



**UNIVERSIDAD  
DEL  
ACONCAGUA**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



TESINA DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA:

# “SINDROME DE BURNOUT EN DOCENTES DE MENDOZA”

ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO Y  
DOCENTES DE NIVEL SECUNDARIO.

**Alumna:** Paula Andrea Pepi

**Directora:** Lic. Patricia Moles

Mendoza, noviembre de 2013

## HOJA DE EVALUACIÓN

**TRIBUNAL EXAMINADOR:**

**Presidente:**

**Vocal:**

**Vocal:**

**Profesora invitada:**

**Nota:**

## **AGRADECIMIENTOS**

Comienzo dando gracias a Dios, por estar conmigo en cada momento y paso que doy.

A mi amado hijo Augusto, que le da sentido a mi vida y llena de alegría mis días.

A Francisco, mi esposo y compañero, por su paciencia, comprensión, apoyo, por proyectar y soñar conmigo y por brindarme su amor a largo de este camino.

A mis padres, Ana y Pepe, por su apoyo y ayuda incondicional, su aliento cotidiano, su confianza inamovible y fundamentalmente por ser los abuelos mas maravillosos del mundo. Sin ellos esto no hubiese sido posible...

A mis hermanos, Mariana, Gaby y Franco, por su amor y compañía, los cuales me permitieron ser fuerte y seguir luchando para convertir las dificultades en desafíos... A ellos, que me han ayudado a llegar hasta aquí.... ¡Mil Gracias!

A mis amigas y hermanas por elección, Vane, Ludmi y Paula, gracias por enriquecerme tanto como persona, por ayudarme en los momentos difíciles y alegrar aun más los lindos.

A mi directora de Tesis, Licenciada Patricia Moles, por su permanente predisposición, consejo y guía constante; y principalmente por su profesionalismo y humanidad.

**Gracias por que sin ustedes no hubiese sido posible este logro, están en mi corazón!!!**

## RESUMEN

En el presente trabajo de investigación se intenta realizar una aproximación al conocimiento y comprensión del Síndrome de Burnout y a las muchas consecuencias que éste desencadena tanto para el sujeto que lo padece como para la organización de la cual éste forma parte; y así poder determinar de qué manera influye sobre un grupo de docentes de la ciudad de Mendoza.

Esta investigación es cuantitativa, el diseño de la misma es *no experimental, transversal descriptivo*, el tipo de estudio es *descriptivo*, y la muestra utilizada es *no probabilística* de carácter *intencional*, la misma está compuesta por 62 sujetos, 31 docentes de nivel primario y 31 docentes de nivel secundario.

El instrumento utilizado en esta investigación para la recolección de datos y de información es el cuestionario “Maslach Burnout Inventory” (M.B.I.), dicha técnica cuenta con 22 preguntas cerradas que expresan afirmaciones sobre los sentimientos personales y actitudes del profesional en su trabajo y hacia los que reciben su servicio.

Finalmente, se analizan e interpretan los datos que permiten definir los parámetros concluyentes de esta investigación.

- **Palabras claves:** Síndrome de Burnout, docentes de nivel primario, docentes de nivel secundario, MBI.

## **ABSTRACT**

The present paper is attempted to achieve a better knowledge and understanding of the burnout syndrome and the many consequences it arises on both the subject who suffers from it and the organization of which it is part, and so we can determine how it influences a group of teachers from the city of Mendoza.

This research is quantitative; its design is non-experimental, cross-sectional descriptive; the type of study is descriptive; and it uses a non-probability intentional sample, composed of 62 subjects - 31 primary school teachers and 31 secondary school teachers.

The instrument used in this research to collect data and information is the questionnaire "Maslach Burnout Inventory" (MBI), this technique has 22 closed questions expressing statements about personal feelings and professional attitudes towards work and those receiving their service.

Finally, the data is analyzed and interpreted in order to define the conclusive parameters of this research.

- **Keywords:** Burnout Syndrome, elementary school teachers, secondary school teachers, MBI.

## ÍNDICE

PORTADA.....	1
TÍTULO.....	2
HOJA DE EVALUACIÓN .....	3
AGRADECIMIENTOS .....	4
RESUMEN .....	5
ABSTRACT.....	6
ÍNDICE .....	7
INTRODUCCIÓN.....	11
CAPITULO I: SINDROME DE BURNOUT .....	14
1. DESARROLLO HISTÓRICO DEL SINDROME DE BURNOUT.....	14
2. DEFINICIÓN DE BURNOUT.....	16
2.1. Agotamiento emocional.....	18
2.2. Despersonalización .....	18
2.3. Realización personal .....	19
3. FASES DEL SÍNDROME DE BURNOUT .....	19
3.1. Fase inicial o de entusiasmo .....	21
3.2. Fase de estancamiento .....	22
3.3. Fase de frustración.....	22
3.4. Fase de la apatía.....	22
3.5. Fase del Burnout o del quemado .....	22
4. VARIABLES DESENCADENANTES DEL SINDROME DE BURNOUT .....	23

4.1. Variables Personales predictivas del burnout.....	23
4.2. Variables predictivas del burnout del contexto laboral.....	25
4.3. Variables predictivas del burnout del contexto ambiental.....	26
5. CONSECUENCIAS DEL SÍNDROME DE BURNOUT .....	27
5.1 Consecuencias para el trabajador .....	27
5.2 Consecuencias para la organización .....	28
CAPITULO II: ESTRÉS LABORAL.....	30
1. CONCEPTO DE ESTRÉS:.....	30
1.1. Fase de alarma .....	32
1.2. Fase de resistencia .....	32
1.3. Fase de agotamiento.....	33
2. FACTORES CAUSALES DEL ESTRÉS.....	33
2.1. Sucesos vitales intensos y extraordinarios. ....	33
2.2. Sucesos menores (estrés diario) .....	34
2.3. Situaciones de tensión crónica mantenida .....	34
2.4. Estilos de vida.....	34
3. ESTRÉS LABORAL .....	34
3.1. Estrés Positivo o eustrés en el trabajo:.....	34
3.2. Estrés Negativo o Distrés en el trabajo:.....	35
4. CONSECUENCIAS Y SINTOMAS DEL ESTRÉS LABORAL: .....	36
4.1. Consecuencias negativas del estrés sobre el individuo: .....	36
4.2. Consecuencias negativas del estrés sobre la Organización: .....	37
5. FACTORES ESTRESORES: .....	38
5.1. Factores estresores Individuales:.....	39
5.2. Factores estresores organizacionales: .....	40
CAPITULO III: LA PROFESIÓN DOCENTE .....	44
1. RELACIÓN DEL SINDROME DE BURNOUT CON LA PROFESIÓN DOCENTE .....	44
a) Agotamiento emocional.....	44
b) Despersonalización .....	44
c) Falta de realización personal en el trabajo .....	44



2.	LA PROFESIÓN DOCENTE EN LA ARGENTINA ACTUAL .....	46
2.1.	Trayectoria y remuneración docente.....	48
3.	EL MALESTAR DOCENTE.....	49
3.1.	Indicadores del malestar docente.....	49
CAPITULO IV: PREVENCIÓN Y PROMOCIÓN DEL ESTRÉS LABORAL Y DEL SÍNDROME DE BURMOUT.		
.....		59
1.	AFRONTAMIENTO .....	59
1.1.	Tipos de afrontamiento .....	60
1.2.	Técnicas de Afrontamiento.....	60
2.	HABILIDADES SOCIALES.....	63
3.	PROMOCION Y PREVENCIÓN .....	66
3.1.	Técnicas de intervención individuales .....	66
3.2.	Técnicas de intervención organizacionales.....	68
3.3.	Prevención del estrés y del síndrome de burnout en el ámbito específico de la escuela como organización laboral.....	69
3.4.	Prevención del estrés y del burnout, intervenciones relacionadas con el apoyo social	71
4.	TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN: PROPUESTAS.....	72
CAPÍTULO V: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: .....		77
1.	OBJETIVOS.....	77
2.	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:.....	78
3.	HIPÓTESIS:.....	78
4.	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN: .....	79
5.	TIPO DE ESTUDIO: .....	80
6.	TIPO DE INVESTIGACIÓN:.....	80
7.	DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA: .....	80
8.	INSTRUMENTO METODOLÓGICO: .....	81
8.1.	MBI - Inventario Burnout de Maslach.....	81
9.	PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS .....	85
CAPÍTULO VI: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....		87
1.	INTRODUCCIÓN:.....	87
2.	DATOS SOBRE LA MUESTRA.....	88

