sexo. Este hallazgo fundamentó la decisión metodológica de emplear un puntaje total de autoeficacia, manteniendo la descripción conceptual de las dimensiones originales, junto con la descripción de los ítems asociados a cada una, únicamente como marco teórico y de organización del instrumento.

En cuanto a la consistencia interna, el análisis psicométrico obtuvo un alfa de Cronbach (α) = 0.933 [IC 95%: 0.918–0.945] y un coeficiente omega (ω) = 0.954 (61), valores que evidencian una buena confiabilidad y adecuada validez estructural para su uso en el contexto peruano.

A continuación, se detallan las dimensiones originales con los ítems que las componen, siguiendo la estructura clásica del instrumento:

- Eficacia percibida en el involucramiento del alumnado: evalúa los niveles en que el docente se percibe capaz de motivar, involucrar y comprometer a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje. Incluye los ítems 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14 y 22 (21,61).
- Eficacia percibida en las prácticas instruccionales**:** analiza el nivel de confianza del docente para aplicar estrategias pedagógicas efectivas, adaptar metodologías a las necesidades específicas del grupo y facilitar aprendizajes significativos. Comprende los ítems 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23 y 24 (21,61).
- Eficacia percibida en la gestión del aula**:** valora la percepción del docente respecto a su capacidad para mantener la disciplina, prevenir conductas disruptivas y promover un clima de aprendizaje ordenado y productivo. Está compuesta por los ítems 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19 y 21 (21,61).

En esta investigación, pese a emplearse conceptualmente estas dimensiones para describir el instrumento, el análisis guarda coherencia con la evidencia

psicométrica nacional, por lo que se utilizó el puntaje total como indicador central de autoeficacia docente.

Para la corrección de la escala, los valores obtenidos en las respuestas se adicionan y luego se promedian considerando el total de ítems evaluados (8 o 24), obteniendo un puntaje promedio general. La interpretación se realizó según los siguientes puntos de corte:

- Nivel bajo: 1.00 punto a 2.33 puntos.
- Nivel moderado: 2.34 puntos a 3.66 puntos.
- Nivel alto: 3.67 puntos a 5.00 puntos.

De otro lado, para evaluar la variable calidad de vida profesional, se empleó el cuestionario Professional Quality of Life Scale, versión 5 (ProQOL v.5). Este instrumento se divide en dos dimensiones principales que son satisfacción por compasión y fatiga por compasión, esta última integrada por dos subdimensiones que son el burnout y estrés traumático secundario (44,61).

Escalas y valores para la variable Calidad de vida profesional

La herramienta está conformada por 30 ítems, que se califican por medio de una escala tipo Likert: 1 que es igual a "Nunca", 2 que es "Rara vez", 3 correspondiente a "A veces", 4 a "Frecuentemente" y 5 es a "Muy frecuentemente". El puntaje total de cada subescala puede fluctuar entre 10 y 50 puntos, ya que la escala no genera un puntaje global (44,61).

En cuanto a las dimensiones y subdimensiones, su estructura es la siguiente:

- Satisfacción por compasión: conformada por los ítems 3, 6, 12, 16, 18, 20, 22, 24, 27 y 30 (44,62).
- Burnout: primer componente de la fatiga por compasión, conformado por los ítems 1, 4, 8, 10, 15, 17, 19, 21, 26 y 29 (44,62).

- Estrés traumático secundario: segundo componente de la fatiga por compasión, integrado por los ítems 2, 5, 7, 9, 11, 13, 14, 23, 25 y 28 (44,62).

El ProQOL, desarrollado por Stamm en el 2010, presenta una sólida validez de constructo, respaldada por más de 200 publicaciones científicas y más de 100 000 referencias en medios académicos. Aproximadamente la mitad de los estudios empíricos que abordan la fatiga por compasión, el estrés traumático secundario y el trauma vicario han utilizado esta escala o alguna de sus versiones previas, lo que respalda su pertinencia teórica y estructura multidimensional (44).

Para esta investigación, se aplicó el juicio de expertos para calcular la relevancia de los contenidos evaluados del instrumento. Se contó con la participación de tres especialistas con experiencia en el área de investigación, a los que se entregó una ficha de validación estructurada. Los enunciados fueron valorados considerando aspectos como comprensión, imparcialidad, vigencia, estructura, cobertura, relevancia, coherencia, análisis, procedimiento y aplicación. Cada experto asignó puntajes de acuerdo con la escala de valoración determinada, eso permitió examinar la coherencia, adecuación y correspondencia de los ítems con las dimensiones y objetivos del estudio. Los resultados obtenidos evidenciaron puntajes satisfactorios, por lo que se consideró que el instrumento presentaba validez de contenido para su aplicación en Perú.

En cuanto a la confiabilidad, la escala presenta niveles adecuados de consistencia interna en sus tres subescalas que son la satisfacción por compasión ($\alpha = 0.88$), burnout ($\alpha = 0.75$) y estrés traumático secundario ($\alpha = 0.81$). Estos valores muestran una estructura interna estable y coherente, eso garantiza la precisión y fiabilidad de las mediciones (44,61).

La escala no ofrece un puntaje general, sino parciales por cada dimensión. El puntaje de cada una se obtiene sumando los valores marcados por el participante en los ítems correspondientes. Luego, se clasifica según los criterios establecidos por Stamm (22):

- Nivel bajo: 22 puntos o menos.
- Nivel medio: entre 23 y 41 puntos.
- Nivel alto: 42 puntos o más.

Estos rangos permiten analizar los resultados con claridad y comprender los niveles de bienestar profesional alcanzados por los participantes (44,61). Los resultados obtenidos mediante la ProQOL posibilitaron examinar la CVP del profesorado y su correspondencia con autoeficacia docente.

1.3. Cuadro de coherencia

Cuadro de coherencia

Variable	Indicadores	Técnica	Instrumento	Estructura del instrumento
V1 - Autoeficacia docente:	Involucramiento del estudiante	Cuestionario	Cédula de preguntas: Escala de autoeficacia docente (EAD)	1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22
	Prácticas instruccionales			7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24
	Gestión del aula			3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21
V2 - Calidad de vida profesional	Agotamiento (Burnout)	Cuestionario	Cédula de preguntas: ProQOL versión 5	1, 4, 8, 10, 15, 17, 19, 21, 26 y 29
	Estrés traumático secundario			2, 5, 7, 9, 11, 13, 14, 23, 25 y 28
	Satisfacción por Compasión			3, 6, 12, 16, 18, 20, 22, 24, 27 y 30

2. Campo de verificación

2.1. Ubicación espacial

La población completa estuvo constituida por todos los pedagogos concernientes a diferentes II.EE. públicas y privadas, de jornada escolar completa y regular, como de las etapas educativas de inicial, primaria y secundaria correspondientes a la provincia de Caravelí, ubicada en el departamento de Arequipa.

La provincia cuenta con 105 instituciones educativas, distribuidas en 13 distritos: Caravelí, Acarí, Atico, Atiquipa, Bella Unión, Cahuacho, Chala, Chaparra, Huanuhuanu, Jaqui, Lomas, Quicacha y Yauca. Este contexto geográfico y educativo delimita la población objetivo del presente estudio.

2.2. Ubicación temporal

Coyuntural 2025 (Entre septiembre de 2025 y mayo de 2026).

2.3. Unidades de estudio

2.3.1. Universo

Constó del total de profesores de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria vinculados a la competencia de la UGEL Caravelí, es decir, 600 docentes pertenecientes a la zona.

2.3.2. Muestra

Considerando que no fue posible acceder a la totalidad del universo por limitaciones de tiempo, disponibilidad de los participantes y condiciones institucionales para la aplicación de los instrumentos, se incluyó como participantes a 250 profesores.

Para sustentar la cantidad de participantes, incluso habiendo aplicado una técnica de muestreo por conveniencia, se realizó una estimación mediante la fórmula para poblaciones finitas, dado que se conocía el tamaño de la población de estudio. Se consideró un nivel de confianza del 95 %, porcentaje común aceptado en

investigaciones cuantitativas, que ayudan a mantener un equilibrio adecuado entre precisión estadística, confiabilidad de los resultados y viabilidad en la recolección de datos. En base a ello, se asumió un margen de error del 5 % y valores de máxima variabilidad, donde p=0.5 y q=0.5, con la finalidad de obtener una estimación conservadora del tamaño muestral requerido. La fórmula aplicada fue la siguiente (62):

$$n = \frac{Z^2 pqN}{e^2(N-1) + Z^2 pq}$$

En la fórmula, Z=1.96 corresponde a un nivel de confianza del 95 %; p=0.5 y q=0.5, valores asumidos bajo el criterio de máxima variabilidad; e=0.05, es el margen de error permitido; y N, el tamaño de la población. Sustituyendo estos valores, se obtuvo una muestra aproximada mínima de 234 docentes. No obstante, se trabajó con 250 participantes, superando el mínimo estimado, lo cual fortaleció la suficiencia muestral del estudio.

La elección de los participantes se ejecutó mediante un muestreo no probabilístico porque convenía a los evaluadores, ya que los profesores estuvieron incorporados en función de la facilidad de su acceso, disponibilidad y aceptación voluntaria para participar en el trabajo. En ese sentido, se incluyó a los docentes que se encontraban activos durante el periodo de recaudación de datos, que pertenecían a la población de estudio y que brindaron su consentimiento informado. También se excluyó a aquellos docentes que no estuvieron disponibles, que no completaron adecuadamente los instrumentos o que decidieron no participar.

Si bien el tamaño muestral fue respaldado mediante un cálculo estadístico para poblaciones finitas, la técnica de selección correspondió a un muestreo no

probabilístico por conveniencia, dado que los participantes fueron elegidos según las posibilidades reales de acceso del investigador.

Se debe señalar que al momento del desarrollo del estudio, la investigadora mantenía una vinculación laboral previa con la UGEL Caravelí, lo cual facilitó el acceso institucional y la difusión de los instrumentos; sin embargo, dicha condición no implicó en ningún caso una relación jerárquica, evaluativa o de supervisión directa sobre los docentes participantes. La participación fue estrictamente voluntaria y no estuvo condicionada por ningún tipo de presión directa o indirecta.

También, cuando las condiciones laborales lo permitieron, particularmente en instituciones educativas cercanas al entorno profesional, se realizó la aplicación de los instrumentos de manera presencial. Esta modalidad complementaria permitió incluir a docentes con menor disponibilidad o acceso a medios digitales y favoreció un acompañamiento más directo, reforzando la calidad de los datos obtenidos.

El uso combinado de ambas estrategias metodológicas respondió a la necesidad de optimizar la recolección de información en un contexto mixto, maximizando la tasa de respuesta y ampliando la heterogeneidad de la muestra. En todos los casos, se respetaron los principios éticos de la investigación científica, asegurando la aplicación de los criterios éticos en el desarrollo del estudio, resguardando la participación informada, la privacidad de los sujetos, la confidencialidad de los datos y el uso académico de la información obtenida.

2.3.1. Criterios de inclusión:

- Individuos que ejerzan de manera formal la profesión docente, de acuerdo con los requisitos establecidos por ley;
- Docentes adscritos a la jurisdicción de la UGEL Caravelí, sin importar el nivel educativo ni la jornada laboral;

- Docentes que otorguen su consentimiento informado;
- Docentes que terminen de llenar los instrumentos de medición;
- Docentes que no presenten dificultades en la comunicación oral o escrita.

2.3.2. Criterios de exclusión:

- Individuos que no ejerzan de manera formal la profesión docente, conforme a la normativa vigente;
- Docentes que no pertenezcan a la jurisdicción de la UGEL Caravelí;
- Docentes que no otorguen su consentimiento informado;
- Docentes que no completen los instrumentos de recolección de datos;
- Docentes que presenten dificultades significativas en la comunicación oral o escrita;
- Docentes que no participen en la aplicación virtual de los instrumentos.

3. Estrategia de recolección de datos

3.1. Organización

En un primer momento del proyecto, se requirió la conformidad del proyecto de tesis por parte de la UCSM, así como la evaluación y la autorización del Comité de Ética correspondiente.

Con las autorizaciones institucionales, se requirió autorización a la UGEL para aplicar los instrumentos. Debido a la vinculación laboral con la UGEL, en ese momento, se contó con una facilidad de acceso que favoreció la gestión logística y coordinación con las distintas instituciones educativas y sus directivos.

Luego se procedió a la preparación y digitalización de los instrumentos mediante un formulario de Google Forms. Este formulario fue distribuido principalmente a través de los grupos y contactos de WhatsApp gestionados por el área de Gestión Pedagógica y directivos, a los cuales se tuvo acceso debido a la cercanía laboral. Esta modalidad

virtual permitió llegar de manera eficaz a docentes ubicados en diversas instituciones en la provincia, para abarcar la cobertura territorial y evitando desplazamientos innecesarios. Adicionalmente, cuando las condiciones lo permitieron y en aquellas instituciones cercanas al ámbito laboral, se realizó también la aplicación presencial.

Antes de la aplicación, en ambas modalidades, se ofreció a los participantes una explicación corta de los objetivos del estudio y luego se presentó el consentimiento informado. Este documento garantizó que la participación fuera voluntaria, confidencial y con pleno conocimiento de los derechos de los docentes, asegurando así el cumplimiento de la ética.

Se respetaron los compendios éticos primordiales que rigen las investigaciones científicas. El consentimiento informado explicaba de manera clara los objetivos del estudio, los procedimientos a seguir, la voluntariedad de la cooperación, el resguardo confidencial de la información obtenida y su utilización exclusiva con fines académicos. Fueron parte del estudio solo aquellos docentes que aceptaron participar libre y conscientemente firmando el consentimiento.

En todo momento se mantuvo el anonimato y la confidencialidad de la información proporcionada. Los datos obtenidos no permitieron identificar individualmente a los participantes y se utilizaron exclusivamente con fines de indagación. Se guardaron de forma segura y sin compartirlos con personas externas al proyecto.

3.2. Validación del instrumento

La Escala de Autoeficacia Docente (EAD) cuenta con evidencia psicométrica en el contexto peruano a partir del trabajo de Domínguez-Lara, que examinó su estructura factorial en profesores de instituciones educativas públicas de Lima. En dicho análisis, el modelo original de tres dimensiones no mostró un ajuste adecuado; en cambio, un modelo bifactor de carácter unidimensional presentó indicadores satisfactorios tanto

en varones como en mujeres, con CFI = 0.983 y RMSEA = 0.051 para el primer grupo, y CFI = 0.986 y RMSEA = 0.041 para el segundo. Además, se confirmó la invarianza según sexo, que respaldó el uso de un puntaje total de autoeficacia docente. En la confiabilidad, se reportó un alfa de Cronbach de 0.933, con intervalo de confianza al 95% entre 0.918 y 0.945, así como un coeficiente omega de 0.954, valores que evidencian alta consistencia interna y validez estructural. Entonces, el cuestionario no demandó una validación complementaria.

En el caso del Professional Quality of Life Scale, versión 5 (ProQOL v.5), el texto indica que el instrumento tiene una validez de constructo muy sólida, respaldada por su amplio uso en la literatura científica sobre fatiga por compasión, estrés traumático secundario y trauma vicario. Se utilizó el juicio de expertos como procedimiento para evaluar la validez de contenido del instrumento. Con dicho fin participaron tres especialistas con experiencia reconocida en el área de la investigación, quienes recibieron una ficha de validación estructurada y evaluaron los ítems a partir de aspectos como comprensión, imparcialidad, vigencia, estructura, cobertura, relevancia, coherencia, análisis, metodología y utilidad práctica. Los jueces dieron las puntuaciones correspondientes. Las puntuaciones alcanzadas fueron satisfactorias, por lo que se consideró que el instrumento tenía las condiciones apropiadas de validez de contenido para su aplicación en el contexto peruano.

Criterios para el manejo de resultados

3.2.1. A nivel de recolección

Los datos de las pruebas fueron recolectados a través del trabajo de campo. Una vez espigada la información, se pasó a digitalizar los datos en Excel y el programa estadístico software IBM SPSS Statistics versión 27.0.

3.2.2. A nivel de sistematización

Los resultados se tabularon y organizaron en una base de datos, lo que permitió la elaboración de la estadística descriptiva e inferencial, tablas y figuras.

3.2.3. A nivel de análisis de datos

Los datos obtenidos fueron organizados, procesados y analizados mediante métodos estadísticos descriptivos e inferenciales, con apoyo del paquete estadístico IBM SPSS Statistics 27.0. En lo descriptivo se emplearon frecuencias absolutas y porcentajes, eso permitió caracterizar los niveles de las variables. Lo que facilitó una comprensión general del comportamiento de las variables antes de avanzar a los análisis relacionales.

Consecutivamente, se procedió con el análisis inferencial. Se evaluó el supuesto de normalidad mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov para verificar si los constructos analizados presentaban un comportamiento acorde con la distribución normal. Se encontró que no se cumplía dicho supuesto. Por ello, se descartó el uso de técnicas paramétricas y se optó por procedimientos no paramétricos, más apropiados para la naturaleza ordinal y no normal de los datos.

En consecuencia, para verificar si los constructos analizados presentaban un comportamiento acorde con la distribución normal y las dimensiones de la calidad de vida profesional, se aplicó la correlación de Spearman (ρ), técnica recomendada cuando las variables no presentan normalidad y busca analizar asociaciones monotónicas.

No obstante, con el propósito de profundizar en el análisis explicativo de las relaciones identificadas, se desarrollaron modelos de regresión lineal jerárquica. En estos modelos se incorporaron inicialmente variables sociodemográficas como variables de control. Posteriormente, en un segundo bloque del modelo se

introdujo la autoeficacia docente como variable predictora, con el fin de evaluar su contribución específica en la explicación de cada una de las dimensiones.

Se usaron modelos de regresión lineal jerárquica para examinar el efecto predictivo de la autoeficacia docente sobre las dimensiones de la calidad de vida profesional, controlando características sociales y demográficas de los participantes. De acuerdo con los lineamientos metodológicos propuestos por Hernández-Sampieri (23) para investigaciones correlacionales con diseños transversales, la regresión puede ser empleada de forma complementaria cuando la atención analítica está puesta en la estimación de relaciones predictivas y en la interpretación de los coeficientes del modelo.

CAPÍTULO III

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1. Resultados

1.1. Estadísticos descriptivos de los datos sociodemográficos

Para el análisis cuantitativo, se consideró primero describir las características sociales y demográficas de los docentes.

Tabla 1

Edad de los participantes

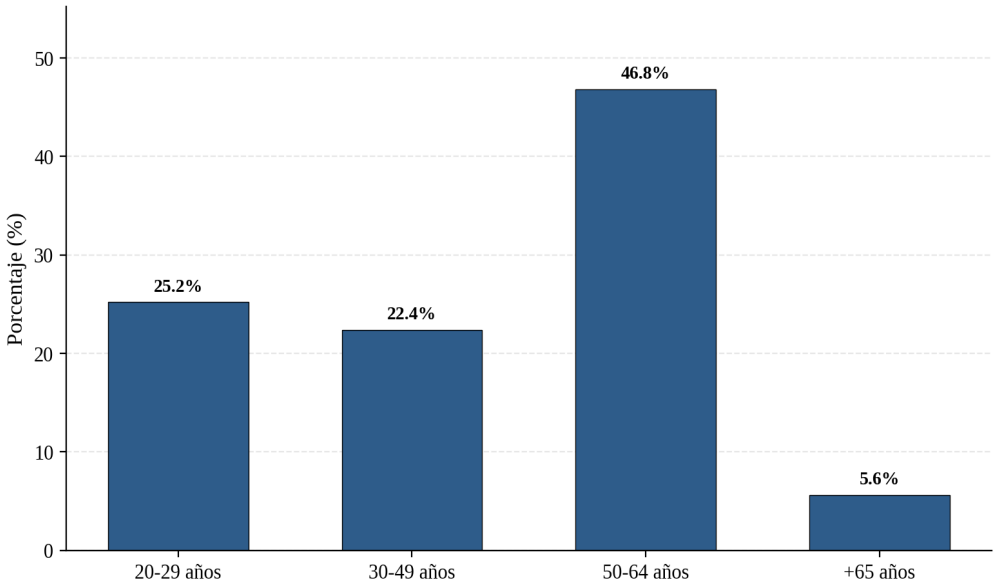
Edad	Frecuencia	Porcentaje
20-29 años	63	25.2
30-49 años	56	22.4
50-64 años	117	46.8
+65 años	14	5.6
Total	250	100.0

Nota: Elaboración propia

La Tabla 1 exhibe la colocación por rangos de edad. El grupo de 50-64 años representa el 46.8% (117) del total de docentes. En menor medida los participantes de 20 a 29 años, con un 25.2% (63), seguidos por el grupo de 30 a 49 años, que alcanza el 22.4% (56). En último lugar, los mayores de 65 años constituyen el 5.6% (14).

Figura 2

Edad de los participantes



Nota: Elaboración propia

Tabla 2

Sexo de los participantes

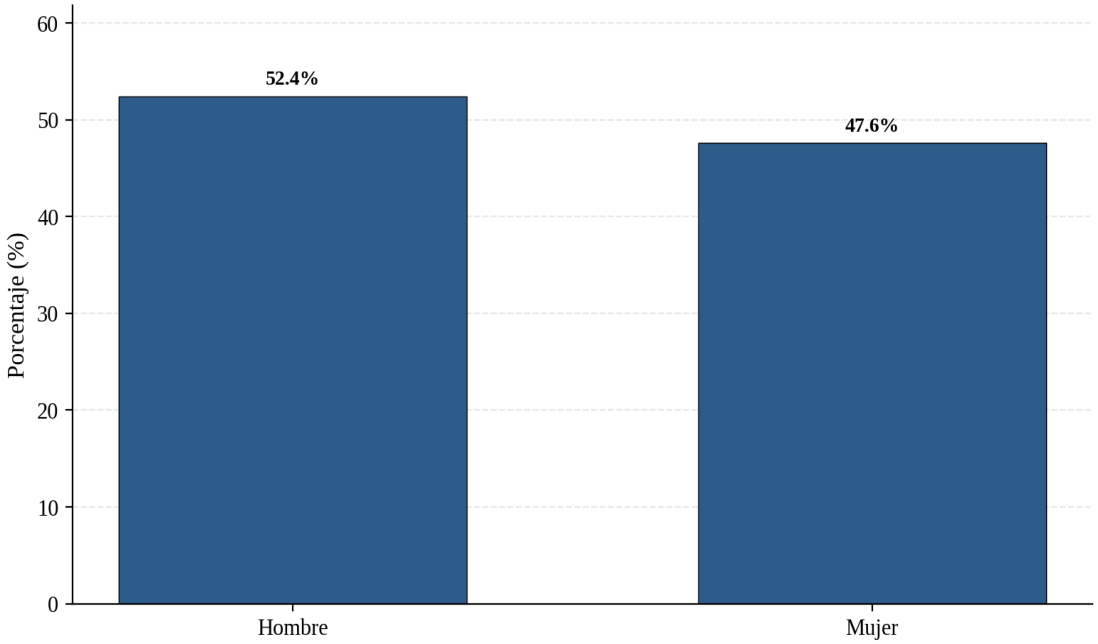
Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	131	52.4
Mujer	119	47.6
Total	250	100.0

Nota: Elaboración propia

La Tabla 2 exhibe el sexo de los participantes. Los varones representan el 52.4% (131), y las mujeres componen el 47.6% (119).

Figura 3

Sexo de los participantes



Nota: Elaboración propia

Tabla 3

Estado civil de los participantes

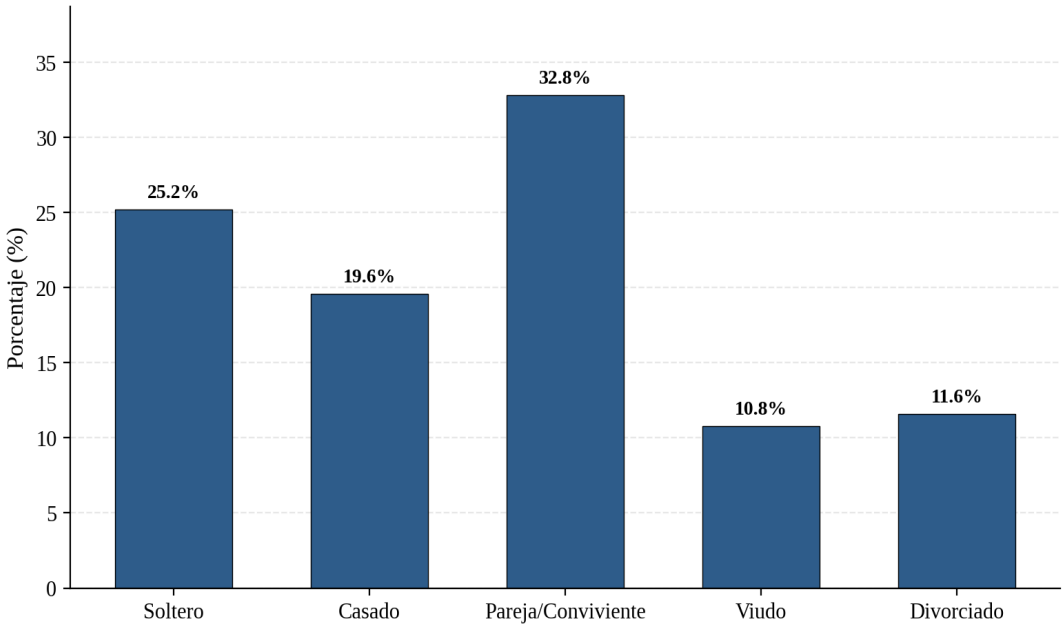
Estado civil	Frecuencia	Porcentaje
Soltero	63	25.2 %
Casado	49	19.6 %
Pareja o conviviente	82	32.8 %
Viudo	27	10.8 %
Divorciado	29	11.6 %
Total	250	100.0 %

Nota: Elaboración propia

La Tabla 3 exterioriza el repartimiento del estado civil de los docentes. Los docentes que se encuentran en pareja o convivencia constituyen el 32.8% (82), seguido de los solteros con el 25.2% (63). Los casados componen el 19.6% (49), los divorciados alcanzan el 11.6% (29) y el 10.8% (27) concierne a docentes en viudez.

Figura 4

Estado civil de los participantes



Nota: Elaboración propia

Tabla 4

Nivel educativo de los participantes

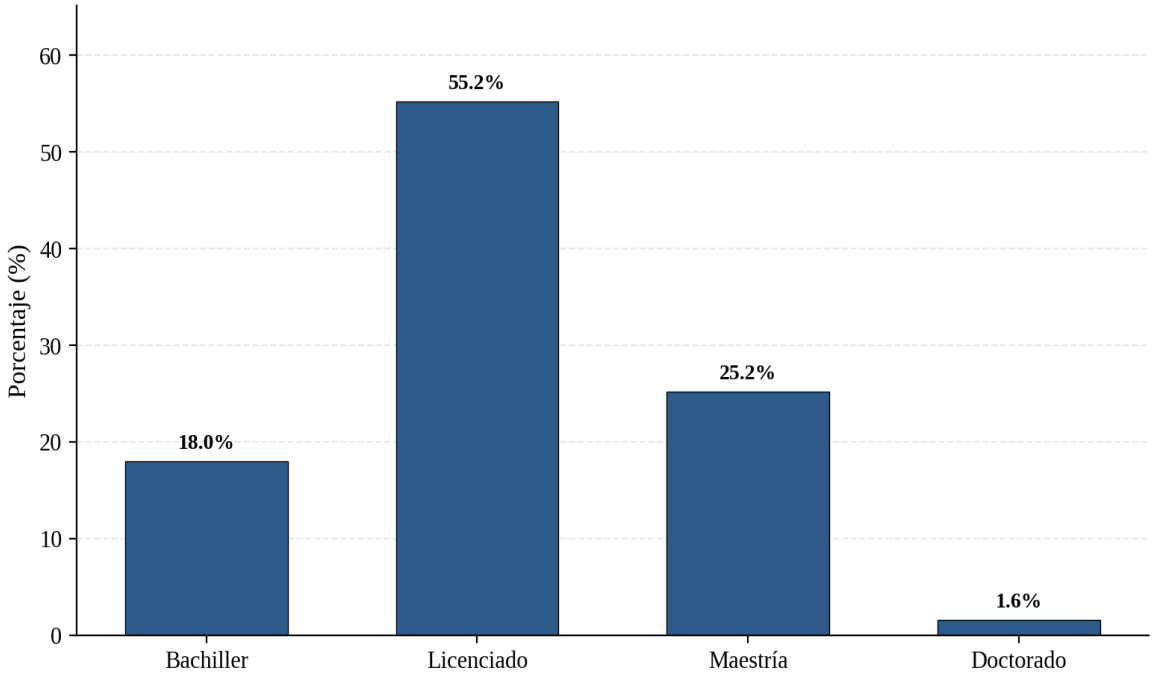
Nivel educativo	Frecuencia	Porcentaje
Bachiller	45	18.0
Licenciado	138	55.2
Maestría	63	25.2
Doctorado	4	1.6
Total	250	100.0

Nota: Elaboración propia

En la Tabla 4, se observa el nivel educativo, en donde el 55.2% (138) cuenta con grado de licenciatura; luego docentes con estudios de maestría con un 25.2% (63); un segmento menor con el grado de bachiller al ser un 18.0% (45), y, en último lugar, los docentes con doctorado representan el 1.6% (4).

Figura 5

Nivel educativo de los participantes



Nota: Elaboración propia

Tabla 5

Condición laboral de los participantes

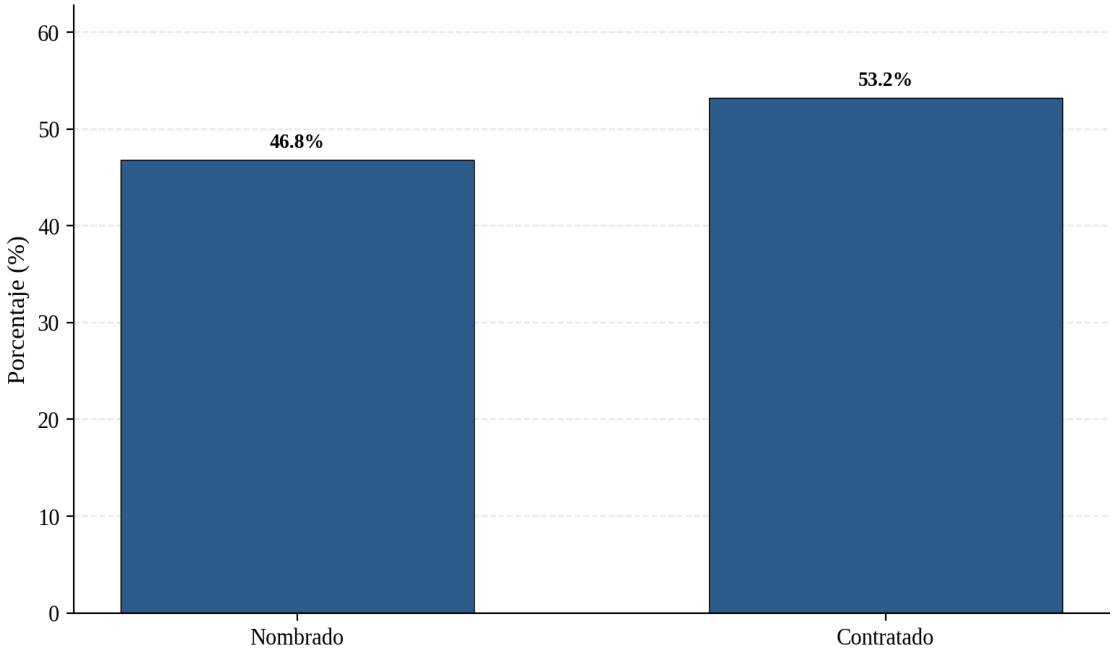
Condición laboral	Frecuencia	Porcentaje
Nombrado	117	46.8
Contratado	133	53.2
Total	250	100.0

Nota: Elaboración propia

La Tabla 5 demuestra la condición laboral, un 53.2% (133) son docentes contratados y el 46.8% (117) tienen nombramiento.