3.	TABLAS DE RESULTADOS:.....	92
3.1.	Cansancio Emocional: .....	96
3.2.	Despersonalización: .....	99
3.3.	Realización Personal: .....	103
4.	GRÁFICOS COMPARATIVOS: .....	107
4.1.	Cansancio Emocional .....	107
4.2.	Despersonalización: .....	115
4.3.	Realización Personal .....	123
	CONCLUSIONES FINALES .....	132
	ANEXOS .....	138
	BIBLIOGRAFÍA.....	142

## INTRODUCCIÓN

A escala mundial, estos últimos 20 años se han caracterizado por un ritmo de vida cambiante y acelerado, con un incremento pronunciado de las exigencias laborales. Esto responde a los requerimientos de la economía y demandas de la sociedad en general. Las personas insertas en este sistema se ven obligadas a satisfacer dichas demandas y ha adaptarse a las nuevas condiciones. No obstante se ha observado que a un mediano y largo plazo hay consecuencias que afectan la salud y calidad de vida de las personas que trabajan y se desenvuelven en este ambiente. Lo cual facilita la aparición y el desarrollo de diversos trastornos psicológicos y físicos en las personas. Siendo el Síndrome de Burnout uno de los que se da con gran frecuencia en los últimos tiempos.

El Síndrome de Burnout aparece en el individuo como una respuesta al estrés laboral crónico, que surge al trabajar bajo “condiciones difíciles” en contacto directo con los usuarios (clientes, alumnos, pacientes, etc.) de tales instituciones y tiene diversas consecuencias negativas tanto para la persona, dando lugar a alteraciones conductuales, actitudinales y psicosomáticas, como para la organización en la que desempeñan su rol profesional. Esta patología no aparece de forma instantánea, sino que responde a un proceso continuo.

Maslach y Leiter, definen al síndrome de burnout como un síndrome psicológico que aparece en el contexto laboral y lo describen como un constructo trifactorial, dichos factores son el **agotamiento emocional**, las conductas de **despersonalización o cinismo** hacia las personas que el profesional atiende y una sensación de ineffectividad o falta de **realización personal**.

Por lo tanto, podríamos decir que el síndrome de quemarse por el trabajo está caracterizado por la tendencia de los profesionales a evaluar negativamente su habilidad para realizar el trabajo y para relacionarse con las personas con quienes trabaja, por la sensación de estar agotados a nivel emocional, por el desarrollo de sentimientos negativos, y de actitudes y conductas de

cinismo hacia las personas destinatarias de su trabajo, que son vistas de manera deshumanizada debido al endurecimiento afectivo del profesional.

El trabajo es la actividad en la cual invertimos aproximadamente un tercio del día, lo cual la convierte en la actividad humana cualitativamente más relevante. Este es un derecho fundamental de las personas y es esencial que en su ejercicio se provea de todas las condiciones necesarias para lograr el bienestar de los trabajadores. El trabajo es un medio para sustentar la vida y satisfacer las necesidades básicas, pero es también la actividad mediante la cual las personas afirman su propia identidad, tanto ante sí mismas como ante quienes las rodean, siendo crucial para el ejercicio de opciones personales, para el bienestar de la familia y para la estabilidad de la sociedad. Por el contrario, si la adaptación de la persona al trabajo es disfuncional aparecen como consecuencias diversas patologías (Organización Internacional del Trabajo).

Por lo tanto, las condiciones laborales deficientes son una amenaza para el trabajador, dado que entonces no están con la seguridad y protección necesarias que les permita prevenir dichas patologías. Así mismo, el no permitir que tengan autonomía y algún nivel de control sobre su trabajo influyen en el aumento del nivel de tensión psicológica del trabajador.

Algunos profesionales son más vulnerables y están más predispuestos a los procesos de estrés y burnout que otros, entre ellos, están los que se dedican a la educación. Esta labor presenta una alta vulnerabilidad al burnout, debido a la realización simultánea de múltiples actividades y funciones que implican asegurar que los estudiantes reciban una educación de calidad.

Los profesionales docentes forman un colectivo especialmente expuesto al desgaste profesional. Se enfrentan a desencadenantes de estrés propios de la organización académica y escolar y a situaciones en las que se desequilibran las expectativas individuales del profesional y la realidad del trabajo diario.

La presente investigación tiene como objetivo identificar a partir de aplicar un cuestionario que mide el Síndrome de Burnout (MBI) la incidencia y aparición del mismo en docentes de nivel primario y en docentes de nivel secundario de la provincia de Mendoza, para luego realizar un estudio comparativo entre dichos docentes en relación a las tres dimensiones presentes en el Síndrome de Burnout, teniendo en cuenta variables demográficas, como sexo, edad, estado civil, años de ejercicio de la profesión, horas semanales de trabajo y características sociodemográficas de la escuela donde desempeñan su rol profesional.

Para ello, a lo largo del **marco teórico**, el cual consta de cuatro capítulos, se realizará un recorrido por una gran cantidad de conceptos que se consideran relevantes e importantes a la hora de comprender los fenómenos que influyen en la realidad laboral del sujeto y así advertir cuales son las consecuencias que desencadena el burnout tanto para el sujeto como para la organización de la cual este forma parte.

En el **capítulo uno** se ahondará en la temática central de este trabajo, el Síndrome de Burnout, analizando el desarrollo histórico, el concepto, las fases y las dimensiones que lo

constituyen. Se expondrán las variables desencadenante y facilitadoras tanto a nivel personal como a nivel organizacional y las consecuencias que trae para el individuo y para la organización.

En el **segundo capítulo** se desarrollará el fenómeno del estrés laboral, donde se describe el concepto, las fases por las que atraviesa el sujeto y los factores causales de estrés. También se desarrollarán cuales son los síntomas y las consecuencias, teniendo en cuenta al sujeto y a la organización.

En el **tercer capítulo** se describirá la profesión docente en la actualidad y se realizará una relación entre estos profesionales y el síndrome de burnout, teniendo en cuenta las tres dimensiones presentes en el mismo. También se detallará en qué consiste el malestar docente y cuáles son sus indicadores.

El **cuarto capítulo** trata de la prevención y promoción del síndrome de burnout y del estrés laboral. Aquí se describen el concepto y los tipos de afrontamiento, la influencia del apoyo social y las habilidades sociales necesarias para hacer frente a estas patologías; también se detallan las técnicas de intervención individuales y las organizacionales y finalmente se realizan propuestas tendientes a mejorar la situación de los docentes.

Por otra parte, el **marco metodológico** estará conformado por dos capítulos.

El **capítulo cinco**, presentará los objetivos, hipótesis y preguntas de investigación, el procedimiento metodológico e instrumentos seleccionados, y una descripción de la muestra de los sujetos evaluados.

En el **capítulo seis**, se hará un análisis e interpretación de los resultados obtenidos a través de la aplicación del MBI, evaluando el Síndrome de Burnout con sus tres dimensiones, en los dos grupos analizados, para posteriormente integrar los resultados obtenidos y arribar a los parámetros concluyentes de la investigación que permitan dar respuesta a los objetivos e hipótesis formulados.

Finalmente, se presentarán las **conclusiones**, en las cuales se intentará responder a las preguntas y objetivos planteados al inicio de este trabajo. Para ello se realizará un breve resumen de los conceptos que contribuyen a entender los fenómenos estudiados, al tiempo de reflexionar acerca de nuestro rol como promotores de la salud mental y de las contribuciones que desde allí y con el apoyo de la psicología podemos hacer.

## **CAPITULO I: SINDROME DE BURNOUT**

### **1. DESARROLLO HISTÓRICO DEL SINDROME DE BURNOUT**

Las primeras conceptualizaciones formales del Burnout fueron realizadas en 1973 por H. Freudenberger (citado por Maslach y otros, 2001) basado en su propia experiencia con voluntarios que trabajaban con él en la Clínica Libre de Nueva York para toxicómanos. Estos voluntarios, a pesar de su compromiso, presentaban síntomas de depresión y ansiedad, con agotamiento y una progresiva pérdida de energía y motivación por su trabajo. Freudenberger describió cómo estas personas se vuelven menos sensibles, poco comprensivas y hasta agresivas en relación con los pacientes, con un trato distanciado y un notable deterioro de la calidad de los cuidados profesionales que se entregaban a los usuarios del servicio. Para denominar este fenómeno el autor utilizó la palabra “Burnout” cuya traducción literal al español es “estar quemado o consumido” y lo definió como:

*“Sensación de fracaso y una existencia agotada o gastada que resultaba de una sobrecarga por exigencias de energía, recursos personales o fuerza espiritual del trabajador”.*

En 1976 la Psicóloga Social Cristina Maslach dio a conocer la palabra Burnout de forma pública dentro del Congreso Anual de la Asociación de Psicología (APA), haciendo referencia a una situación cada vez más frecuente entre los trabajadores de servicios humanos, y el hecho de que después de un tiempo de dedicación, estos trabajadores terminaban “quemándose”. Pero el concepto de Burnout de las investigadoras estadounidenses Cristina Maslach y Susan Jackson apareció en 1981, luego de varios años de estudios empíricos, quienes lo describieron como un *síndrome de estrés crónico* que se manifiesta en aquellas profesiones de servicios caracterizadas por una atención intensa y prolongada a personas que están en una situación de necesidad o de

dependencia". Más adelante, en 1982 se crea el Inventario de Burnout de Maslach (Gil-Monte, 2007).

Posteriormente Maslach y Leiter (1997) describen el Síndrome como la "erosión del alma", en el sentido que representa un desajuste entre lo que la persona es y quiere ser, con lo que realmente está realizando. Esta erosión afectaría los valores, la dignidad y el espíritu de la persona, situación de la que tiende a ser difícil su recuperación, en especial si no se cuenta con apoyo. En otras palabras erosión aludiría al proceso gradual de pérdida que se da en el contexto de desajuste entre las necesidades de las personas y las demandas de la organización.

En 1983 Farber manifiesta la relación del Burnout con el ámbito laboral y expresa:

"El Burnout es un síndrome relacionado con el trabajo. Surge por la percepción del sujeto de una discrepancia entre los esfuerzos realizados y lo conseguido. Sucede con frecuencia en los profesionales que trabajan cara a cara con clientes necesitados o problemáticos. Se caracteriza por un agotamiento emocional, falta de energía, distanciamiento y cinismo hacia los destinatarios, sentimientos de incompetencia, deterioro del auto concepto profesional, actitudes de rechazo hacia el trabajo y por otros diversos síntomas psicológicos como irritabilidad, ansiedad, tristeza y baja autoestima".

Brill (1984) lo define como: "Un estado disfuncional y disfórico relacionado con el trabajo en una persona que no padece otra alteración psicopatológica mayor, en un puesto de trabajo en el que antes ha funcionado bien, tanto a nivel de rendimiento como de satisfacción personal, y que luego ya no puede conseguirlo, si no es por una intervención externa o por un reajuste laboral, y que está en relación con las expectativas previas".

Pines y Arosón en 1988 lo consideran como un estado en el que se combina fatiga emocional, física y mental, sentimientos de impotencia e inutilidad, sensaciones de sentirse atrapado, falta de entusiasmo por el trabajo y la vida en general, y baja autoestima.

Burke en 1987 entiende que el síndrome de burnout es un proceso de adaptación a las situaciones de estrés laboral. Este proceso se caracteriza por desorientación profesional, desgaste, sentimientos de culpa por la falta de éxito profesional, frialdad o distanciamiento emocional y aislamiento.

Cordes y Dougherty (1993) hacen una revisión sobre el tema y plantean que durante la primera fase de investigaciones (que va desde 1970 a 1980) las definiciones de Síndrome de Burnout se podían clasificar en cinco tipos de conceptualizaciones:

- Fracasar, gastarse, quedar exhausto.
- Pérdida de la creatividad.
- Pérdida del compromiso con el trabajo.
- Distanciamiento de los clientes, compañeros de trabajo y de la organización donde se trabaja.
- Respuestas crónicas al estrés.

Por otro lado, Gil-Monte y Peiró (1997), definen el síndrome de burnout como: “una respuesta al estrés laboral crónico, acompañado de una experiencia subjetiva de sentimientos, cogniciones y actitudes, las cuales provocan alteraciones psicofisiológicas en la persona y consecuencias negativas para las instituciones laborales”.

Ramos y Buendía, en el mismo año afirman que cuando se dice que el profesional está quemado se indica que la situación (familiar, social o laboral) le ha sobrepasado y ha quedado reducida su capacidad de adaptación.

## 2. DEFINICIÓN DE BURNOUT

Una forma inicial de acercarnos al concepto de *Síndrome de Burnout* es analizar semánticamente las dos palabras que lo componen. De acuerdo a la Real Academia Española (2001), la palabra *síndrome* proviene etimológicamente del término griego *concurso* y comporta dos acepciones. La primera de ellas relaciona la palabra *síndrome* con enfermedad o patología: «conjunto de síntomas de una enfermedad» y la segunda identifica el término con una situación singular: «conjunto de fenómenos que caracterizan una situación determinada», acepciones también recogidas en otros diccionarios como, por ejemplo, el *Larousse* (1996). Queda claro por tanto que desde un punto de vista estrictamente lingüístico, la palabra *síndrome* puede ser empleada para aludir tanto a los síntomas de una afección menor como a los de un trastorno patológico, lo que indica la idoneidad del término ya que el Síndrome de Burnout es un proceso que transcurre desde estadios iniciales o de intensidad leve a estadios finales o patológicos. Por otra parte, la palabra anglosajona *burnout* (verbo *to burn*, pasado y participio pasado: *burned* o *burnt* indistintamente) tiene dos entradas en el diccionario. Una de ellas es *burnt-out*, cuya traducción más literal es el adjetivo *calcinado*, y la otra es directamente el término *burnout*, que en inglés americano significa *agotamiento* (Oxford, 2003).

Si bien no hay una definición unánimemente consensuada, hay acuerdo en considerar que el Síndrome de Burnout aparece en el individuo como una respuesta al estrés laboral crónico, que surge al trabajar bajo “condiciones difíciles” en contacto directo con los usuarios (clientes, alumnos, pacientes, etc.) de tales instituciones y que tiene diversas consecuencias negativas tanto para la persona como para la organización en la que desempeñan su rol profesional.

También se ha aclarado que esta patología tendería a no aparecer de forma instantánea, sino que respondería a un proceso continuo en el que sobre todo fallan las estrategias de afrontamiento que suele emplear el sujeto. (Maslach y otros, 2001; Cordes y Dougherty, 1993). Las



estrategias de afrontamiento actúan como mediadoras entre el estrés percibido y sus consecuencias.

El Síndrome de Burnout puede afectar su salud física y/o mental del sujeto, dando lugar a alteraciones psicosomáticas (por ejemplo alteraciones cardiorrespiratorias, jaquecas, gastritis, úlcera, insomnio, mareos, etc.) o incluso estados ansiosos, depresivos, alcoholismo, etc. Para la organización puede dar lugar a un grave deterioro del rendimiento profesional del sujeto, y por tanto deterioro de la calidad asistencial o del servicio, absentismo laboral, rotaciones excesivas, incluso el abandono del puesto de trabajo.