Figura 6

Condición laboral de los participantes



Nota: Elaboración propia

Tabla 6

Sector donde laboran los participantes

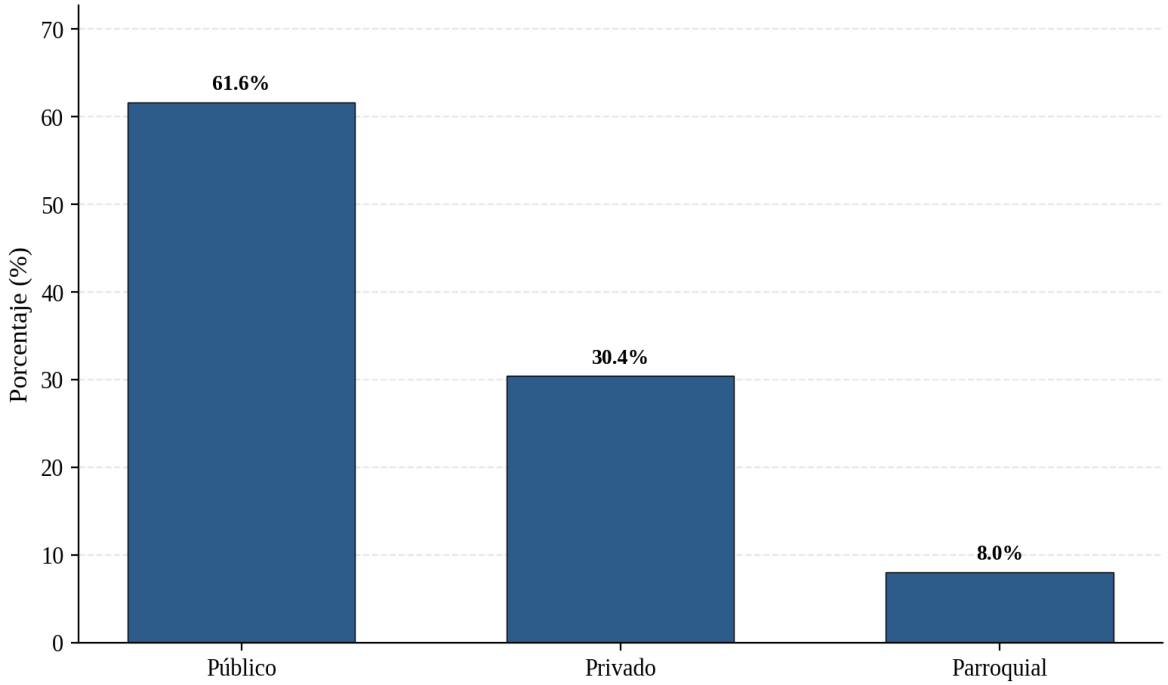
Sector donde labora	Frecuencia	Porcentaje
Público	154	61.6
Privado	76	30.4
Parroquial	20	8.0
Total	250	100.0

Nota: Elaboración propia

La Tabla 6, exhibe que la mayor parte del profesorado trabaja en el sector público con un 61.6% (154). El sector privado con el 30.4% (76) y desde el ámbito parroquial con un 8.0% (20).

Figura 7

Sector donde laboran los participantes



Nota: Elaboración propia

Tabla 7

Nivel donde laboran los participantes

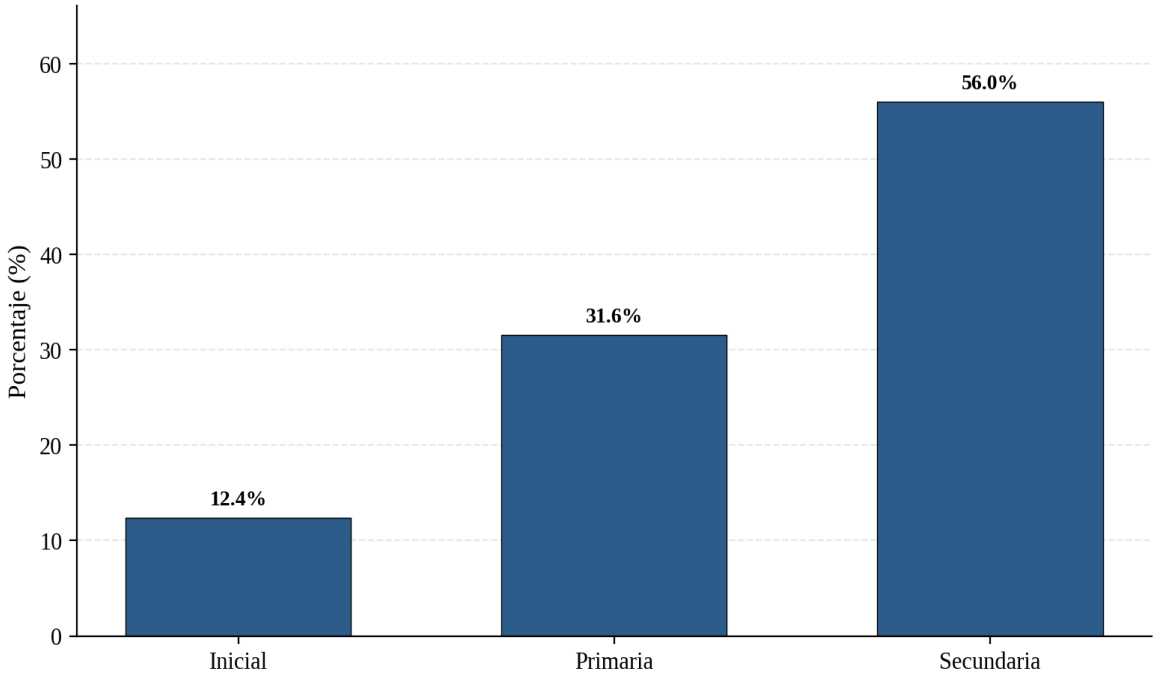
Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Inicial	31	12.4
Primaria	79	31.6
Secundaria	140	56
Total	250	100.0

Nota: Elaboración propia

La Tabla 7 exterioriza el nivel donde laboran. El nivel secundario reúne al 56.0% (140), el nivel primaria con un 31.6% (79) y el nivel inicial con el 12.4% (31).

Figura 8

Nivel donde laboran los participantes



Nota: Elaboración propia

1.2. Estadísticos descriptivos de las variables

Al revisar las características generales de las variables estudiadas, se exploraron primero los niveles de autoeficacia docente y los componentes que conforman la calidad de vida profesional.

1.2.1. Autoeficacia docente

Tabla 8

Niveles generales de autoeficacia docente

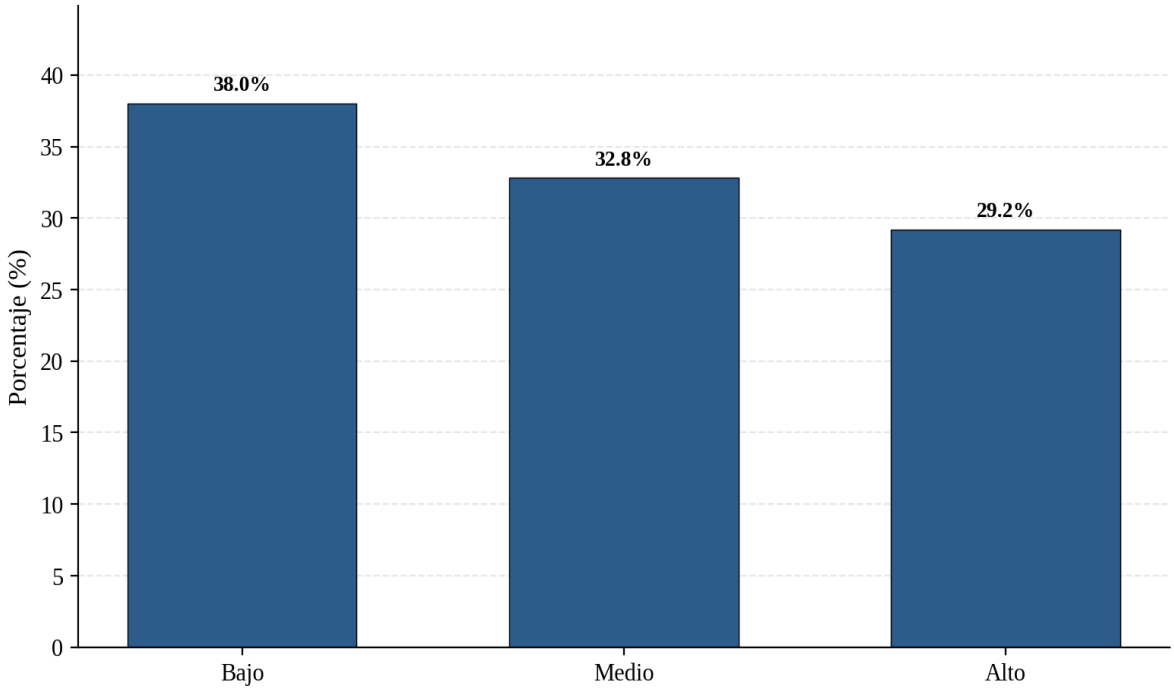
Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	95	38.0
Medio	82	32.8
Alto	73	29.2
Total	250	100.0

Nota: Elaboración propia

La Tabla 8 presenta los niveles generales de autoeficacia docente. En el nivel bajo se encuentra el 38.0% (95), el nivel medio con un 32.8% (82) y el nivel alto congrega al 29.2% (73).

Figura 9

Niveles generales de autoeficacia docente



Nota: Elaboración propia

1.2.2. Calidad de vida profesional: Por categorías

Tabla 9

Niveles de calidad de vida profesional

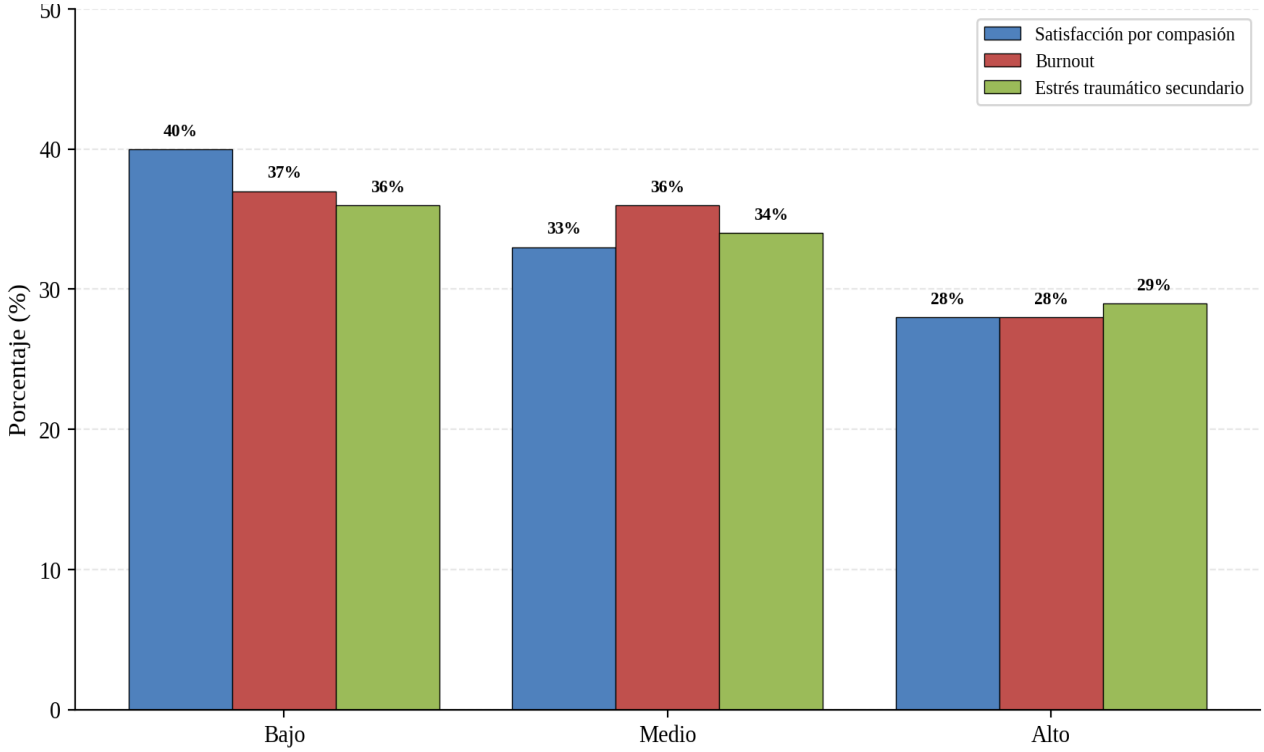
	Satisfacción por compasión		Burnout		Estrés traumático secundario	
Nivel	**Frecuencia**	**%**	**Frecuencia**	**%**	**Frecuencia**	**%**
Bajo	99	40%	92	37%	91	36%
Medio	82	33%	89	36%	86	34%
Alto	69	28%	69	28%	73	29%
Total	250	100%	250	100%	250	100%

Nota: Elaboración propia

La Tabla 9 presenta los niveles de CVP por medio de sus tres dimensiones. En satisfacción por compasión, presenta un nivel bajo de 40% (99), nivel medio con 33% (82) y un nivel alto con 28% (69). En el caso del burnout, los niveles bajo y medio se distribuyen de forma similar, 37% (92) y 36% (89) y el nivel alto representa el 28% (69). Por último, en estrés traumático secundario el nivel bajo es de 36% (91), nivel medio el 34% (86) y nivel alto el 29% (73).

Figura 10

Niveles de calidad de vida profesional



Nota: Elaboración propia

1.3. Correlaciones principales

Para examinar las asociaciones entre las variables, fue necesario verificar si se cumplían los principios de normalidad para decidir el tipo de estadístico correlacional más adecuado.

Tabla 10

Prueba de normalidad

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra				
	Autoeficacia	Satisfacción por compasión	Burnout	Estrés traumático secundario
N	250	250	250	250
Estadístico de prueba	0.248	0.257	0.240	0.239
Sig.	0.001	0.001	0.001	0.001

Nota: Elaboración propia

En la Tabla 10 se hallan las deducciones de la prueba para cada una de las variables analizadas. En cada uno de los casos, la significancia obtuvo valores inferiores a 0.001, lo cual indica una desviación significativa respecto de la distribución normal, lo que justificó el uso de estadísticos no paramétricos para las correlaciones posteriores.

Tabla 11

Correlaciones entre autoeficacia y dimensiones de calidad de vida profesional

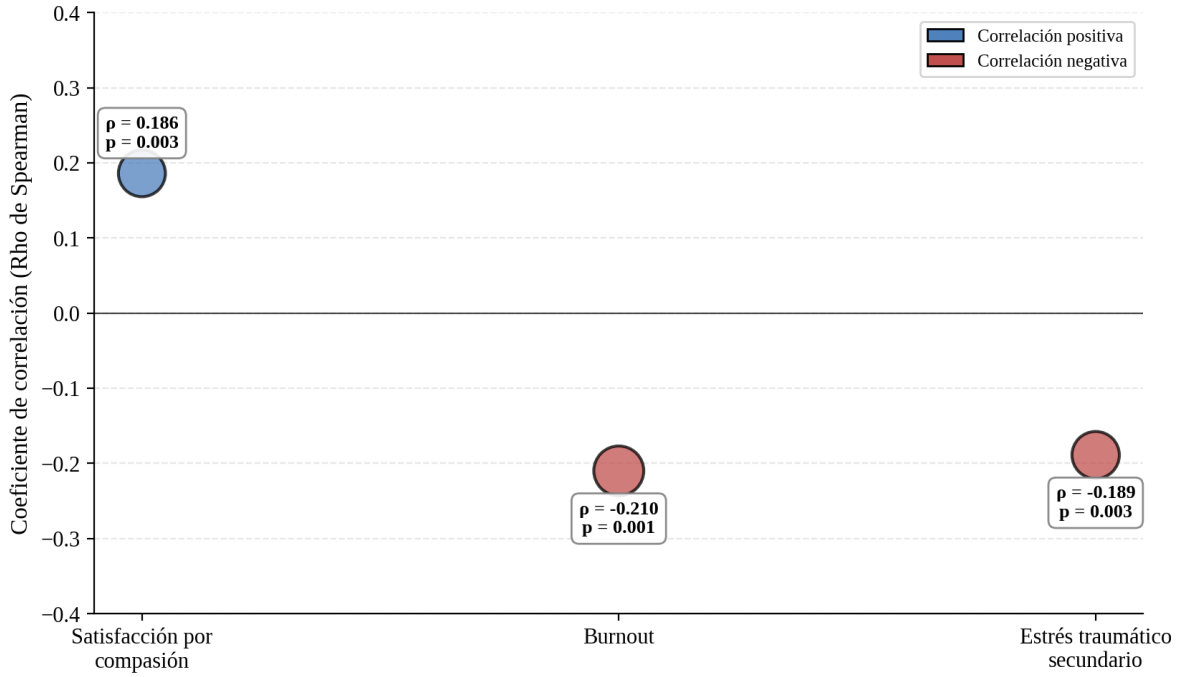
Variable	1	2	3	4
1. Autoeficacia	—			
2. Satisfacción por compasión	.186**	—		
3. Burnout	−.210**	−.654**	—	
4. Estrés traumático secundario	−.189**	−.666**	.697**	—

Nota: ρ = Rho de Spearman. p < .01 (**). N = 250.

Se advirtió una relación positiva y con significancia entre autoeficacia y satisfacción por compasión (ρ = 0.186; p = 0.003). La autoeficacia se correlacionó de manera negativa y significativa con burnout (ρ = −0.210; p = 0.001) y con estrés traumático secundario (ρ = −0.189; p = 0.003), indicando que mayores niveles de autoeficacia se asocian con menores niveles de desgaste profesional.