En la actualidad el síndrome de burnout se encuentra descrito en la CIE 10 como “Z73.0 Problemas relacionados con el desgaste profesional (sensación de agotamiento vital)”, dentro de la categoría más amplia Z73 de “problemas relacionados con dificultades para afrontar la vida”.

Con el tiempo se ha ido clarificando la naturaleza del Síndrome de Burnout. Maslach, Schaufeli y Leiter (2001) a través de sus análisis de investigación han realizado conceptualizaciones que hacen notar cinco elementos comunes del fenómeno:

- Predominan síntomas disfóricos tales como fatiga emocional y conductual y depresión.
- Hay un énfasis en síntomas mentales o conductuales.
- Es un síndrome que solo aparece en contextos de trabajo.
- Los síntomas se manifiestan en personas que no han sufrido antes de psicopatologías.
- El desempeño del trabajo deficiente ocurre por actitudes y conductas negativas.

Gracias al trabajo de Maslach, Schaufeli y Leiter (2001) hoy en día se ha obtenido un concepto más refinado del Síndrome de Burnout, contando con una buena aceptación dentro de la comunidad académica y científica. Lo definen como:

*“Síndrome psicológico que se debe a un estresor interpersonal, que aparecería en el contexto laboral y que se lo describe como un constructo trifactorial, dichos factores son el **agotamiento emocional**, conductas de **despersonalización o cinismo** hacia las personas que el profesional atiende y una sensación de inefectividad o falta de **realización personal**.”*

Aclarando lo anterior, el síndrome de quemarse por el trabajo se define como una respuesta al estrés laboral crónico caracterizada por la tendencia de los profesionales a evaluar negativamente su habilidad para realizar el trabajo y para relacionarse con las personas a las que atienden, por la sensación de estar agotados a nivel emocional, por el desarrollo de sentimientos negativos, y de actitudes y conductas de cinismo hacia las personas destinatarias del trabajo, que son vistas de manera deshumanizada debido al endurecimiento afectivo del profesional.

#### **Dimensiones que constituyen el Síndrome de Burnout:**

## **2.1. Agotamiento emocional**

Al agotamiento emocional se lo describe como la fatiga o falta de energía y la sensación de que los recursos emocionales se han agotado. Puede darse en conjunto con sentimientos de frustración y tensión, en la medida que ya no se tiene motivación para seguir lidiando con el trabajo (Cordes y Dougherty, 1993). Según Maslach y Leiter (1997) las personas se sentirían desgastadas e incapaces de recuperarse. Cuando se despiertan en la mañana carecen de energías para enfrentarse a nuevos proyectos, sintiéndose como si no hubieran dormido en lo absoluto. Este cuadro sería la primera reacción a las demandas estresantes del trabajo.

Pese a que un comienzo se define el síntoma en términos puramente emocionales, en 1997, Maslach y Leiter, amplían su definición incluyendo el agotamiento físico al emocional, dado que se ha observado que se manifiesta tanto en la salud mental como física de los individuos.

El agotamiento no es simplemente experimentado, sino que arroja en las personas la necesidad de realizar acciones para distanciarse emocional y cognitivamente del trabajo, como una forma de lidiar con la sobrecarga. En el caso de trabajos que se relacionan con el servicio a personas, las demandas emocionales pueden influir en la capacidad de las personas para involucrarse y para responder a las necesidades particulares de las personas que atiende. (Maslach y otros, 2001).

La dimensión de agotamiento emocional está caracterizada por dejar a las personas sin recursos ni energías y con la sensación que no pueden ofrecer nada más. (Cordes y Dougherty, 1993; Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001).

## **2.2. Despersonalización**

La dimensión de despersonalización o cinismo da cuenta del desarrollo de actitudes negativas e insensibilidad hacia las personas a las que está destinado sus servicios y hacia colegas y compañeros en el trabajo. Esto deriva en conflictos interpersonales y aislamiento. El trato despersonalizado a las personas se basa en generalizaciones, etiquetas y descalificaciones, como un intento de evitar cualquier acercamiento que sea desgastante (Cordes y Dougherty, 1993; Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001).

Esta dimensión provoca en las personas que proveen servicios a otros, poner distancia entre sí mismas y entre quienes reciben sus servicios, a través de ignorar activamente las cualidades y necesidades que los hace seres humanos únicos y comprometidos con las personas (Maslach y otros, 2001). Se refiere a la “deshumanización del individuo”, se comienza a tratar a las personas como objetos, actuando en forma distante e impersonal (Cordes y Dougherty, 1993). Más

adelante Maslach y sus colegas modificaron la definición original de dos de las dimensiones, en la cual la Despersonalización fue nombrada como Cinismo, aunque se conservan intactos la agrupación de síntomas a los que se refiere la dimensión (Maslach y Leiter, 1997).

El Cinismo es un mecanismo que le permite a los sujetos reducir al mínimo las emociones potencialmente intensas que podrían interferir o influir en su funcionamiento en situaciones de crisis. Cabe aclarar que pueden ser apropiados y necesarios, en algunas ocupaciones, los niveles moderados de distanciamiento con los clientes, a diferencia del distanciamiento disfuncional y extremo que ocurre en el Síndrome de Burnout (Jackson y otros, 1986). Maslach y Leiter (1997) agregan que esto se debe a que la persona minimiza su involucramiento y compromiso con un trabajo que percibe como muy demandante, sacrificando sus ideales para protegerse de la fatiga y la desilusión. Por ejemplo puede usar un lenguaje denigrante o descalificador para referirse a los clientes e intelectualizaciones recurrentes de la situación. Así mismo, desarrollan actitudes rígidas y burocráticas, es decir, se guían estrictamente por las reglas, aunque no aporten a la solución del problema (Maslach y otros, 2001).

### **2.3. Realización personal**

La dimensión de falta de Realización Personal se refiere a la sensación de que no se están obteniendo logros de su trabajo, autocalificándose de manera negativa. También esta dimensión alude a las dificultades en el desempeño (Cordes y Dougherty, 1993; Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001).

Esta dimensión describe la tendencia a autoevaluarse negativamente, declinando el sentimiento de competencia en el trabajo. En otras palabras los sujetos sienten que no se desempeñan tan bien como lo hacían en el comienzo (Maslach y otros, 2001). De forma especial esa evaluación negativa afecta a la habilidad en la realización del trabajo y a la relación con las personas a las que atienden. Los trabajadores se sienten descontentos consigo mismos, desmotivados en el trabajo e insatisfechos con sus resultados laborales.

## **3. FASES DEL SÍNDROME DE BURNOUT**

El Síndrome de Burnout es un proceso interaccionista entre las características del entorno laboral y las características personales del sujeto (Maslach y Leiter, 1997). Este síndrome, es un mecanismo particular de afrontamiento al estrés laboral y que a medida que se hace crónico y fallan las estrategias de afrontamiento funcionales habitualmente usadas por el sujeto, se

manifiesta el síndrome. Es por ello que el síndrome tiene un curso insidioso que avanza en gravedad, arrojando en las fases finales los peores resultados de desempeño (Grau y otros, 1998).

Actualmente se proponen varias etapas, en un principio sucede que las demandas laborales exceden a los recursos materiales y humanos de los profesionales. A consecuencia de ello, hay un sobreesfuerzo en el que el sujeto manifiesta signos de ansiedad, fatiga, irritabilidad, reducción de las metas laborales y disminución de la responsabilidad personal. Como así también se produce un cambio de actitudes tales como distanciamiento emocional, deseo de huida, cinismo y rigidez (Burke y otros, 1995; Gold y otros, 1992).

Es así como en etapas tempranas las personas se sienten fatigadas física, mental y emocionalmente, y tienen intensas emociones de frustración, aburrimiento y desilusión (Potter, 1993). Presentan síntomas de tensión tales como aumento del consumo de alcohol, cafeína y nicotina, cambios en los hábitos del sueño y alimentación, aislamiento de otras personas, ánimo caído e irritabilidad (Croucher, 1991).