Figura 11

Correlación entre autoeficacia y dimensiones de calidad de vida profesional



Nota: Elaboración propia

Tabla 12

Satisfacción por compasión a partir de la autoeficacia, controlando variables demográficas

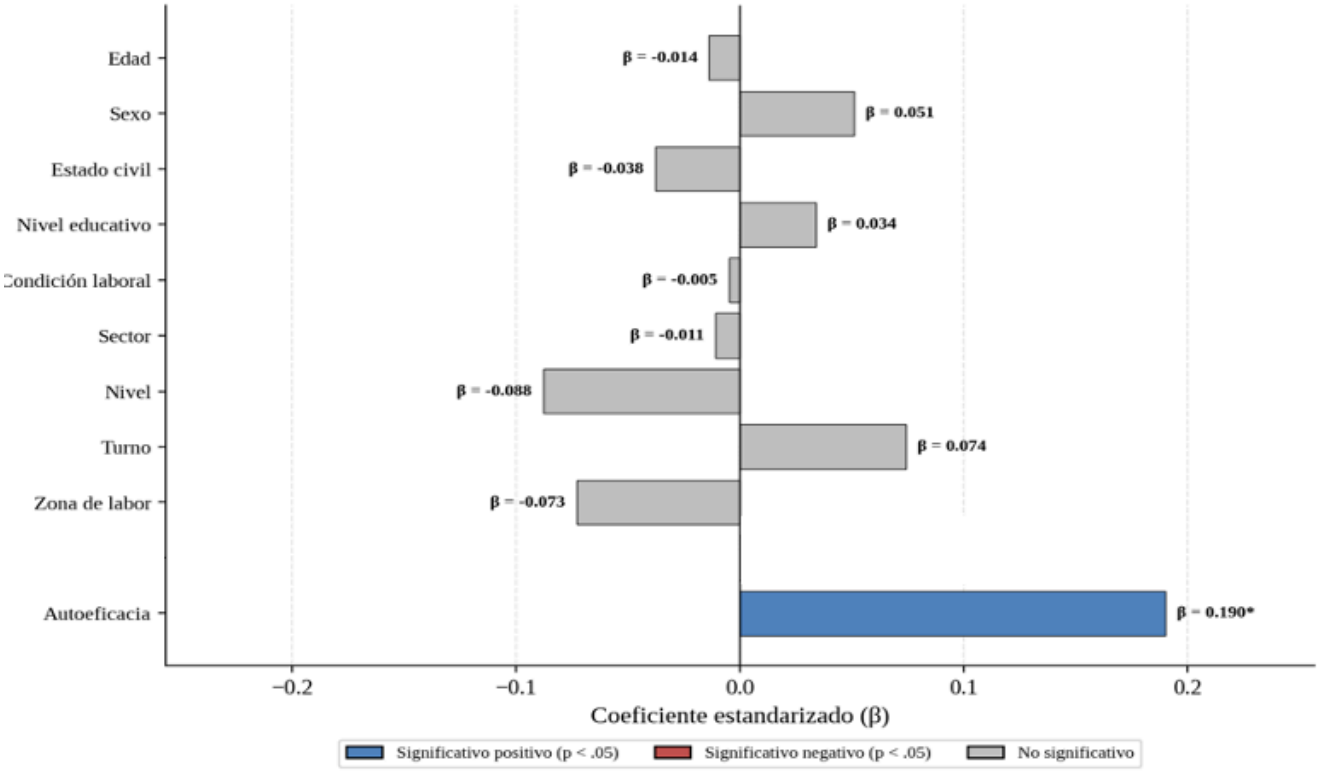
Variable	B	EE	β	p
(Constante)	.221	.702	—	—
Edad	−.009	.043	−.014	.835
Sexo	.079	.097	.051	.421
Estado civil	−.020	.035	−.038	.563
Nivel educativo	.038	.071	.034	.596
Condición laboral	−.008	.098	−.005	.939
Sector	−.010	.059	−.011	.859
Nivel	−.082	.060	−.088	.177
Turno	.115	.098	.074	.244
Zona de labor	−.051	.044	−.073	.250
Autoeficacia	.517	.174	.190	.003
Modelo	R	R^2	ΔR^2	p (ΔF)
2	.260	.068	.035	.003
1	.182	.033	.033	.613

Nota: B = coeficiente no estandarizado, EE = error estándar B, β = coeficiente estandarizado, p = significancia, R = coeficiente de correlación múltiple, R^2 = coeficiente de determinación, ΔR^2 = cambio en la varianza explicada entre modelos, p (ΔF) = significancia del cambio en R^2 entre modelos.

Se realizó una regresión lineal jerárquica con el objetivo de examinar cómo la autoeficacia contribuye a la predicción de la satisfacción por compasión, tras controlar las variables sociodemográficas. Los datos sociodemográficos del modelo 1 explicaron el 3.3% de la varianza ($R^2 = .033$) sin llegar a tener significación estadística ($p = .613$). La varianza explicada se incrementó al incluir la autoeficacia en el modelo 2 ($R^2 = .068$), mostrando un aumento significativo ($\Delta R^2 = .035$, $p = .003$). La autoeficacia tuvo un efecto positivo y relevante en la satisfacción por compasión ($\beta = .190$, $p = .003$), lo que explica que a niveles mayores de autoeficacia les corresponden niveles elevados de satisfacción por compasión. De acuerdo al modelo final, las variables sociodemográficas no mostraron resultados relevantes ($p > .05$).

Figura 12

Satisfacción por compasión a partir de la autoeficacia, controlando variables sociodemográficas



Nota: Elaboración propia. β = coeficiente estandarizado. * p < .05

Tabla 13

Burnout a partir de la autoeficacia, controlando variables demográficas

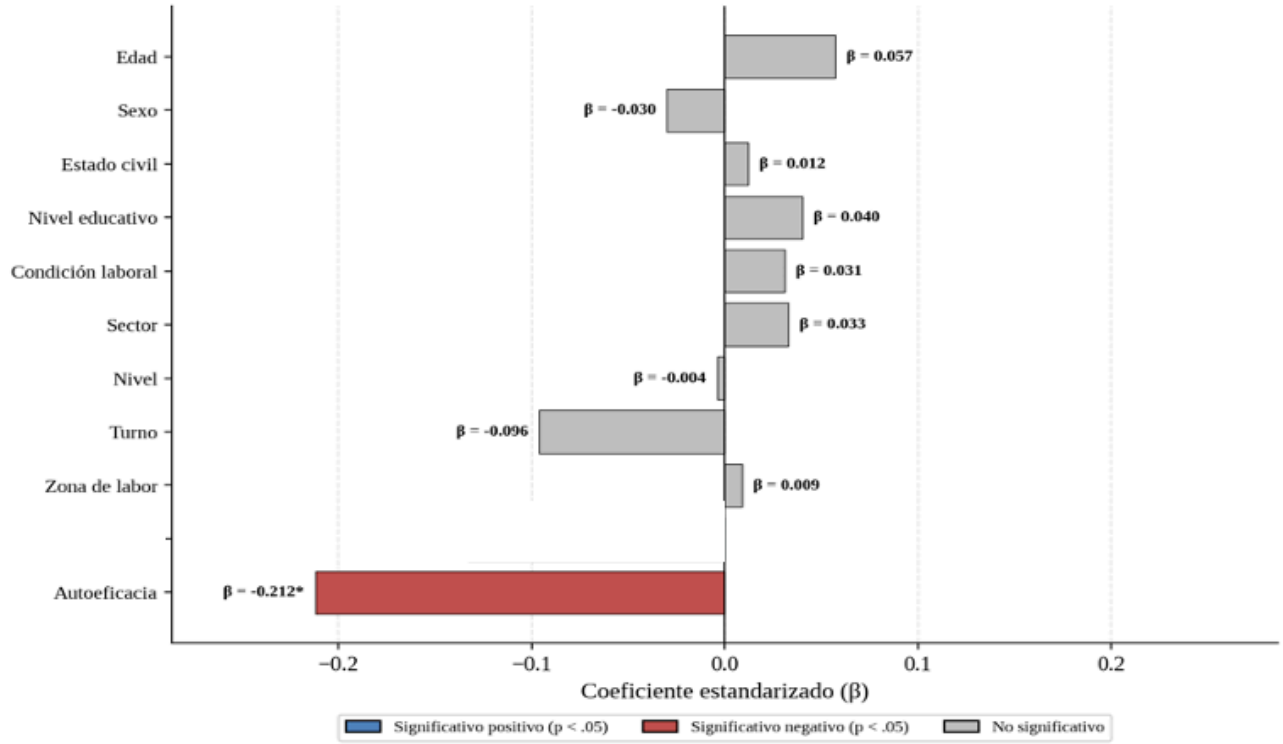
Variable	B	EE	β	p
(Constante)	3.895	.710	—	—
Edad	.039	.044	.057	.377
Sexo	−.047	.099	−.030	.632
Estado civil	.007	.035	.012	.847
Nivel educativo	.045	.072	.040	.534
Condición laboral	.048	.099	.031	.627
Sector	.031	.060	.033	.599
Nivel	−.004	.061	−.004	.949
Turno	−.151	.099	−.096	.129
Zona de labor	.007	.045	.009	.882
Autoeficacia	−.587	.176	−.212	.001
Modelo	R	R^2	ΔR^2	p (ΔF)
1	.181	.033	.033	.617
2	.276	.076	.043	.001

Nota: B = coeficiente no estandarizado, EE = error estándar B, β = coeficiente estandarizado, p = significancia, R = coeficiente de correlación múltiple, R^2 = coeficiente de determinación, ΔR^2 = cambio en la varianza explicada entre modelos, p (ΔF) = significancia del cambio en R^2 entre modelos.

Se utilizó una regresión lineal jerárquica para determinar si la autoeficacia predice el agotamiento, tras controlar las variables sociodemográficas. En el modelo 1, las variables sociodemográficas explicaron el 3.3% de la varianza del burnout ($R^2 = .033$), pero no se observó una adaptación significativa ($p = .617$). La varianza explicada aumentó a 7.6% ($R^2 = .076$) al incluir la autoeficacia en el modelo 2, lo que indica un aumento significativo ($\Delta R^2 = .043$, $p = .001$). En el modelo final, la autoeficacia tuvo un impacto negativo y significativo en el burnout ($\beta = -.212$, $p = .001$), lo que quiere decir que cuando hay más autoeficacia, los niveles de burnout son menores.

Figura 13

Burnout a partir de la autoeficacia, controlando variables sociodemográficas



Nota: Elaboración propia. β = coeficiente estandarizado. * p < .05

Tabla 14

Estrés traumático secundario a partir de la autoeficacia, controlando variables demográficas

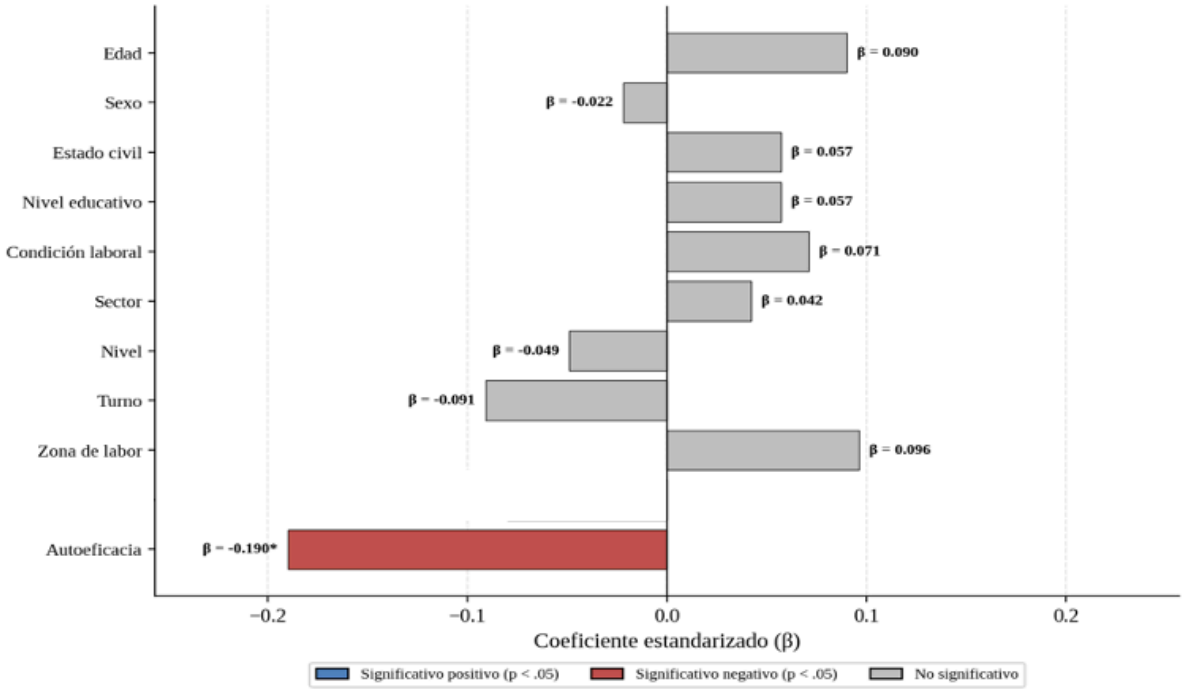
Variable	B	EE	β	p
(Constante)	3.212	.709	—	—
Edad	.062	.044	.090	.163
Sexo	−.035	.098	−.022	.721
Estado civil	.031	.035	.057	.378
Nivel educativo	.064	.072	.057	.375
Condición laboral	.111	.099	.071	.264
Sector	.039	.059	.042	.509
Nivel	−.046	.061	−.049	.450
Turno	−.143	.099	−.091	.152
Zona de labor	.068	.045	.096	.127
Autoeficacia	−.527	.176	−.190	.003
Modelo	R	R^2	ΔR^2	p (ΔF)
1	.222	.049	.049	.265
2	.290	.084	.035	.003

Nota: B = coeficiente no estandarizado, EE = error estándar B, β = coeficiente estandarizado, p = significancia, R = coeficiente de correlación múltiple, R^2 = coeficiente de determinación, ΔR^2 = cambio en la varianza explicada entre modelos, p (ΔF) = significancia del cambio en R^2 entre modelos.

Se utilizó una regresión lineal jerárquica para verificar si la autoeficacia anticipa el estrés traumático secundario, después de controlar variables sociodemográficas. En el modelo 1, las variables sociodemográficas explicaron el 4.9% de la varianza del estrés secundario ($R^2 = .049$), pero no mostraron un ajuste significativo ($p = .265$). La varianza explicada se elevó al 8.4% ($R^2 = .084$) cuando se incluyó la autoeficacia en el modelo 2, lo que representa un aumento significativo ($\Delta R^2 = .035$, $p = .003$). En el modelo final, la autoeficacia tuvo un impacto negativo y relevante en el estrés traumático secundario ($\beta = -.190$, $p = .003$), lo que indica que un aumento de los niveles de autoeficacia está relacionado con una disminución de los niveles de estrés traumático secundario. Las variables sociodemográficas que se incluyeron no tuvieron un impacto significativo ($p > .05$).

Figura 14

Estrés traumático secundario a partir de la autoeficacia, controlando variables sociodemográficas



Nota: Elaboración propia. β = coeficiente estandarizado. * p < .05

DISCUSIÓN

En el actual estudio se tuvo como propósito examinar la vinculación entre la autoeficacia docente y la calidad de vida profesional en los maestros de las II.EE. del distrito de Caravelí, 2025. Los hallazgos principales confirman que la autoeficacia docente se corresponde de manera estadísticamente significativa con la CVP en sus tres dimensiones. La autoeficacia docente se asocia de forma positiva con la satisfacción por compasión ($\rho = 0.186$; $p = 0.003$), e inversamente con el burnout ($\rho = -0.210$; $p = 0.001$) y con el estrés traumático secundario ($\rho = -0.189$; $p = 0.003$). El patrón evidencia que la creencia del docente respecto de su capacidad profesional se vincula con la CVP que experimenta dentro del ejercicio de su labor, configurando una asociación sólida a lo largo de las tres dimensiones evaluadas que respalda la pertinencia teórica y empírica.

Para sustentar la interpretación de los resultados, se requiere considerar antecedentes investigativos de alcance internacional, nacional y local, asociados con la autoeficacia del profesorado y su bienestar en el ejercicio profesional. Estos estudios previos aportan un marco de contraste que permite analizar con mayor precisión los hallazgos obtenidos en las instituciones educativas evaluadas.

Se confirma que los docentes que consiguen mayores niveles de autoeficacia perciben mayor satisfacción por compasión, eso evidencia la relevancia de las creencias de competencia profesional como componente fundamental del bienestar emocional asociado al ejercicio docente, en correspondencia con la investigación de Lampropoulou (49) con un profesorado griego concluye que la autoeficacia se asocia positivamente con la satisfacción por compasión y que dicha relación se ve moderada por la satisfacción con la vida, fortaleciendo la idea de que la percepción de competencia profesional sostiene la dimensión positiva del trabajo docente. Así mismo, García et al. (50) señalan que las creencias de autoeficacia, junto con la complacencia y fortaleza física, constituyen predictores significativos de la calidad de vida en docentes universitarios mexicanos, y que en su estudio el componente de autoeficacia mostró

un peso explicativo relevante sobre la satisfacción profesional, evidencia que respalda la dirección del hallazgo obtenido en el presente estudio. Jaguaco et al. (51) reportaron en docentes ecuatorianos que el apoyo social y la autoeficacia general se comportan como elementos que predicen de forma significativa la calidad de vida laboral, hallazgo coherente con la propuesta de Stamm (22) y de Tschannen-Moran y Woolfolk (21), para quienes la satisfacción por compasión opera como mecanismo positivo del ejercicio profesional cuando la persona se percibe capaz de afrontar las demandas propias de su labor.