Cuando progresa el síndrome de Burnout comienza a afectar los hábitos de trabajo. Las personas acostumbradas a realizar trabajos de alta calidad, ya no tienen ganas de hacerlo y buscan "atajos" para lograrlo. Esto comienza a minar la autoestima del trabajador y puede acarrear sentimientos de culpa (Potter, 1993). En dichos trabajadores la productividad decae. Las reacciones emocionales contribuyen a un endurecimiento psicológico y a una defensa frente al medio. Estos trabajadores se vuelven aislados, evitando contacto con los compañeros de trabajo y con supervisores. Se vuelven cada vez más hostiles, irritados y depresivos, siendo el ánimo de pesimismo muy predominante. Se ha observado que pueden sufrir síntomas de tensión tales como fatiga crónica, dolor de cabeza, lumbago, palpitaciones, mareos, etc. (Croucher, 1991).

En las etapas finales del Síndrome de Burnout los trabajadores experimentan un sentimiento irreversible de desvinculación o desapego y una pérdida total del interés en su trabajo. La autoestima es muy baja y los sentimientos hacia el trabajo son totalmente negativos, aquí el ausentismo se vuelve un problema frecuente. Las defensas de estas personas se encuentran desgastadas. Ya a esta altura, se encuentran muy deteriorados los vínculos interpersonales dentro del lugar de trabajo (Potter, 1993).

Según Maslach como ya hemos mencionado con anterioridad, el Síndrome de Burnout es un proceso continuo, que se va desarrollando de forma paulatina y el cual, en cada etapa, va a estar caracterizado por una serie de síntomas particulares, estos son:

a) Síntomas cognitivos-afectivos: distanciamiento afectivo, irritabilidad, celos, incapacidad para concentrarse, baja autoestima, pesimismo, indecisión, inatención, sentimientos de vacío, agotamiento, fracaso, impotencia, pobre realización personal. Es frecuente apreciar nerviosismo, y una baja tolerancia a la frustración, con comportamiento paranoides y/o agresivos hacia los pacientes, compañeros y la propia familia.

b) Síntomas físicos: fatiga crónica, cefaleas, insomnio, trastornos gastrointestinales, pérdida de peso, dolores musculares.

c) Síntomas conductuales: absentismo laboral, conductas violentas, comportamiento de alto riesgo. Predominio de conductas adictivas y evitativas, consumo aumentado de café, alcohol, fármacos y drogas ilegales, bajo rendimiento personal, distanciamiento afectivo de los enfermos y compañeros y frecuentes conflictos interpersonales en el ámbito del trabajo y dentro de la propia familia.

El modelo de Farber (1983) describe seis estadios sucesivos: 1. Entusiasmo y dedicación. 2. Respuesta de ira y frustración del trabajador ante los estresores laborales. 3. No hay una correspondencia entre el esfuerzo y los resultados y recompensas. 4. Se abandona el compromiso e implicación en el trabajo. 5. Aumenta la vulnerabilidad del trabajador y aparecen síntomas físicos, cognitivos y emocionales. 6. Agotamiento y descuido.

Cherniss (1982) postula que el Burnout se da en un proceso de adaptación psicológica entre un sujeto estresado y un trabajo estresante, en el cual el principal precursor es la pérdida de compromiso. El proceso lo describe en tres fases:

- a. Fase de estrés: Consiste en un desequilibrio entre las demandas del trabajo y los recursos de los que dispone el individuo para hacer frente a esos acontecimientos.
- b. Fase de agotamiento: se produce con la respuesta emocional inmediata del sujeto ante dicho desequilibrio, es decir que el trabajador presentará sentimientos de preocupación, tensión, ansiedad, fatiga y agotamiento.
- c. Fase de afrontamiento defensivo: implica cambios en la conducta y en la actitud del trabajador, caracterizándose por un trato impersonal, frío y cínico a los clientes.

Jerry Edelwich y Archie Brodsky (1980) definen el burnout "*como una pérdida progresiva del idealismo, energía y motivos vividos por la gente en las profesiones de ayuda, como resultado de las condiciones de trabajo*". Y describen varias etapas por las que atraviesa el trabajador hasta llegar al *Burnout*, ellas son:

### **3.1. Fase inicial o de entusiasmo**

Esta fase aparece cuando el sujeto comienza en un nuevo puesto de trabajo que desea y en el que ha puesto una gran cantidad de perspectivas de futuro. Al principio el trabajo se siente como algo estimulante, resulta atractivo aunque sea exigente. En este momento el sujeto experimenta un gran entusiasmo, tiene elevadas aspiraciones y una energía desbordante. Aquí los conflictos se interpretan como algo pasajero y con solución. La persona se involucra demasiado y existe una sobrecarga de trabajo voluntario

### **3.2. Fase de estancamiento**

Esta etapa comienza cuando el trabajador se va dando cuenta de que aquellas perspectivas de futuro tan positivas que tenía no se cumplen. Comienza a sentir que la relación que existe entre el esfuerzo que realiza y las recompensas que obtiene del trabajo, no está equilibrada, Aquí el sujeto no logra los resultados esperados y comienza a desanimarse, ya que se siente incapaz de dar una respuesta eficaz y los objetivos empiezan a aparecer como difíciles de conseguir, aún con esfuerzo.

### **3.3. Fase de frustración**

En este punto, como el sujeto está cada vez más desmotivado con su trabajo y con el entorno que le rodea, aparecen sentimiento de frustración, desilusión y desmoralización, ocurriendo la pérdida del idealismo y del entusiasmo. Es el periodo del desengaño y de la decepción laboral, en la que brotan los problemas emocionales, físicos y conductuales. El sujeto se vuelve negativo y con el paso del tiempo crece la impotencia y la ignorancia, todo lo hecho parece no servir para nada. Cualquier cosa irrita y provoca conflictos en el equipo de trabajo.

### **3.4. Fase de la apatía**

En esta etapa se produce la resignación del trabajador ante la imposibilidad de cambiar las cosas, el sujeto pierde todas las esperanzas. Comienza a comportarse de forma distante con los clientes (pacientes, alumnos, etc.), actúa de forma mecánica, como un robot, lo mismo ocurre con los compañeros de trabajo y con la familia. Evita las tareas estresantes y surge un creciente distanciamiento de lo laboral que conlleva evitación e incluso inhibición de la actividad profesional, como forma de defensa ante la frustración.

### **3.5. Fase del Burnout o del quemado**

Aquí el sujeto siente un colapso emocional, físico y cognitivo que conlleva importante consecuencias para su salud. En esta etapa se llega a la imposibilidad física y psíquica de seguir

adelante en el trabajo e irrumpe con fuerza la sintomatología: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal en el trabajo. La persona está crónicamente frustrada en su trabajo con un sentimiento de vacío total. Hay una inversión del tiempo dedicado al trabajo con relación a las primeras etapas.

#### **4. VARIABLES DESENCADENANTES DEL SINDROME DE BURNOUT**

El síndrome de quemarse por el trabajo se entiende como el resultado de la combinación de estresores provenientes del entorno social, del entorno laboral y provenientes del sujeto en particular. Identificar todos los desencadenantes y facilitadores del síndrome de burnout es una tarea de gran complejidad, ya que cualquier situación crónica molesta del entorno laboral puede representar un estresor para un sujeto y, por lo tanto, un desencadenante o facilitador del síndrome. Sin embargo, ha sido posible identificar variables organizacionales que con frecuencia producen estrés y llevan a la experiencia de quemarse en los profesionales y también se ha podido identificar ciertas variables personales que cumplen una función facilitadora o inhibidora ante estos estresores.

##### **4.1. Variables Personales predictivas del burnout**

**a) Sexo:** Es una variable controvertida, a pesar de ello, las mujeres puntúan significativamente de forma más elevada cansancio emocional y baja realización personal. Los varones, sin embargo, lo hacen en despersonalización (Maslach, y Jackson, 1985; Burke y Greenglas, 1989). Algunos estudios muestran que las mujeres parecen ser el grupo más vulnerable. Se cree que es por la mayor carga de trabajo que conlleva la práctica profesional y la tarea en el hogar.