En relación con la correlación negativa hallada entre la autoeficacia docente y burnout, los resultados armonizan con lo conseguido por Sifuentes-Pachas (18), quien en su indagación realizada con docentes de nivel inicial del distrito de Chincha Alta concluye que el burnout se asocia inversamente con los recursos personales y soportes del clima social familiar, deteriorando su disposición para afrontar las demandas pedagógicas. Por otro lado, Pérez (19) exploró componentes de peligro psicosocial y estrés laboral en docentes universitarios, y reportó que la sobrecarga, ambigüedad de rol e insuficiencia de soportes institucionales se asociaron con mayores niveles de agotamiento emocional y reducción del compromiso laboral, lo que ofrece un referente nacional estable con el resultado obtenido en el estudio. En el plano internacional, Carrillo et al. (17) advierten que la sobrecarga laboral docente afecta la salud y desempeño profesional, manifestándose como reducción del compromiso, deterioro físico y disminución de la motivación; Robaina et al. (47), en un grupo muestral de profesores de instrucción secundaria, encontraron que el síndrome de burnout se vincula con alteraciones en hábitos cotidianos que reflejan un deterioro del bienestar, configurando un panorama en el que el agotamiento emocional erosiona los recursos de eficacia personal. Esta tendencia entre las pruebas internacionales y nacionales refuerza la interpretación de que el burnout observado no se presenta como un fenómeno aislado, sino como la expresión de una problemática estructural del sector educativo latinoamericano.

Respecto a la relación negativa entre la autoeficacia y estrés traumático secundario, los hallazgos resultan consistentes con la perspectiva planteada por Stamm (22), para quien el estrés traumático secundario es una respuesta emocional creada por la exposición indirecta al sufrimiento de terceros, dimensión sensible en docentes que acompañan a estudiantes en contextos de violencia escolar y vulnerabilidad. Geoffrion et al. (43), en su estudio sobre la validez de constructo del ProQOL en trabajadores de protección infantil, reportan que el estrés traumático secundario se asocia inversamente con la percepción de eficacia profesional, evidencia parecida a contextos educativos donde el docente desempeña funciones de contención emocional. En lo nacional, Figueroa (44), en una investigación realizada con trabajadores de la salud de la Red de Salud Arequipa-Caylloma, concluyó que la fatiga por compasión se pertenece inversamente con los recursos emocionales del trabajador, que si bien proviene del campo sanitario, permite comprender la situación del docente de Caravelí, quien sostiene una labor de acompañamiento socioemocional sin las herramientas formales propias de las profesiones de la salud. Los datos del SISEVE (3) y de la encuesta nacional ENDO 2021 (1) confirman que el profesorado peruano enfrenta de forma cotidiana situaciones de violencia escolar y carga emocional.

El análisis de regresión lineal jerárquica complementa la perspectiva anterior. Las variables sociodemográficas, incorporadas en un primer bloque del modelo como variables de control, explican una proporción reducida de la varianza de las tres dimensiones de la CVP, sin alcanzar significancia estadística en la mayoría de los casos; sin embargo, al incorporar la autoeficacia docente en el segundo bloque, el incremento en la varianza explicada resultó significativo para la satisfacción por compasión, burnout y estrés traumático secundario. Esto concuerda con lo conseguido por Cayupe et al. (53), quienes en docentes de educación primaria identificaron que la autoeficacia es predictor de la satisfacción con la vida con un efecto interpuesto por la satisfacción laboral, lo que sugiere que la creencia de competencia profesional sostiene el

bienestar incluso al considerar otras variables organizacionales. Minaya et al. (52), en docentes universitarios peruanos durante la pandemia, concluyeron que la adaptación y la carga laboral predicen la autoeficacia profesional, hallazgo que respalda la lectura de que la autoeficacia responde de manera dinámica al contexto laboral. También, García et al. (56) reportaron en docentes de enseñanza superior una agrupación reveladora entre calidad de vida laboral y autoeficacia profesional que persiste tras controlar variables institucionales, evidencia coherente con lo observado en el modelo del estudio.

Las variables sociodemográficas, incorporadas como bloque de control, configuran un perfil docente con coexistencia generacional entre 50 y 64 años y docentes jóvenes, equilibrio entre hombres y mujeres, alta proporción de convivientes o casados, predominio de licenciados, condición mayoritariamente contratada y concentración en el sector público de nivel secundario. Este perfil resulta afín con García (35), quien concluye que la estabilidad del contrato modula el bienestar del profesorado, y con Lizasoain y Joaristi (40), quienes asocian las modalidades contractuales con la percepción de bienestar. Roa y Fernández-Prados (37) identifican una concentración de carga emocional en la enseñanza secundaria vinculada a la gestión disciplinaria. Aunque ninguna variable alcanzó a ser significativa como predictor, su inclusión cumplió el rol metodológico de aislar el efecto neto de la autoeficacia.

Luego, el predominio del nivel bajo en autoeficacia docente (38%) y en las tres dimensiones de la CVP (satisfacción por compasión 40%, burnout 37%, estrés traumático secundario 36%) revela, de manera preocupante, el estado mental del profesorado de Caravelí. Monsalve et al. (58), en docentes de una universidad de Lambayeque, documentaron niveles deficitarios asociados a sobrecarga académica y escaso reconocimiento institucional, referente local cercano al docente peruano del norte. Quintos y Zapata (24), en docentes de Chiclayo durante la pandemia, hallaron una relación inversa entre estrés laboral y autoeficacia, mientras que Retamozo et al. (15) identifican que el agotamiento emocional deteriora la agencia profesional

del maestro. A esto se suman las cifras nacionales reportadas por Velásquez (2), con el 55.8% de docentes con estrés durante la pandemia, y por el MINSA (13), con más de 1 300 000 casos reconocidos por trastornos de salud mental y emocional.

A partir de lo descrito, la autoeficacia docente se proyecta como recurso psicológico clave para sostener la CVP del maestro, lo que exige la promoción de estrategias institucionales orientadas al acompañamiento pedagógico y al reconocimiento del esfuerzo del profesorado a través de programas de desarrollo profesional continuo. La persistencia de este efecto tras controlar las variables sociodemográficas la consolida como eje de intervención en políticas locales de salud mental docente, hallazgo que se inscribe en lo planteado por Tschannen-Moran y Woolfolk (21), Stamm (22) y Schunk (32).

Cabe reconocer, no obstante, que la interpretación de estos hallazgos debe situarse dentro de las condiciones específicas del estudio, que el análisis se centró en docentes de instituciones educativas de la muestra, lo cual limita la generalización a otras poblaciones docentes, y la aplicación en una sola vez en el tiempo impide establecer conclusiones de causa-efecto entre las variables. Resulta plausible además que existan factores contextuales o institucionales no controlados que influyan en la autoeficacia y calidad de vida profesional, así como sesgos derivados del uso de instrumentos de autorreporte como el deseo social en las respuestas de los participantes.

CONCLUSIONES

Primera. La correlación entre autoeficacia docente y calidad de vida profesional en los maestros de las II.EE. de Caravelí, 2025, se establece como estadísticamente significativa en sus tres dimensiones. Tiene una relación positiva con la satisfacción por compasión, lo cual sugiere que los profesores que se perciben más competentes experimentan mayor gratificación y realización profesional. Por el contrario, sí se relaciona de forma negativa con el burnout y el estrés traumático secundario, actuando como factor protector frente al desgaste emocional y la exposición indirecta al sufrimiento estudiantil. Este efecto persiste tras controlar por variables sociodemográficas.

Segunda. En los maestros de las II.EE. de Caravelí, 2025, la autoeficacia docente se percibe mayoritariamente como un recurso psicológico limitado, al predominar el nivel bajo (38%) en el resultado global. También, el nivel moderado (32.8%) representa una proporción importante, lo que evidencia que parte del profesorado presenta dudas sobre su capacidad para afrontar las demandas pedagógicas. Apenas una minoría se percibe altamente eficaz. Este patrón exhibe la importancia de fortificar la autoeficacia a través del acompañamiento pedagógico, la retroalimentación formativa y las condiciones institucionales que fortalezcan la percepción de competencia profesional en los contextos educativos.

Tercera. El nivel bajo es el que predomina en las tres dimensiones de la calidad de vida profesional de los docentes de las II.EE. de Caravelí, 2025, por lo que, en su mayoría, la consideran deficitaria. La satisfacción por compasión es el principal punto crítico, con 40% de percepciones bajas, lo cual refleja limitaciones en la realización personal, el reconocimiento institucional y la gratificación docente. El burnout (37%) y el estrés traumático secundario (36%) también muestran un nivel de agotamiento y carga emocional que resulta considerable. Estos hallazgos demuestran la necesidad de reforzar las experiencias positivas del ejercicio docente y de prevenir el deterioro progresivo del bienestar profesional.

RECOMENDACIONES

1. Se recomienda a la Dirección de la UGEL Caravelí considerar la autoeficacia docente y calidad de vida profesional como ejes transversales de las políticas educativas locales. Para esto, se sugiere la aplicación periódica de instrumentos validados, la elaboración de reportes por institución y nivel y la creación de indicadores que permitan la identificación de docentes en riesgo psicosocial. De igual manera, y teniendo en cuenta la dispersión geográfica y la heterogeneidad institucional, se recomienda gestionar recursos técnicos y de presupuesto que permitan orientar decisiones basadas en evidencia y brindar apoyos personalizados al profesorado.
2. Se recomienda a la Dirección de la UGEL Caravelí, junto con los directivos de las II.EE., implementar planes de capacitación continua que fortalezcan la autoeficacia del profesorado, a través de talleres socioemocionales, estrategias de afrontamiento laboral, mentoría entre pares, actualización en gestión del aula y manejo de relaciones con estudiantes y familias. También se plantea la institucionalización de comunidades profesionales de aprendizaje entre los trece distritos, el fomento de un liderazgo pedagógico cercano y el reconocimiento formal del esfuerzo docente, con el objetivo de consolidar la percepción de competencia profesional y el compromiso del profesorado.
3. Se recomienda a la Dirección de la UGEL Caravelí y a los directivos de las II.EE. implementar programas de acompañamiento psicoemocional para fortalecer la satisfacción por compasión y prevenir el burnout y el estrés. Por ello, se sugiere la conformación de equipos de soporte socioemocional, habilitación de espacios de contención emocional, jornadas de autocuidado y promoción de hábitos saludables. También se sugiere optimizar la carga laboral, simplificar los trámites administrativos y gestionar la flexibilización de plazos y formatos ante el MINEDU, con el fin de minimizar riesgos psicosociales y facilitar una experiencia docente más satisfactoria y sostenible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Ministerio de Educación del Perú. Encuesta nacional a docentes de instituciones educativas públicas de educación básica regular (ENDO 2021) [Internet]. Lima: Ministerio de Educación; 2021 [citado 25 abr 2025]. Disponible en: https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7916
2. Velásquez A. Salud mental: el 55.8% de docentes padeció problemas de estrés en el segundo año de la pandemia [Internet]. Lima: Pulso PUCP; 2023 [citado 20 abr 2025]. Disponible en: https://pulso.pucp.edu.pe/noticias/salud-mental-el-55-8-de-docentes-padecio-problemas-de-estres-en-el-segundo-ano-de-la-pandemia/
3. Ministerio de Educación del Perú. Sistema Especializado en la Atención de Casos de Violencia Escolar – SISEVE [Internet]. Lima: Ministerio de Educación del Perú; [citado 25 abr 2025]. Disponible en: https://siseve.minedu.gob.pe/web/
4. Gutiérrez-Torres AM, Buitrago-Velandia SJ. Las habilidades socioemocionales en los docentes: herramientas de paz en la escuela. Praxis Saber [Internet]. 2019 [citado 25 abr 2025];10(24):167-92. Disponible en: https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819
5. Maqueira GC, Guerra S, Martínez RI, Velasteguí E. La educación inclusiva: desafíos y oportunidades para las instituciones escolares [Internet]. Zenodo; 2023 [citado 25 abr 2025]. Disponible en: https://doi.org/10.5281/zenodo.8212998
6. Pamplona-Raigosa J, Cuesta-Saldarriaga JC, Cano-Valderrama V. Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje escolar. Rev Eleuthera [Internet]. 2019 [citado 25 abr 2025];21:13-33. Disponible en: https://doi.org/10.17151/eleu.2019.21.2
7. Dammert L. Trabajo policial, burocracia y discrecionalidad en la implementación de las políticas de violencia contra la mujer: el caso de las comisarías en Perú. Espacio Abierto

[Internet]. 2018 [citado 25 abr 2025];27(4):19-43. Disponible en: https://www.redalyc.org/journal/122/12262987002/html/

8. UNESCO. El rol de las y los docentes para prevenir y abordar la violencia escolar [Internet]. París: UNESCO; 2024 [citado 20 abr 2025]. Disponible en: https://www.unesco.org/es/articles/el-rol-de-las-y-los-docentes-para-prevenir-y-abordar-la-violencia-escolar
9. Rodríguez MT, Gómez IM, Prieto-Ayuso A, Gil-Madrona P. La educación psicomotriz en su contribución al desarrollo del lenguaje en niños que presentan necesidades específicas de apoyo educativo. Rev Investig Logop [Internet]. 2017 [citado 9 mar 2026];7(1):89-106. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=350851047005
10. Rojas AR, Salinas LF, Boyle J. Clima institucional y gestión pedagógica en educación secundaria, Huánuco, 2017. Opción [Internet]. 2019 [citado 25 abr 2025];35(90):83-99. Disponible en: https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/30459
11. Peñafiel E. Evaluación docente y desempeño profesional pedagógico: percepción del profesorado. Areté Rev Digit Doctorado Educ [Internet]. 2024 [citado 25 abr 2025];10(20):25-47. Disponible en: https://doi.org/10.70141/mamakuna.20.811
12. Huapalla LK, Palacios LI. Necesidades educativas especiales en Perú: una revisión sistemática. Areté Rev Digit Doctorado Educ [Internet]. 2024 [citado 9 mar 2026];10(20):25-47. Disponible en: https://doi.org/10.55560/arete.2024.20.10.2
13. Ministerio de Salud del Perú. Más de 1 300 000 casos atendidos por trastornos de salud mental y problemas psicosociales [Internet]. Lima: Ministerio de Salud del Perú; 2024 [citado 20 abr 2025]. Disponible en: https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/1037025-mas-de-1-300-000-casos-atendidos-por-trastornos-de-salud-mental-y-problemas-psicosociales

14. Alcantara FR. Estrés laboral y calidad de vida laboral en docentes de educación básica regular en tiempos de retorno a la presencialidad [tesis de grado en Internet]. Lima: Universidad César Vallejo; 2023 [citado 9 mar 2026]. Disponible en: https://hdl.handle.net/20.500.12692/112500
15. Retamozo A, Astocondor C, Juárez N, Ramos M. Perspectivas actuales sobre el estrés y su relación con el desempeño docente: una revisión sistemática. Mendive [Internet]. 2024 [citado 25 abr 2025];22(2):1-11. Disponible en: https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3635
16. American Psychological Association. Managing stress in schools [Internet]. Washington (DC): APA; [citado 25 abr 2025]. Disponible en: https://www.apa.org/ed/schools/primer/stress
17. Carrillo DA, Poveda TC, Gavilanes EP. Sobrecarga laboral docente: impacto en la salud y el desempeño profesional. Dilemas Contemp Educ Polit Valores [Internet]. 2025 [citado 25 abr 2025];12(2):16. Disponible en: http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/
18. Sifuentes-Pachas C. Síndrome de burnout y clima social familiar en docentes de nivel inicial del distrito de Chincha Alta. CASUS [Internet]. 2019 [citado 25 abr 2025];4(1):15-21. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6985484
19. Pérez J. Evaluación de factores de riesgo psicosocial y estrés laboral de los docentes de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017 [tesis de maestría en Internet]. Lima: Universidad Peruana Unión; 2018 [citado 25 abr 2025]. Disponible en: http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/1438
20. Escribano E. El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. Rev Educ. 2018;42(2):1-25. Disponible en: https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033

21. Tschannen-Moran M, Woolfolk A. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. Teach Teach Educ. 2001;17(7):783-805. Disponible en: https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1
22. Stamm BH. The concise ProQOL manual. 2.ª ed. Pocatello (ID): ProQOL.org; 2010. Disponible en: https://proqol.org/proqol-manual
23. Hernández-Sampieri R, Mendoza Torres CP, Baptista Lucio PA. Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. 2.ª ed. Ciudad de México: McGraw-Hill; 2023.
24. Quintos SZ, Zapata WS. Estrés laboral y autoeficacia laboral en docentes de una institución educativa de Chiclayo en tiempos Covid-19, 2021 [tesis de grado en Internet]. Chiclayo: Universidad Señor de Sipán; 2021 [citado 9 mar 2026]. Disponible en: https://hdl.handle.net/20.500.12802/10456
25. Cossío M, Quiñones O, Cossío A. La continuidad pedagógica en educación superior en tiempos de la pandemia. Rev Publicando. 2020;8(28):67-73. Disponible en: https://doi.org/10.51528/rp.vol8.id2159
26. James J. Top reasons why teachers are quitting [Internet]. Education Walkthrough; 2024 [citado 25 abr 2025]. Disponible en: https://educationwalkthrough.com/why-teachers-are-quitting/
27. U.S. Department of Education. Principios rectores para mejorar el clima escolar y la disciplina [Internet]. Washington (DC): U.S. Department of Education; 2014 [citado 25 abr 2025]. Disponible en: https://www.ed.gov/media/document/guiding-principles-spanishpdf-56361.pdf
28. Rodríguez-Saltos ER, Moya-Martínez ME, Rodríguez-Gámez M. Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. Dominio Cienc

[Internet]. 2020 [citado 25 abr 2025];6(3):23-50. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7467931

29. Lopez-Garrido G. Self-efficacy [Internet]. Simply Psychology; 2015 [citado 25 abr 2025]. Disponible en: https://www.simplypsychology.org/self-efficacy.html
30. García-Allen J. Autoeficacia: la creencia en uno mismo [Internet]. Psicología y Mente; 2015 [citado 25 abr 2025]. Disponible en: https://psicologiaymente.com/psicologia/autoeficacia-albert-bandura
31. Bravo A, Salazar M. Autoeficacia y éxito académico en universitarios. Rev Iberoam Psicol [Internet]. 2016 [citado 25 abr 2025];9(2):71-84. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832330020.pdf
32. Schunk DH. Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa [Internet]. Santiago de Chile: Fundación Sira; 2017 [citado 25 abr 2025]. Disponible en: https://fundasira.cl/wp-content/uploads/2017/03/TEORIAS-DEL-APRENDIZAJE.-DALE-SCHUNK..pdf
33. Carbonero MA, Merino E. La escala de autoeficacia vocacional: desarrollo, análisis y aplicaciones del instrumento. Rev Psicodidáct [Internet]. 2002 [citado 9 mar 2026];(14):99-114. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501407
34. Torres-Cañizalez PC, Cobo-Beltrán JK, Agüero-Ynca ML, García-Bravo B. Factores que influyen en la autoeficacia académica de estudiantes universitarios de carreras en línea: una revisión sistemática. Form Univ [Internet]. 2025 [citado 9 mar 2026];18(3):85-96. Disponible en: https://doi.org/10.4067/S0718-50062025000300085
35. García P. 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. Rev Iberoam Educ. 2013;63(1):1-12. Disponible en: https://doi.org/10.35362/rie631789

36. Muñoz-Cantero JM, Losada-Puente L. Implicaciones de la actitud docente en la calidad de vida del alumnado con alteraciones del desarrollo intelectual. Educ XX1. 2018;21(2):37-58. Disponible en: https://doi.org/10.5944/educXX1.19535
37. Roa JM, Fernández-Prados C. Expectativas, valoración y carencias de la función docente en enseñanza secundaria. Rev Electron Educ Pedagog [Internet]. 2019 [citado 9 mar 2026];3(4):72-88. Disponible en: https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.03030405
38. Puerto SE. Calidad de vida laboral en empresas de Bogotá, Colombia: revisión literaria. Alpha Centauri [Internet]. 2024 [citado 10 mar 2026];5(4):33-4. Disponible en: https://journalalphacentauri.com/index.php/revista/article/view/182
39. Sirgy MJ, Efraty D, Siegel P, Lee DJ. A new measure of quality of work life (QWL) based on need satisfaction and spillover theories. Soc Indic Res. 2001;55(3):241-302. Disponible en: https://doi.org/10.1023/A:1010986923468
40. Lizasoain P, Joaristi L. Condiciones laborales y calidad de vida de los docentes. Rev Electr Invest Educ [Internet]. 2016 [citado 25 abr 2025];18(3):19-31. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/805/80535395006.pdf
41. Yin J, Zhao L, Zhang N, Xia H. Understanding the interplay of compassion fatigue and moral resilience on moral distress in ICU nurses: a cross-sectional study. Front Public Health. 2024;12:1402532. Disponible en: https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1402532
42. Zeng X, Peng D, Lan Y, Chen G. How workplace violence correlates turnover intention among Chinese health care workers in COVID-19 context: the mediating role of perceived social support and burnout. Health Qual Life Outcomes. 2020;18(1):249. Disponible en: https://doi.org/10.1186/s12955-020-01618-3

43. Geoffrion S, Lamothe J, Morizot J, Giguère CÉ. Construct validity of the Professional Quality of Life (ProQoL) Scale in a sample of child protection workers. J Trauma Stress. 2019;32(4):566-76. Disponible en: https://doi.org/10.1002/jts.22410
44. Figueroa VH. Fatiga por compasión e inteligencia emocional en profesionales de la salud de la Red de Salud Arequipa-Caylloma, Arequipa, 2020 [tesis de grado en Internet]. Arequipa: Universidad Católica de Santa María; 2021 [citado 10 mar 2026]. Disponible en: https://repositorio.ucsm.edu.pe/handle/20.500.12920/11154
45. Santana H, Peña A. Relación entre la inteligencia emocional y el afrontamiento del estrés en docentes. Cuad Pedagog Univ [Internet]. 2024 [citado 9 mar 2026];21(42):104-23. Disponible en: http://cuaderno.pucmm.edu.do
46. Arévalo AAJ, Asalde GP. Calidad de vida de los docentes de secundaria con disfonía del Colegio Nacional San José-Chiclayo, enero-febrero 2021 [tesis de grado en Internet]. Chiclayo: Universidad de San Martín de Porres; 2022 [citado 9 mar 2026]. Disponible en: https://hdl.handle.net/20.500.12893/10217
47. Robaina F, Flores N, Jenaro C, Cruz M, Avram E. Síndrome de burnout y hábitos alimenticios en profesores de enseñanza secundaria. El Guiniguada. 2010;(19):11-26. Disponible en: https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/420
48. Martínez M, Moreno B, Ferrer R. Calidad de vida del profesorado universitario: el desgaste profesional. Acciones Investig Soc. 2011;(27):131-69. Disponible en: https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.200927346
49. Lampropoulou A. Teachers' professional quality of life, sense of self-efficacy and the moderating role of satisfaction with life. Issues Educ Res. 2024;34(4):1369-87. Disponible en: http://www.iier.org.au/iier34/lampropoulou.pdf

50. García JA, Trejo FJ, Carrizales D. Creencias de autoeficacia, satisfacción y salud física como predictores de la calidad de vida de docentes universitarios mexicanos. Rev Iberoam Psicol. 2023;16(2):33-42. Disponible en: https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.16204
51. Jaguaco D, Turpo-Chaparro J, Vásquez-Villanueva S, Apaza-Romero A. Social support and general self-efficacy: two predictors of quality of life at work in Ecuadorian teachers. Front Educ. 2022;7:946723. Disponible en: https://doi.org/10.3389/feduc.2022.946723
52. Minaya ME, Requena G, Mamani-Benito O, Apaza EE, Landa-Barzola M. Adaptación y carga laboral como predictores de la autoeficacia profesional durante la pandemia COVID-19 en docentes universitarios peruanos. Electron J Res Educ Psychol. 2022;20(56):27-42. Disponible en: https://doi.org/10.25115/ejrep.v20i56.4917
53. Cayupe JC, Bernedo-Moreira DH, Morales-García WC, López F, Carrazco KB, Saintila J, et al. Self-efficacy, organizational commitment, workload as predictors of life satisfaction in elementary school teachers: the mediating role of job satisfaction. Front Psychol. 2023;14:1066321. Disponible en: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1066321
54. Orozco MG, Bravo HR, Ruvalcaba NA, Colunga BA, Vázquez CL, Vázquez JC. Clima organizacional como predictor de calidad de vida en el trabajo del cuerpo docente mexicano de secundaria según su turno laboral. Rev Educ. 2024;48(2):1-19. Disponible en: https://doi.org/10.15517/revedu.v48i2.58208
55. Charria VH, Romero-Caraballo MP, Sarsosa-Prowesk K. Bienestar laboral y condiciones de trabajo en docentes de primaria y secundaria. CES Psicol [Internet]. 2022 [citado 26 abr 2025];15(3):63-80. Disponible en: https://doi.org/10.21615/cesp.5984
56. García L, Giraldo D, Aguirre-Loaiza H, Núñez C, Quiroz-González E. Calidad de vida laboral y autoeficacia profesional en docentes de educación superior. Praxis. 2021;17(1):85-98. Disponible en: https://doi.org/10.21676/23897856.3539

57. Giménez F, Morales F. Relación entre las creencias de autoeficacia y los niveles de inteligencia emocional en docentes universitarios. Int J Dev Educ Psychol. 2019;1(1):143-53. Disponible en: https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v1.1399

58. Monsalve AE, Ñique C, Pérez JK, Mestanza JM, Díaz EK, Infante KE, et al. Calidad de vida profesional de docentes de la Facultad de Medicina de una universidad de Lambayeque (Perú). Univ Méd. 2020;61(4):1-9. Disponible en: https://www.redalyc.org/journal/2310/231074820015/html/

59. Gálvez PV. Apoyo social y su influencia en el agotamiento de docentes de instituciones educativas policiales. Rev San Gregorio [Internet]. 2020 [citado 25 abr 2025];(39):31-41. Disponible en: https://doi.org/10.36097/rsan.v1i39.1143

60. Domínguez-Lara S, Fernández-Arata M, Merino-Soto C, Navarro-Loli JS, Calderón-De la Cruz G. Escala de autoeficacia docente: análisis estructural e invarianza de medición en docentes peruanos de escuelas públicas. Rev Argent Cienc Comport. 2019;11(3):61-72. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7286644

61. Hegarty D, Buchanan B. Psychologist norms for the Professional Quality of Life Scale (ProQOL) [Internet]. NovoPsych; 2021 [citado 25 abr 2025]. Disponible en: https://novopsych.com/news/psychologist-norms-for-the-professional-quality-of-life-scale-proqol/

62. Hernández CE, Carpio N. Introducción a los tipos de muestreo. Alerta. 2019;2(1):75-9. Disponible en: https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535

ANEXOS

Anexo 1: Ficha sociodemográfica

Lee con atención las siguientes opciones y marca el número que mejor se acople a tu realidad. Si usted tiene alguna duda o pregunta, por favor comuníquese con el investigador que está a cargo de la encuesta. Le pedimos que responda con total honestidad, su participación es muy importante para los fines de esta investigación.

Pregunta	Opciones
Edad	1. 20-29 años de edad ( ) 2. 30-49 años de edad ( ) 3. 50-64 años de edad ( ) 4. De 65 años de edad a más ( )
Sexo	1. Hombre ( ) 2. Mujer ( )
Estado civil	1. Soltero/a ( ) 2. Casado/a ( ) 3. Con pareja/conviviente ( ) 4. Viudo/a ( ) 5. Divorciado ( )
Nivel de estudios alcanzados	1. Bachiller ( ) 2. Licenciatura ( ) 3. Maestría ( ) 4. Doctorado ( ) 5. Post doctorado ( )
Condición laboral	1. Nombrado ( ) 2. Contratado ( )
Sector donde labora	1. Público ( ) 2. Privado ( ) 3. Parroquial ( )
Nivel donde labora	1. Inicial ( ) 2. Primaria ( ) 3. Secundaria ( )

Anexo 2: Prueba de autoeficacia docente

Escala EAD

El objetivo de este cuestionario es comprender mejor los factores que dificultan la labor de los profesores en la escuela. Por favor, indique su opinión con respecto a cada uno de los enunciados que aparecen a continuación. Sus contestaciones serán confidenciales.

Nada Muy poco Algo Bastante En gran medida
1 2 3 4 5

N°	Ítems	1	2	3	4	5
1	¿Qué puedes hacer para que los estudiantes más difíciles superen sus dificultades?					
2	¿Qué puedes hacer para ayudar a tus alumnos a pensar críticamente?					
3	¿Qué puedes hacer para controlar la conducta perturbadora en clase?					
4	¿Qué puedes hacer para motivar a los estudiantes que muestran poco interés en el trabajo de la escuela?					
5	¿Qué puedes hacer para que tus expectativas te aclaren la conducta del estudiante?					
6	¿Qué puedes hacer para lograr que los estudiantes crean que pueden realizar bien el trabajo de la escuela?					
7	¿Qué puedes hacer para responder las preguntas difíciles de tus estudiantes?					
8	¿Qué puedes hacer para establecer rutinas a fin de mantener las actividades de los alumnos desarrollándose suavemente?					
9	¿Qué puedes hacer para ayudar a tus estudiantes a valorar el aprendizaje?					
10	¿Qué puedes hacer para evaluar la comprensión del estudiante sobre lo que le has enseñado?					
11	¿Qué puedes hacer para adiestrar a los alumnos a formular buenas preguntas?					
12	¿Qué puedes hacer para fomentar la creatividad del estudiante?					
13	¿Qué puedes hacer para lograr que los estudiantes sigan las reglas de la clase?					
14	¿Qué puedes hacer para mejorar la comprensión de un estudiante que está fracasando?					
15	¿Qué puedes hacer para tranquilizar a un estudiante que es perturbador o ruidoso?					
16	¿Qué puedes hacer para establecer el sistema de manejo de la clase con cada grupo de estudiantes?					
17	¿Qué puedes hacer para ajustar tus lecciones al nivel apropiado de cada estudiante?					

18	¿Qué puedes hacer para usar una variedad de estrategias de valoración?					
19	¿Qué puedes hacer para controlar a aquellos estudiantes problemáticos para que no echen a perder toda una clase?					
20	¿Qué puedes hacer para dar una explicación o un ejemplo alternativo cuando los estudiantes están confundidos?					
21	¿Qué puedes hacer para responder a un estudiante desafiante?					
22	¿Qué puedes hacer para asistir a las familias para que ayuden a sus hijos a desempeñarse bien en la escuela?					
23	¿Qué puedes hacer para implementar estrategias alternativas en tu salón de clases?					
24	¿Qué puedes hacer para proponer retos apropiados para los estudiantes muy habilidosos?					

Anexo 3: Prueba de calidad de vida profesional

Escala sobre la calidad de vida profesional (PROQOL)

[Ayudar] a otros te sitúa en contacto directo con sus vidas. Como usted habrá podido descubrir, su compasión por aquellos a los que [ayuda] puede afectarle de manera positiva y negativa. A continuación, quisiéramos hacerle varias preguntas acerca de sus experiencias, tanto positivas como negativas, como [profesional asistencial que se dedica al cuidado de personas]. Considere cada una de las siguientes preguntas planteadas, referidas a usted y a su situación profesional actual. Marque en cada frase, siendo lo más sincero/a posible, el valor que refleje con qué frecuencia ha experimentado tales aspectos en los últimos 30 días.

1=Nunca 2=Rara vez 3=A veces 4=Frecuentemente 5=Muy frecuentemente

N°	Ítem	1	2	3	4	5
1	Soy feliz.					
2	Estoy preocupado/a por más de una persona a la que [ayudo o he ayudado].					
3	Me satisface ser capaz de [ayudar] a la gente.					
4	Me siento vinculado/a a otras personas (con ocasión de mi trabajo).					
5	Me sobresaltan los sonidos inesperados.					
6	Me siento fortalecido/a después de trabajar con las personas a las que [ayudo/he ayudado].					
7	Me cuesta separar mi vida personal de mi vida profesional.					
8	Mi productividad en el trabajo disminuye debido a que pierdo el sueño por las experiencias traumáticas de las personas a las que [ayudo o he ayudado].					
9	Creo que puedo estar afectado/a por el estrés traumático de las personas a las que [ayudo o he ayudado].					
10	Me siento atrapado/a por mi trabajo.					
11	Debido a mi profesión, me he sentido “al límite” con respecto a diversas cosas.					
12	Me gusta trabajar [ayudando] a las personas.					
13	Me siento deprimido/a debido a las experiencias traumáticas de las personas a las que [ayudo].					
14	Me siento como si estuviera viviendo el trauma de alguien a quien [he ayudado].					
15	Tengo creencias (religiosas, espirituales u otras) que me apoyan en mi trabajo profesional.					
16	Estoy satisfecho/a por cómo soy capaz de mantenerme al día en las técnicas y procedimientos de asistencia.					
17	Soy la persona que siempre he querido ser.					