**b) Edad:** Aunque parecería no influir, algunos autores consideran que hay un periodo de sensibilización, periodo en el cual el profesional se encuentra más vulnerable. Los primeros años en la carrera profesional serían los implicados, ya que es el momento en que se produce el paso de las expectativas idealizadas hacia la práctica diaria y se da la confrontación entre lo que el sujeto espera y la realidad.

**c) Estado civil:** No hay un acuerdo unánime, aunque algunos estudios muestran que los casados experimentan menos burnout que los solteros, viudos y divorciados, así los sujetos que no tienen una pareja estable serían más propensos a padecer el síndrome. Esto podría deberse a

que el matrimonio o la pareja estable es capaz de anular la tendencia hacia la implicación excesiva en el trabajo. Leiter (1988) ha planteado que la vida en familia puede hacer más expertos a los sujetos en el tacto con los demás y sus problemas. Se ha encontrado que los sujetos con hijos y que tienen más edad, son más maduros, tienen un estilo de vida más estable y una perspectiva laboral diferente, y los que no tienen usan más el trabajo como fuente de vida social (Gil-Monte y Peiró, 1997).

**d) Antigüedad profesional:** Surgen dos periodos en los que se tiene menos tendencia al burnout: el periodo inmediato a la graduación (menos a dos años de carrera) se da porque el burnout no es un síndrome que aparezca de un momento a otro, sino que es un fenómeno procesual, y el profesional recién recibido se encuentra lleno de energía y motivación. Otro es el periodo luego de transcurridos diez años de experiencia profesional, donde el sujeto tiene mayor antigüedad, y como ya mencionamos antes en la variable de edad, son menos propensos a “quemarse” por el trabajo.

**e) Estructura de Personalidad:** Varias son las características de personalidad que se asocian con la presencia de estrés. Peiró (1992) sostiene que personas sensibles, humanas, empáticas, idealistas, obsesivas, entusiastas, altruistas, con dedicación profesional y susceptibles de identificarse excesivamente con los demás, son más proclives a desarrollar el síndrome. Kosaba y otros (1981) definieron un particular estilo de personalidad, que llamaron personalidad resistente, que modera el efecto del estrés y la definieron como: “la actitud de una persona ante su lugar en el mundo que expresa simultáneamente su compromiso, control y disposición a responder ante los retos”. Por lo tanto, Los rasgos de personalidad que, según estos autores, aplacan y disminuyen el efecto del estrés son: el compromiso, el control interno y la disposición a aceptar retos.

**f) Habilidades sociales:** Algunos estudios señalan que el síndrome de burnout se puede manifestar más frecuentemente en las personas que adoptan estrategias de manejo del estrés que consisten en el aislamiento, que aquella que utilizan estrategias sociales, como hablar con los compañeros de los problemas de trabajo o solicitar consejo. Por lo tanto, el manejo deficitario de las habilidades sociales, puede ser un factor facilitador del síndrome de burnout.

**g) Relaciones interpersonales:** Cuanto más tiempo y más intensas sean las relaciones del sujeto con los clientes (pacientes, alumnos, etc), mayor es el riesgo de agotamiento emocional y de Burnout.

**h) Relaciones trabajo/familia:** El ámbito familiar es el que, en términos generales, ocupa el lugar central para las personas en términos de importancia, aunque se dedique con frecuencia, mayor tiempo y energías al ámbito laboral. Peiró (1992) sostiene que en general, se ha explorado cómo determinados factores del trabajo inciden sobre la calidad o satisfacción marital y cómo



determinados resultados familiares influyen sobre el compromiso con el trabajo, la satisfacción o el estrés laboral.

**i) Otras variables personales:** También cabe destacar que en el mercado laboral posmoderno se presentan varios factores que favorecen el aumento de la vulnerabilidad en los sujetos, como por ejemplo, el multiempleo, salarios que a veces no compensan el esfuerzo, contratos a término, mucha competencia, y también exposición a situaciones de abuso o de violencia. (Nallim, F. (2009).

#### 4.2. Variables predictivas del burnout del contexto laboral

**a) Estrés de rol:** El papel que cada uno desempeña en una organización conforma un conjunto de expectativas de conductas asociadas con su puesto. A este conjunto de expectativas se le denomina rol (Peiró, 1992):

Dentro del constructo de estrés de rol se distinguen tres componentes:

- La **ambigüedad de rol** que se da cuando hay contradicción en la definición de los objetivos y de los resultados esperados del trabajo.
- El **conflicto de rol** se da cuando se desempeñan diferentes funciones simultáneas, teniendo que realizar tareas incompatibles entre sí.
- Y la **sobrecarga de rol** que se da cuando se deben atender muchas tareas y demandas sin tener el tiempo suficiente para llevarlas a cabo.

Gil-Monte y Peiró (1997) han relacionado estos tres estresores (ambigüedad, conflicto y sobrecarga) directamente con el Síndrome de Burnout. Estos autores sostienen que la ambigüedad de rol es un predictor significativo de la baja realización personal en el trabajo. Mientras que el conflicto de rol es un predictor significativo de la dimensión Cansancio Emocional.

En la investigación realizada por Maslach y Leiter (1997) encontraron relaciones significativas entre la sobrecarga laboral y sentimientos de baja realización personal en el trabajo.

**b) Clima laboral negativo:** El clima laboral negativo puede estar generado por malas relaciones interpersonales entre compañeros y con los supervisores, por planeamientos directivos

descendientes poco claros o por un mal establecimiento de roles. Lo que nos permite predecir que cuanto más aversivo es el clima organizacional hay mayores posibilidades de que aparezca el Burnout. (Ensiedel y Tully 1981)

**c) Realización de las expectativas laborales:** En el ámbito de la educación se ha comprobado que existe una gran distancia entre la teoría y la práctica real educativa. Los profesores que anhelan encontrarse con una escuela ideal, pronto tropiezan con la realidad, generándose situaciones de tensión, ansiedad, estrés y malestar en los profesores (Gosselin 1984).

Partiendo de estos estudios parece probable que cuando no se cumplen las expectativas que el sujeto se plantea hacia el trabajo, aumenta la vulnerabilidad al Burnout. (Maslach y Jackson 1981, Cordes y Dougherty 1993).

**d) Toma de decisiones y grados de autonomía:** Se considera un facilitador del Burnout la falta de autonomía en el trabajo y la imposibilidad de tomar decisiones, entendiendo esto como la libertad de acción que dispone el individuo para desarrollar su trabajo dentro de las normas establecidas por la organización.

#### 4.3. Variables predictivas del burnout del contexto ambiental

**a) Apoyo Social:** Este factor tiene que ver con la presencia o ausencia relativa de recursos de apoyo psicológico provenientes de otras personas significativas, como son los familiares y amigos. Aquellas personas que poseen la información que les permite saber que los demás se preocupan de ellos y los quieren, que son estimados y valorados y que pertenecen a una red de comunicación y de obligaciones mutuas, son personas que poseen menores probabilidades de padecer burnout.

**b) Relaciones interpersonales:** Hacen referencia a una interacción recíproca entre dos o más personas. Es la habilidad que tienen los seres humanos, como seres sociales, de interactuar con las demás personas. Estas relaciones influyen en que el ambiente habitual de la persona sea agradable o no. Conforme aparecen ambientes más nocivos aumenta la frecuencia de padecer burnout (Friesen y Sarros, 1987). Estos autores, indican que es especialmente en la dimensión de despersonalización donde más se aprecia esta variable.

**c) Comunicación:** Cuando los flujos comunicativos se deterioran en el ambiente social del individuo, aumenta la probabilidad de que aparezca el burnout. Esta variable, presenta más incidencia en la dimensión de realización personal no adecuada (Sarros y Friedsen ,1987).

**d) Dinámica familiar:** El hecho de que ocurran tensiones, problemas, dificultades entre los miembros del núcleo familiar propicia la desarmonía en el individuo que precisa de un equilibrio familiar y de apoyo social para mantener su bienestar personal. Como advierte Leiter (1992) el que ocurran problemas familiares que estén distorsionando el funcionamiento normal de la dinámica del hogar, predispone a la persona a sufrir burnout.

**e) Recursos de afrontamiento familiar:** Leiter (1988) plantea que cuando la familia facilita la puesta en marcha de diversos recursos para afrontar las situaciones que pueden dar lugar a burnout, la persona presenta menor vulnerabilidad a su padecimiento. Estos recursos de afrontamiento son independientes de los que puede poseer el individuo en su contexto laboral.

**f) Cultura:** El burnout no afecta de la misma manera a individuos pertenecientes a una cultura u otra, debido esencialmente a que ésta marca no sólo la forma de pensar el desempeño laboral, sino también la manera de entender las relaciones sociales y los diferentes apoyos que la persona puede recibir. Por lo tanto la cultura puede ser un mediador relevante en la incidencia del burnout.

## 5. CONSECUENCIAS DEL SÍNDROME DE BURNOUT

### 5.1 Consecuencias para el trabajador

El trabajador se va viendo afectado poco a poco en su salud, debido a la exposición a determinadas condiciones de trabajo que no le resultan controlables, a pesar de poner en juego todos sus recursos personales (INSHT, 1993). Se produce un deterioro general: cognitivo, emocional, conductual y físico.

Los síntomas de *burnout* pueden ser agrupados en físicos, emocionales y conductuales (Cherniss, 1982) (Maslach, 1982):

a. Síntomas físicos: malestar general, cefaleas, fatiga, problemas de sueño, úlceras u otros desórdenes gastrointestinales, hipertensión, cardiopatías, pérdida de peso, asma, alergias, dolores musculares (espalda y cuello) y cansancio hasta el agotamiento y en las mujeres pérdida de los ciclos menstruales.

b. Síntomas emocionales: distanciamiento afectivo como forma de autoprotección, disforia, aburrimiento, incapacidad para concentrarse, desorientación, frustración, celos, impaciencia, irritabilidad, ansiedad, vivencias de baja realización personal y baja autoestima, sentimientos depresivos, de culpabilidad, de soledad, de impotencia y de alineación. Predomina el agotamiento emocional, lo que lleva a deseos de abandonar el trabajo y a ideas suicidas en algunos casos.

c. Síntomas conductuales: conducta despersonalizada en la relación con el cliente, absentismo laboral, abuso de drogas legales e ilegales, cambios bruscos de humor, incapacidad para vivir de forma relajada, incapacidad de concentración, superficialidad en el contacto con los demás, aumento de conductas hiperactivas y agresivas, cinismo e ironía hacia los clientes de la organización, agresividad, aislamiento, negación, irritabilidad, impulsividad, atención selectiva, apatía, suspicacia, hostilidad, aumento de la conducta violenta y comportamientos de alto riesgo (conducción suicida, juegos de azar peligrosos).

Estos síntomas tienen unas consecuencias negativas hacia la vida en general, disminuyendo la calidad de vida personal y aumentando los problemas familiares y en toda la red social extralaboral del trabajador, debido a que las interacciones se hacen tensas y se tiende al aislamiento.

## 5.2 Consecuencias para la organización

Los síntomas del síndrome de *burnout* tienen también consecuencias laborales negativas que afectan a la organización y al ambiente de trabajo y se manifiestan en un progresivo deterioro de la comunicación y de las relaciones interpersonales (indiferencia o frialdad); disminuye la productividad y la calidad del trabajo y, por tanto, el rendimiento, que afecta a los servicios que se prestan. Surgen sentimientos que abarcan desde la indiferencia a la desesperación frente al trabajo; se da un alto absentismo, con una mayor desmotivación, aumentan los deseos de dejar ese trabajo por otra ocupación con un creciente nivel de desmoralización y se puede llegar al abandono de la profesión en casos muy extremos.

Si la organización no favorece el necesario ajuste entre las necesidades de los trabajadores y los fines de la institución, se produce una pérdida de la calidad de los servicios como consecuencia de todo ello, que no es más que la expresión de una desilusión.

**Cuadro nº 1:** Consecuencias y síntomas más comunes del Síndrome de Burnout que se presentan en el trabajador y en la organización.

<b>CONSECUENCIAS DEL SÍNDROME DE BURNOUT</b>	
<b>Para el trabajador</b>	<b>Para la organización</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actitudes negativas hacia sí mismos.</li> <li>• Depresión.</li> <li>• Sentimiento de culpabilidad.</li> <li>• Ansiedad.</li> <li>• Reacciones de enojo.</li> <li>• Aburrimiento.</li> <li>• Baja tolerancia a la frustración.</li> <li>• Abuso de drogas.</li> <li>• Baja satisfacción laboral.</li> <li>• Desmotivación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abandono de los puestos de trabajo.</li> <li>• Absentismo laboral.</li> <li>• Accidentes laborales.</li> <li>• Deterioro de la calidad del servicio.</li> <li>• Disminución de la productividad.</li> <li>• Deterioro de las relaciones interpersonales y en la comunicación.</li> <li>• Bajo rendimiento laboral.</li> </ul>

## CAPITULO II: ESTRÉS LABORAL

### 1. CONCEPTO DE ESTRÉS:

La palabra **estrés** deriva del latín “stringere”, que significa “provocar tensión”. Esta palabra se utilizó por primera vez en el siglo XIV y a partir de entonces se empleó en diferentes textos en inglés, como “stress”, “stresse”, “strest” y “streisse”.

La biología y la medicina han incorporado el término “stress” (que en lenguaje técnico como vocablo inglés designa “una fuerza que deforma los cuerpos o provoca tensión”), como “el proceso o mecanismo general con el cual el organismo mantiene su equilibrio interno, adaptándose a las exigencias, tensiones e influencias a las que se expone en el medio en que se desarrolla”.

Este mecanismo general o sistema psiconeuroendocrínológico, es el que denominamos con el término español de estrés. Según Hans Selye, “**estrés**” es la “**respuesta no específica del organismo a toda demanda que se le haga**”. Este concepto involucra la interacción del organismo con el medio, lo que nos podría llevar a definir el estrés según:

- 1) El estímulo;
- 2) La respuesta o
- 3) El concepto estímulo-respuesta.

Así tenemos que:

- 1) Estrés es la fuerza o el estímulo que actúa sobre el individuo y que da lugar a una respuesta.
- 2) Estrés es la respuesta fisiológica o psicológica que manifiesta un individuo ante un estresor ambiental.
- 3) Estrés es una consecuencia de la interacción de los estímulos ambientales y la respuesta idiosincrásica del individuo.

Podemos ampliar la breve definición de estrés mencionada anteriormente diciendo que cualquier demanda, sea física, psicológica, externa o interna, buena o mala, provoca una respuesta biológica del organismo idéntica y estereotipada.

Esta respuesta, lleva a una serie de cambios físicos, biológicos y hormonales, previa evaluación o atribución consciente o inconsciente de los factores estresantes, la que permite responder adecuadamente a las demandas externas. Es decir, las respuestas del organismo se realizan en los planos biológico, físico y psicológico a través del complejo sistema psiconeuroendocrinológico.

El estrés es así un conjunto de respuestas fisiológicas, emocionales y conductuales del organismo ante estímulos o situaciones que significan peligro, o que son percibidas como amenazantes para la integridad física o psicológica de la persona.

Al respecto la Organización Mundial de la Salud define el estrés como el “conjunto de reacciones fisiológicas que preparan el organismo para la acción”.

Al mencionar el estrés no podemos dejar de lado la definición de Richard Lazarus: “estrés es el resultado de la relación entre el individuo y el entorno, evaluado por aquel como amenazante, que desborda sus recursos y pone en peligro su bienestar”.