18	Mi trabajo me hace sentirme satisfecho/a.					
19	Me siento agotado/a como consecuencia de mi trabajo.					
20	Tengo pensamientos y sentimientos de satisfacción acerca de las personas a las que [ayudo/he ayudado] y cómo he podido ayudarlas.					
21	Me siento abrumado/a porque la carga de los casos [de mi trabajo] parece no tener fin.					
22	Creo que puedo cambiar cosas gracias a mi trabajo.					
23	Evito ciertas actividades o situaciones porque me recuerdan a las experiencias espantosas de personas a las que [ayudo/he ayudado].					
24	Me siento orgulloso/a de lo que puedo hacer para [ayudar] gracias a mi trabajo.					
25	Como resultado de mi trabajo, tengo pensamientos molestos, repentinos, indeseados.					
26	Me siento “estancado” por el sistema.					
27	Considero que soy un/a buen/a profesional.					
28	No puedo recordar partes importantes de mi trabajo con víctimas de trauma.					
29	Soy una persona muy solicitada de cara a ayudar a la gente.					
30	Soy feliz por haber elegido esta profesión.					

Anexo 4: Consentimiento informado

Estimado/a participante:

El objetivo de este documento es confirmar su participación en una investigación académica. Le pedimos que lea con atención la información que se detalla a continuación. En caso de tener dudas, puede consultar a la investigadora antes de firmar.

Mi nombre es Andrea Quintanilla Acosta, licenciada en Psicología y estudiante de la Maestría en Salud Mental del Niño, Adolescente y Familia de la Universidad Católica de Santa María. Actualmente, me encuentro desarrollando la investigación titulada: "Autoeficacia y calidad de vida profesional en docentes de las II.EE. de Caravelí, 2025."

El estudio tiene como objetivo analizar la relación entre ambas variables, con el fin de identificar factores de riesgo y factores protectores asociados a la salud mental y al bienestar del profesorado. Su participación es totalmente voluntaria y consistirá en la cumplimentación de una ficha sociodemográfica y dos breves cuestionarios de una duración estimada inferior a 20 minutos. Podrá retirarse del estudio en cualquier momento sin ningún tipo de consecuencias.

Toda la información que nos proporciones será estrictamente confidencial y anónima. Los datos recopilados se utilizarán únicamente con fines académicos. No hay riesgos físicos ni psicológicos asociados a esta participación, y el principal beneficio es aportar información útil para mejorar la calidad de vida laboral docente en nuestra región. Para cualquier información adicional, comuníquese al número: 935130811 o al correo: quintanillaandrea26@gmail.com

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

He leído y comprendido la información proporcionada, por lo que acepto participar de manera libre y voluntaria en esta investigación.
Iniciales del participante: _____

Firma: _____ Fecha: __/____/2025

Anexo 5: Validación de instrumentos (03 juicios de experto)

I. Datos Generales

- Apellidos y Nombres del Informante: Mgter. Mary Stephany Costa Conde
- DNI: 71724220.
- Área donde labora: Clínica y organizacional.
- Nombre del Instrumento: Escala sobre la calidad de vida profesional (PROQOL).
- Motivo de evaluación: Validación del instrumento.
- Autor del instrumento: Stamm (22).

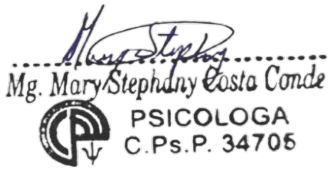
II. Aspecto de la Validación

INDICADORES	CRITERIOS	CLASIFICACIÓN				
		Deficiente 01-20%	Regular 21-40%	Buena 41-60%	Muy Buena 61-80%	Excelente 80-100%
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado y comprensible					X
2. Objetividad	Permite medir hechos observables					X
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología					X
4. Organización	Presentación ordenada					X
5. Suficiencia	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente					X
6. Pertinencia	Permite conseguir datos de acuerdo con los objetivos planteados					X
7. Consistencia	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos					X
8. Análisis	Descompone adecuadamente las variables/indicadores/medidas					X
9. Estrategia	Permite conseguir datos que respondan a los objetivos de investigación					X
10. Aplicación	Existencia de condiciones para aplicarse					X

II. CLASIFICACIÓN GLOBAL (marque con un aspa)

APROBADO	DESAPROBADO	OBSERVADO
X		

Arequipa, 22 de octubre del 2025



Firma del experto

I. Datos Generales

- Apellidos y Nombres del Informante: Mgter. Noelia Romero Pereda
- DNI: 72876902.
- Área donde labora: Clínica y organizacional.
- Nombre del Instrumento: Escala sobre la calidad de vida profesional (PROQOL).
- Motivo de evaluación: Validación del instrumento.
- Autor del instrumento: Stamm (22).

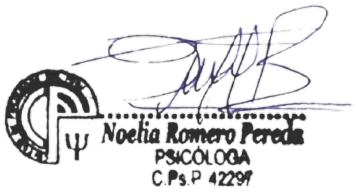
II. Aspecto de la Validación

INDICADORES	CRITERIOS	CLASIFICACIÓN				
		Deficiente 01-20%	Regular 21-40%	Buena 41-60%	Muy Buena 61-80%	Excelente 80-100%
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado y comprensible					X
2. Objetividad	Permite medir hechos observables					X
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología					X
4. Organización	Presentación ordenada					X
5. Suficiencia	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente					X
6. Pertinencia	Permite conseguir datos de acuerdo con los objetivos planteados					X
7. Consistencia	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos					X
8. Análisis	Descompone adecuadamente las variables/indicadores/medidas					X
9. Estrategia	Permite conseguir datos que respondan a los objetivos de investigación					X
10. Aplicación	Existencia de condiciones para aplicarse					X

III. CLASIFICACIÓN GLOBAL (marque con un aspa)

APROBADO	DESAPROBADO	OBSERVADO
X		

Arequipa, 24 de octubre del 2025



Firma del experto

I. Datos Generales

- Apellidos y Nombres del Informante: Mgter. Tatiana L. Solís Sandoval
- DNI: 70341687
- Área donde labora: Clínica y organizacional.
- Nombre del Instrumento: Escala sobre la calidad de vida profesional (PROQOL).
- Motivo de evaluación: Validación del instrumento.
- Autor del instrumento: Stamm (22).

II. Aspecto de la Validación

INDICADORES	CRITERIOS	CLASIFICACIÓN				
		Deficiente 01-20%	Regular 21-40%	Buena 41-60%	Muy Buena 61-80%	Excelente 80-100%
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado y comprensible					X
2. Objetividad	Permite medir hechos observables					X
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología					X
4. Organización	Presentación ordenada					X
5. Suficiencia	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente					X
6. Pertinencia	Permite conseguir datos de acuerdo con los objetivos planteados					X
7. Consistencia	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos					X
8. Análisis	Descompone adecuadamente las variables/indicadores/medidas					X
9. Estrategia	Permite conseguir datos que respondan a los objetivos de investigación					X
10. Aplicación	Existencia de condiciones para aplicarse					X

IV. CLASIFICACIÓN GLOBAL (marque con un aspa)

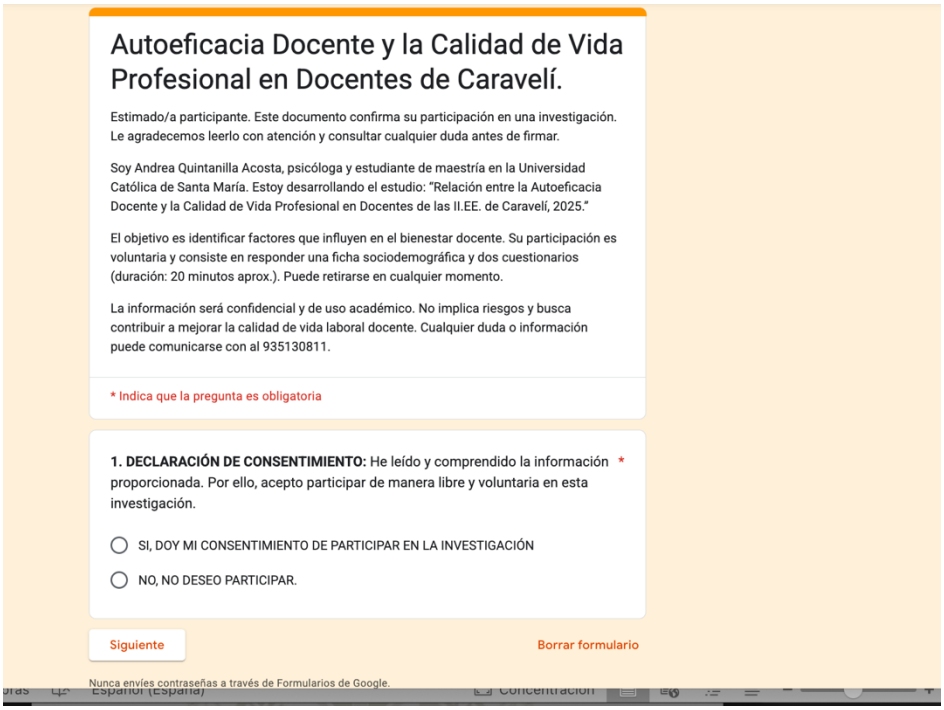
APROBADO	DESAPROBADO	OBSERVADO
X		

Arequipa, 26 de octubre del 2025

Mg. Tatiana L. Solis Sandoval
PSICOLOGA
C.PS. N° 27840

Firma del experto

Anexo 6: Formulario de los cuestionarios



Autoeficacia Docente y la Calidad de Vida Profesional en Docentes de Caravelí.

Estimado/a participante. Este documento confirma su participación en una investigación. Le agradecemos leerlo con atención y consultar cualquier duda antes de firmar.

Soy Andrea Quintanilla Acosta, psicóloga y estudiante de maestría en la Universidad Católica de Santa María. Estoy desarrollando el estudio: "Relación entre la Autoeficacia Docente y la Calidad de Vida Profesional en Docentes de las II.EE. de Caravelí, 2025."

El objetivo es identificar factores que influyen en el bienestar docente. Su participación es voluntaria y consiste en responder una ficha sociodemográfica y dos cuestionarios (duración: 20 minutos aprox.). Puede retirarse en cualquier momento.

La información será confidencial y de uso académico. No implica riesgos y busca contribuir a mejorar la calidad de vida laboral docente. Cualquier duda o información puede comunicarse con al 935130811.

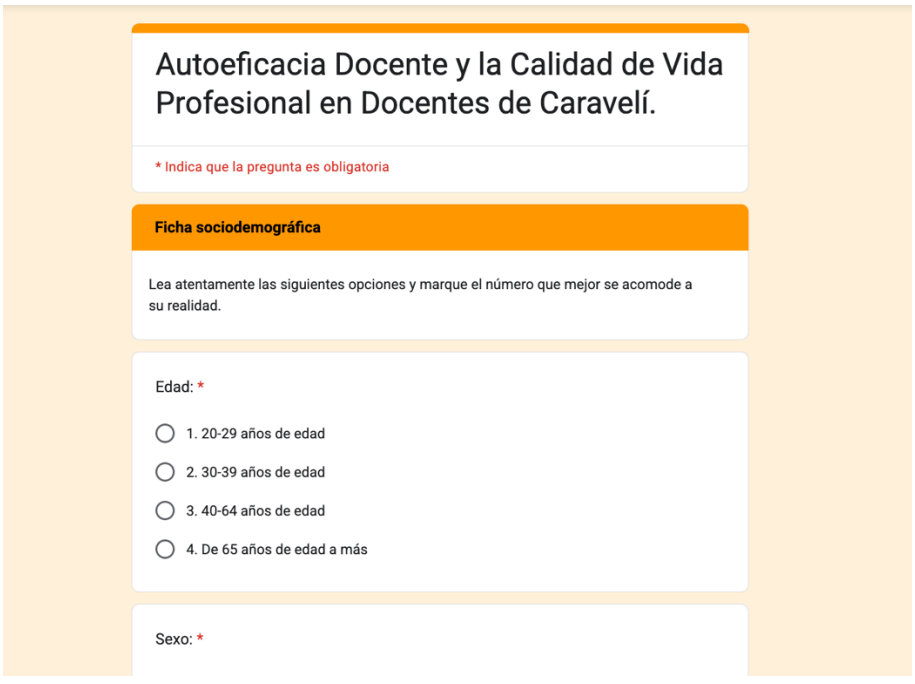
* Indica que la pregunta es obligatoria

1. DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO: He leído y comprendido la información proporcionada. Por ello, acepto participar de manera libre y voluntaria en esta investigación. *

- SI, DOY MI CONSENTIMIENTO DE PARTICIPAR EN LA INVESTIGACIÓN
- NO, NO DESEO PARTICIPAR.

Siguiente Borrar formulario

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.



Autoeficacia Docente y la Calidad de Vida Profesional en Docentes de Caravelí.

* Indica que la pregunta es obligatoria

Ficha sociodemográfica

Lea atentamente las siguientes opciones y marque el número que mejor se acomode a su realidad.

Edad: *

- 1. 20-29 años de edad
- 2. 30-39 años de edad
- 3. 40-64 años de edad
- 4. De 65 años de edad a más

Sexo: *

Anexo 7: Aprobación del comité de ética

COMITÉ DE ÉTICA INSTITUCIONAL DE INVESTIGACIÓN UCSM

DICTAMEN COMITÉ DE ETICA DE INVESTIGACION
UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA MARIA

Arequipa, 13 de noviembre de 2025

Investigadora Quintanilla Acosta, Andrea del Pilar

Presente.-

De mi especial consideración.

Me dirijo a usted para hacerle llegar el resultado de la evaluación de su proyecto de investigación y dictamen del Comité Institucional de Ética de Investigación.

TÍTULO: "Relación entre la Autoeficacia y la Calidad de Vida Profesional en Docentes de las II.EE. de Caravelí, 2025".

Investigadora: Quintanilla Acosta, Andrea del Pilar.

TIPO Y DISEÑO: De campo, descriptivo, correlacional.

OBJETIVO: La investigación tiene como objetivo: Establecer la relación entre la autoeficacia y la calidad de vida profesional en docentes de las II.EE de Caravelí, 2025.

PROCEDIMIENTOS: Aplicación de cuestionarios.

COMITÉ DE ÉTICA INSTITUCIONAL DE INVESTIGACIÓN UCSM

DICTAMEN COMITÉ DE ETICA DE INVESTIGACION
UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA MARIA

SUJETOS DE ESTUDIO:

Docentes de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria adscritos a la jurisdicción de la UGEL Caravelí.

RIESGO DEL ESTUDIO:

Mínimo.

OBSERVACIONES, SUGERENCIAS:

Debe proteger confidencialidad de la data sensible.

DICTAMEN:

DICTAMEN FAVORABLE 401 - 2025 CIEI-UCSM

VIGENCIA:
La aprobación tiene vigencia desde la emisión del presente dictamen hasta el 13 de noviembre de 2026.

Agueda Muñoz Del Carpio Toia
Comité Institucional de Ética de la Investigación UCSM

Cualquier duda comunicarse a: comiteeticainvestigacionucsm@gmail.com

Anexo 8: Matriz de datos

N	Edad	Sexo	Estado civil	Nivel educativo	Condicion laboral	Sector	Nivel	Turno	Cargo	Zona de labor	Autoeficacia	Satisfaccion Compasión	Burnout	Estrés Post traumatico
1	2	1	3	3	1	2	3	2	2	2	3	2	3	2
2	4	1	2	2	2	2	3	1	2	3	3	1	3	3
3	1	2	1	2	2	2	3	2	2	4	3	2	1	1
4	2	1	4	2	1	1	2	1	2	1	4	2	1	1
5	4	1	1	3	2	3	3	1	2	2	3	2	2	3
6	1	2	1	1	2	1	1	2	2	4	3	2	1	2
7	4	1	2	3	2	3	2	2	2	2	3	3	2	2
8	1	2	3	2	1	2	3	2	2	1	3	2	1	1
9	4	2	4	2	2	2	2	2	2	2	3	3	1	2
10	1	1	5	2	2	2	3	1	2	3	3	3	1	1
11	4	2	4	2	2	2	2	1	2	4	3	2	2	3
12	1	2	2	1	1	2	3	2	2	1	3	3	1	1
13	4	2	5	3	2	1	1	2	2	3	3	2	3	2
14	4	1	2	1	2	3	3	2	2	2	3	1	3	3
15	4	1	4	2	1	2	3	2	2	3	3	2	1	1
16	2	2	1	2	2	1	1	1	2	1	3	1	2	2
17	3	2	1	1	2	2	2	1	2	2	3	2	3	2
18	1	2	2	1	1	2	1	2	2	2	3	1	3	2
19	3	2	4	2	2	2	2	2	2	2	3	1	3	2
20	4	1	1	3	2	1	3	1	2	4	3	1	3	3
21	2	1	5	3	2	1	1	1	2	2	3	3	1	2
22	4	1	1	2	2	2	1	1	2	4	3	1	2	2
23	3	2	3	2	2	2	3	1	2	4	3	1	3	3
24	3	1	2	2	2	3	3	2	2	3	3	2	3	3
25	2	1	2	1	2	3	3	2	2	3	3	2	1	1
26	1	2	5	2	1	1	2	1	2	1	3	3	1	1
27	1	2	2	2	1	1	2	2	2	4	3	2	1	1
28	2	2	5	3	2	1	2	2	2	4	3	1	3	3
29	2	1	2	2	1	1	3	2	2	2	3	3	1	1
30	2	1	3	3	2	2	2	1	2	2	4	2	1	1
31	1	1	3	3	2	1	3	2	2	3	3	1	2	2
32	1	2	2	2	2	3	2	2	2	4	3	3	1	1
33	1	1	3	2	1	1	3	2	2	2	3	3	1	1
34	3	1	4	1	2	1	3	2	2	2	3	1	2	3
35	3	1	4	1	2	1	3	1	2	3	3	2	2	2
36	4	2	2	2	2	1	3	1	2	3	3	1	3	3
37	1	1	3	2	2	1	2	2	2	3	3	2	1	2
38	3	2	2	1	1	2	1	2	2	3	3	2	1	1
39	4	1	5	1	1	2	2	2	2	4	2	1	3	3
40	4	1	1	2	2	3	3	1	2	1	3	2	2	2
41	2	2	5	3	1	1	3	1	2	4	3	1	2	2
42	3	1	4	1	2	1	1	1	2	4	3	3	2	1
43	1	2	2	2	1	2	2	2	2	4	3	2	3	2
44	1	2	1	2	2	1	3	2	2	4	3	1	3	3
45	3	2	3	3	1	3	2	1	2	3	3	2	2	3
46	1	1	5	2	2	2	3	2	2	2	3	1	3	2
47	3	1	5	2	2	1	3	2	2	3	2	1	3	2
48	4	1	3	3	1	2	2	2	2	4	3	3	1	1
49	1	1	2	2	2	1	1	2	2	4	3	2	1	1
50	4	1	2	2	1	2	3	1	2	4	2	2	3	3

51	1	1	5	4	1	2	1	2	2	1	3	3	1	1
52	2	1	4	2	2	3	3	1	2	3	3	1	3	3
53	2	1	2	2	1	1	2	1	2	4	3	1	2	2
54	4	2	4	2	2	3	1	1	2	1	3	2	2	2
55	2	1	4	1	1	1	1	2	2	4	4	3	2	1
56	4	2	3	1	2	3	3	2	2	3	3	1	2	3
57	3	1	5	3	2	3	2	2	2	4	3	2	3	2
58	4	2	5	3	1	1	3	1	2	3	3	1	3	2
59	3	1	1	1	2	3	3	2	2	2	3	2	3	2
60	4	1	4	3	2	2	2	2	2	4	3	3	1	1
61	1	2	2	2	1	2	2	2	2	4	2	1	2	3
62	2	1	3	2	2	2	2	1	2	4	3	1	2	3
63	1	2	3	1	2	3	2	1	2	3	3	1	2	2
64	4	1	2	2	2	3	1	1	2	2	3	1	3	3
65	4	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3
66	1	2	2	2	2	1	2	2	2	4	3	1	2	2
67	2	2	3	2	2	1	1	1	2	2	3	1	2	3
68	3	1	4	2	1	2	3	1	2	4	3	2	1	1
69	2	1	3	1	2	3	3	2	2	4	3	3	1	1
70	3	1	4	2	2	3	3	2	2	1	3	1	2	2
71	2	2	5	3	2	1	3	1	2	3	3	3	2	1
72	3	2	3	2	1	2	2	2	2	1	3	3	1	1
73	4	2	5	3	2	1	3	2	2	2	3	1	3	3
74	2	1	1	3	1	2	1	1	2	3	3	3	1	1
75	3	2	5	2	1	2	2	2	2	4	3	3	1	2
76	2	2	4	2	2	3	1	1	2	1	3	1	2	2
77	2	1	1	2	1	3	3	1	2	4	4	2	1	1
78	3	2	5	1	2	3	3	2	2	4	3	2	1	1
79	2	1	5	2	1	1	3	2	2	3	3	1	2	3
80	1	2	5	3	2	3	1	1	2	4	3	1	2	3
81	2	2	1	2	2	3	1	2	2	1	3	1	2	3
82	1	1	2	2	2	3	2	1	2	2	3	1	3	3
83	4	1	5	2	2	3	1	2	2	1	3	3	2	1
84	1	1	1	3	1	1	1	2	2	1	3	3	1	1
85	2	1	5	3	1	2	3	2	2	1	3	2	1	1
86	1	1	3	2	1	2	2	2	2	1	3	1	3	2
87	3	1	3	2	1	1	3	1	2	1	3	1	2	2
88	2	1	2	2	2	3	1	1	2	2	3	1	2	2
89	2	2	2	1	2	1	1	2	2	4	3	3	1	1
90	2	1	1	1	2	3	3	1	2	2	3	3	1	1
91	4	1	3	3	1	3	2	2	2	2	3	2	3	3
92	2	1	2	1	1	3	1	2	2	1	3	1	3	3
93	4	2	2	1	1	3	1	2	2	2	3	3	1	1
94	3	2	3	2	1	1	3	1	2	4	3	3	2	2
95	3	2	5	1	1	3	1	1	2	2	3	3	1	1
96	2	2	2	2	1	3	1	1	2	4	3	1	2	3
97	2	1	5	2	1	2	2	1	2	4	3	1	2	3
98	1	2	2	2	1	3	2	2	2	4	3	1	3	3
99	2	1	3	2	2	1	1	2	2	2	3	1	2	2
100	2	2	1	2	2	3	3	1	2	2	3	3	1	2

101	2	1	3	2	1	3	2	2	2	4	3	3	2	1
102	4	2	4	2	1	2	3	2	2	3	3	1	2	3
103	1	2	5	3	2	2	1	2	2	3	3	3	1	2
104	4	2	1	2	1	3	2	2	2	1	3	1	2	2
105	1	2	1	1	2	3	2	1	2	2	3	3	1	1
106	3	1	4	2	2	3	2	2	2	4	3	2	3	2
107	4	1	1	2	2	3	1	1	2	4	3	3	1	1
108	3	2	1	1	1	2	2	2	2	4	2	1	3	2
109	2	2	4	1	1	3	2	1	2	1	4	3	2	1
110	3	2	4	2	2	3	3	1	2	4	3	1	2	3
111	1	2	4	3	2	1	2	1	2	2	3	2	1	1
112	4	1	3	3	1	2	2	2	2	3	3	2	1	2
113	1	1	2	1	1	1	3	1	2	4	3	1	2	2
114	4	1	4	3	2	2	2	2	2	4	3	2	1	1
115	3	2	4	4	2	3	1	2	2	4	3	1	3	3
116	4	2	5	2	2	3	3	2	2	3	4	3	1	1
117	4	2	3	2	1	3	3	2	2	1	3	1	2	2
118	3	1	4	2	1	1	2	1	2	2	3	1	3	2
119	3	2	4	3	1	2	3	1	2	3	3	2	2	2
120	3	1	5	2	1	1	1	2	2	4	3	1	2	3
121	2	2	5	2	2	2	1	2	2	1	3	3	1	1
122	1	1	5	3	1	3	1	2	2	4	3	2	2	2
123	4	1	5	3	2	2	1	2	2	4	3	2	2	2
124	3	1	4	2	1	2	3	1	2	2	3	1	3	3
125	3	1	3	1	1	1	3	2	2	1	3	2	1	1
126	1	2	5	2	1	3	2	1	2	4	3	1	2	2
127	4	2	2	3	1	2	1	1	2	2	3	2	2	3
128	3	1	4	3	1	1	2	2	2	4	3	1	2	3
129	1	1	1	3	1	2	2	1	2	1	3	3	2	1
130	4	1	5	2	1	3	3	2	2	3	3	2	1	1
131	1	2	4	2	2	1	3	1	2	4	3	3	1	2
132	3	2	4	2	1	2	3	2	2	4	4	2	1	2
133	2	2	4	2	2	3	3	2	2	1	3	1	3	3
134	2	1	5	1	1	1	2	1	2	3	3	2	2	2
135	1	2	5	2	2	1	1	2	2	1	4	2	1	1
136	4	2	1	2	2	2	2	2	2	3	3	2	1	1
137	3	2	1	2	2	2	1	1	2	1	3	2	3	2
138	4	2	4	2	2	1	2	1	2	3	4	3	1	2
139	4	2	4	2	1	1	3	2	2	1	3	2	1	1
140	4	1	5	2	2	3	3	1	2	3	3	3	1	1
141	3	1	1	2	2	2	1	2	2	2	3	1	2	3
142	4	1	3	2	2	1	1	1	2	2	3	1	3	2
143	2	2	5	2	2	2	2	1	2	4	3	1	3	3
144	1	2	3	3	1	3	1	2	2	2	3	3	1	1
145	4	2	2	2	1	1	2	2	2	3	3	2	3	2
146	1	2	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	1	2
147	3	1	1	2	1	2	3	1	2	3	3	1	3	2
148	3	2	2	1	1	1	1	2	2	4	3	3	1	1
149	2	2	4	3	1	1	2	2	2	3	3	3	2	1
150	1	2	5	1	2	3	3	1	2	2	3	2	1	1

151	3	1	1	2	1	1	1	2	2	3	3	3	1	1
152	2	1	1	2	2	3	1	1	2	4	3	2	3	3
153	2	1	5	3	1	3	2	2	2	1	2	2	3	3
154	3	1	2	2	2	3	1	2	2	2	3	2	2	1
155	2	1	1	2	1	1	1	1	2	4	3	1	2	3
156	1	1	4	2	2	3	1	2	2	4	3	1	3	3
157	2	2	5	2	2	3	2	2	2	1	3	2	2	2
158	4	1	3	1	2	3	1	1	2	2	3	3	1	1
159	2	1	4	2	1	3	2	1	2	3	3	2	1	1
160	1	2	5	2	2	3	1	2	2	4	3	2	1	1
161	3	2	4	2	2	1	1	2	2	1	3	3	1	1
162	1	1	5	3	1	2	3	1	2	2	3	2	2	2
163	3	1	4	2	1	3	3	1	2	4	3	3	1	1
164	2	1	4	2	2	3	2	1	2	3	3	1	2	3
165	1	2	4	1	2	2	1	2	2	2	3	3	2	1
166	4	1	3	2	2	1	2	1	2	3	3	2	1	1
167	3	1	5	3	1	3	1	2	2	4	3	1	3	3
168	3	1	3	2	1	3	3	1	2	4	3	1	3	3
169	1	1	4	2	2	1	3	2	2	2	3	3	1	1
170	2	1	1	2	2	2	2	2	2	4	3	1	2	3
171	1	1	5	2	1	2	3	1	2	1	3	1	3	3
172	1	1	5	2	2	2	1	1	2	2	3	1	3	3
173	3	1	5	2	2	1	3	1	2	4	4	3	1	1
174	4	2	2	2	1	3	3	2	2	3	3	2	2	2
175	1	2	2	2	1	3	2	2	2	1	3	2	2	2
176	2	1	5	4	1	3	1	1	2	3	3	3	1	1
177	4	2	3	2	2	2	3	1	2	2	3	1	2	2
178	4	1	5	2	2	3	1	1	2	2	3	1	3	3
179	1	2	5	3	1	3	3	2	2	1	3	3	1	1
180	4	1	5	2	1	1	2	2	2	1	3	2	2	2
181	1	1	5	3	2	1	3	1	2	4	3	2	2	3
182	3	1	5	1	2	3	2	1	2	3	3	1	3	3
183	1	2	5	2	1	1	1	1	2	1	3	1	3	3
184	4	2	5	3	2	1	1	2	2	4	3	2	1	2
185	1	2	2	1	2	1	1	1	2	2	3	3	2	1
186	2	2	3	3	1	1	3	2	2	4	3	3	1	1
187	1	2	2	2	1	1	2	1	2	4	4	3	2	2
188	1	1	2	3	1	3	1	2	2	2	3	1	3	3
189	4	2	3	3	1	2	3	1	2	4	3	2	2	1
190	1	2	1	2	2	3	1	2	2	2	3	3	1	1
191	4	2	3	2	1	1	3	1	2	2	3	1	2	2
192	4	1	4	1	2	3	2	2	2	3	3	1	2	3
193	3	1	3	2	2	2	3	2	2	4	3	1	3	3
194	3	1	5	2	1	3	3	1	2	1	3	1	2	2
195	3	2	3	1	2	2	3	1	2	2	3	2	3	2
196	4	1	5	3	1	2	2	1	2	1	3	3	1	1
197	1	2	2	2	1	2	3	2	2	4	3	2	3	2
198	3	2	2	1	1	2	2	2	2	3	2	1	2	2
199	1	1	1	4	2	3	1	1	2	2	3	2	3	3
200	2	1	5	3	1	3	3	1	2	4	3	2	2	3

201	4	2	5	2	2	3	1	1	2	3	2	1	3	3
202	3	1	4	2	2	3	3	1	2	3	3	1	3	3
203	1	1	5	2	1	1	1	1	2	3	3	3	1	1
204	3	2	5	2	1	3	1	1	2	2	3	1	2	3
205	2	2	4	2	1	1	2	1	2	3	3	1	2	2
206	3	1	2	2	2	3	1	2	2	2	3	3	1	1
207	2	2	2	2	2	3	2	1	2	4	3	3	1	1
208	4	2	2	2	2	1	3	1	2	2	3	2	1	1
209	4	1	4	3	2	3	2	2	2	2	3	1	3	3
210	4	2	3	1	2	1	1	2	2	2	3	2	3	3
211	4	1	3	1	1	2	3	2	2	3	3	2	1	2
212	4	1	4	3	1	1	3	1	2	4	3	3	1	1
213	4	1	1	3	1	3	1	1	2	1	3	3	1	1
214	4	2	4	3	1	3	2	2	2	4	3	1	2	3
215	2	2	4	2	1	1	2	2	2	4	3	2	3	2
216	1	1	3	3	2	2	1	2	2	1	3	1	2	2
217	3	2	3	1	1	3	2	2	2	4	4	3	1	1
218	4	1	4	2	2	1	3	2	2	3	3	1	3	2
219	1	1	1	1	2	1	2	1	2	2	3	2	1	1
220	1	1	3	1	2	1	2	2	2	2	3	2	2	3
221	3	1	3	2	1	3	2	1	2	4	3	1	2	2
222	4	2	5	3	2	1	3	1	2	4	3	1	2	2
223	1	1	2	3	1	2	1	2	2	2	3	1	3	2
224	4	2	3	3	1	1	3	2	2	4	3	3	1	1
225	4	1	1	1	1	2	1	2	2	2	3	1	3	3
226	4	1	5	3	1	1	3	1	2	4	3	1	3	2
227	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	3	2	1	2
228	2	2	5	2	1	2	2	2	2	3	3	1	3	3
229	2	2	2	2	2	1	1	1	2	3	3	1	3	3
230	2	2	1	2	2	2	1	1	2	3	3	2	2	2
231	4	2	2	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2
232	3	1	2	3	2	3	1	2	2	2	3	3	1	1
233	4	2	3	1	1	3	3	2	2	3	3	3	1	1
234	4	1	2	2	2	3	2	2	2	1	3	2	1	1
235	3	1	3	2	1	2	2	2	2	4	3	1	2	3
236	2	2	5	2	1	1	1	1	2	3	3	1	2	3
237	1	1	4	3	1	2	1	1	2	2	4	2	2	2
238	3	2	5	2	2	3	1	1	2	1	3	3	2	1
239	3	2	1	2	1	3	3	2	2	4	3	1	3	2
240	4	2	4	3	2	1	3	2	2	2	3	2	1	1
241	2	1	5	3	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2
242	3	1	5	2	2	3	3	2	2	4	3	1	3	3
243	1	2	1	2	1	1	1	1	2	1	4	2	1	1
244	3	1	1	2	2	3	2	2	2	4	3	3	1	1
245	3	1	3	2	1	3	3	2	2	2	3	1	2	2
246	1	2	2	2	1	2	1	1	2	3	3	3	2	1
247	1	2	4	3	2	2	1	1	2	3	3	2	1	1
248	4	2	2	3	2	2	1	2	2	4	3	1	3	2
249	4	1	2	1	2	2	1	2	2	2	3	3	1	1
250	3	1	5	3	1	3	3	2	2	2	3	2	1	1