El estrés hace que el cerebro se ponga en guardia. La reacción del cerebro es preparar el cuerpo para la acción defensiva. El sistema nervioso se despierta y las hormonas se liberan para avivar los sentidos, acelerar el pulso, profundizar la respiración, y tensar los músculos. Esta respuesta (a veces llamada la respuesta de luchar o huir) es importante porque nos ayuda a defendernos contra situaciones amenazantes. La respuesta se programa biológicamente.

El **estrés** puede ser definido como el proceso que se inicia ante un conjunto de demandas ambientales que recibe el individuo, a las cuáles debe dar una respuesta adecuada, poniendo en marcha sus recursos de afrontamiento.

Cuando estas respuestas se realizan en armonía, respetando los parámetros fisiológicos y psicológicos del individuo, es adecuado en relación con la demanda y se consume biológica y físicamente la energía dispuesta por el Sistema General de Adaptación, adoptamos el concepto de “estrés” como “**eustrés**”.

Cuando por el contrario la demanda del ambiente (laboral, social, etc.) es excesiva frente a los recursos de afrontamiento que poseen los individuos o las respuestas de los mismos han resultado insuficientes o exageradas en relación con la demanda, ya sea en el plano biológico, físico o psicológico, y no se consume la energía mencionada, se produce el “**distrés**”, que por su permanencia (cronicidad) o por su intensidad (respuesta aguda) produce el Síndrome General de Adaptación, el cual depende de varios factores y de su interrelación entre ellos, en primer lugar hace falta un agente estresor interno o externo lo suficientemente elevado como para que exija una respuesta, en segundo lugar el estímulo habrá de ser percibido como una amenaza desde el punto de vista subjetivo, que no tiene por qué coincidir con una amenaza objetiva. Y en tercer lugar se ha de carecer de los medios para hacer frente a la posible amenaza con soltura y comodidad.

Dependiendo de estos tres factores, un determinado agente estresor podrá provocar respuestas de placer, incomodidad, ansiedad, miedo ó pánico.

Si el estímulo es efectivamente agresor y se mantiene en el tiempo el cuerpo pasará por 3 fases, la fases de alarma, la de resistencia y la de agotamiento:

### **1.1. Fase de alarma**

Es un medio de defensa ante una amenaza inmediata y real, el cuerpo responde incluso sin que seamos conscientes de ello, y nos prepara para sortear el riesgo o enfrentarnos a él con todas las energías disponibles. De la reacción inmediata se encarga el sistema neuroendocrino por medio de la segregación de hormonas que aceleran el pulso, aumentan el ritmo respiratorio, y nos vuelven más excitables de forma que nuestra reacción pueda producirse rápidamente. El cuerpo se prepara a velocidad de vértigo para la lucha o la huida, y se producirán los cambios internos que reducirán pérdidas en uno u otro caso. La lucha o la huida quemarán las energías y si todo salió bien, el cuerpo se recuperará con normalidad de este esfuerzo.

### **1.2. Fase de resistencia**

Cuando la fase de alarma se repite, o se mantiene en el tiempo, el cuerpo reacciona adaptándose al esfuerzo requerido y si no puede hacerse nada para retornar al equilibrio orgánico original, el cuerpo se adaptara, aunque pagando un coste, una sobrecarga, esta sobretasa se paga por haber sacado al cuerpo del equilibrio homeostático en que se encontraba tan a gusto, el cuerpo sigue funcionando pero no tan fino como antes.

Incluso, esto puede llegar a suceder tan lentamente que casi no nos damos cuenta, o lo consideremos normal. Pueden notarse los siguientes efectos:

- Dolores de cabeza ocasionales, que se repiten poco a poco más a menudo.
- Una fatiga crónica que no desaparece con el reposo.
- Problemas circulatorios, pesadez en las piernas, varices.
- Contracturas musculares en cuello, dorso y zona lumbar
- Pérdida ocasional de memoria, que aumenta.
- Dolores de estómago, problemas para hacer la digestión, estreñimiento.
- Tics nerviosos.



- Dificultad para dormir, o descansar.
- Aumento de las adicciones, comida, bebida, tabaco.
- Falta de concentración.
- Pesimismo.
- Sensación de fracaso

### **1.3. Fase de agotamiento**

Llega un momento en que el cuerpo no puede continuar el esfuerzo y las energías se acaban, el equilibrio interno después de estar amenazado largo tiempo se rompe, el sistema inmune se ve afectado, la capacidad de resistir a los agentes patógenos de cualquier tipo disminuye y la enfermedad aparece.

En conclusión, los episodios de estrés que duran poco o son infrecuentes representan poco riesgo. Pero cuando las situaciones estresantes continúan no resueltas, se queda el cuerpo en un estado constante de activación, lo que aumenta la tasa del desgaste a los sistemas biológicos. En última instancia, resulta la fatiga o el daño, y la habilidad del cuerpo de arreglarse y defenderse se puede comprometer seriamente.

## **2. FACTORES CAUSALES DEL ESTRÉS**

Existen diferentes tipos de factores que afectan al sujeto, haciéndolo más vulnerable al estrés, ellos son:

### **2.1. Sucesos vitales intensos y extraordinarios.**

Los sucesos vitales son definidos como experiencias objetivas que alteran o amenazan con alterar las actividades usuales del individuo causando un reajuste sustancial en la conducta del mismo (Sandín y Chorot).

Esto se da cuando se producen situaciones estresantes como resultado de la aparición de cambios importantes como tener un hijo, perder el empleo, etc. Estos acontecimientos exigen al sujeto un esfuerzo de adaptación intenso, que conlleva respuestas de estrés.

## **2.2. Sucesos menores (estrés diario).**

Lazarus y Folkman (1984) consideran que los acontecimientos estresantes diarios producen más respuestas de estrés y efectos negativos, psicológicos y biológicos más importantes de lo que puedan generar acontecimientos extraordinarios y poco frecuentes. Son sucesos más frecuentes, de ocurrencia diaria o casi diaria y más próximos temporalmente al individuo. Pertenecen a este tipo de sucesos las disputas familiares, los atascos de tráfico, los problemas económicos, etc.

Sostienen estos autores que tanto el estrés menor como las satisfacciones que caracterizan la vida cotidiana poseen mayor significado para la salud que los sucesos mayores o vitales.

## **2.3. Situaciones de tensión crónica mantenida.**

Son situaciones capaces de generar estrés que se mantienen durante largos periodos de tiempo, como una enfermedad prolongada, una mala relación con la pareja durante varios años, mala situación económica, etc.

## **2.4. Estilos de vida.**

El tipo de profesión, las aficiones, la frecuencia de contactos sociales, etc. van a determinar en gran medida las demandas a que las personas se verán sometidas, facilitando en mayor o menor grado las situaciones de estrés.

# **3. ESTRÉS LABORAL**

Si aplicamos el concepto de estrés al ámbito de trabajo de los individuos, podríamos ajustar su definición como “el desequilibrio percibido entre las demandas profesionales y la capacidad de la persona para llevarlas a cabo”.

Con anterioridad, habíamos mencionado la diferencia entre eutrés y distrés, a continuación adaptaremos estos conceptos al ámbito laboral:

## **3.1. Estrés Positivo o eustrés en el trabajo:**

Se refiere a la cantidad de estrés necesario que produce el estado de alerta esencial para obtener un rendimiento físico y mental que le permita a los sujetos ser productivos y creativos en su ambiente de trabajo.

Este estrés es muy útil en nuestra vida, debido a que va ligado al instinto de supervivencia, al deseo de trabajar, al espíritu de lucha, por lo tanto, la persona con estrés positivo se caracteriza por ser creativo y motivado.

No todas las personas reaccionan de la misma forma: así, por ejemplo, si la exigencia es adecuada a la capacidad, conocimiento y estado de salud de la persona, el estrés tenderá a disminuir y podrá presentar signos positivos, estimulantes, que le permiten al sujeto hacer progresos en el ámbito de trabajo, mayor proyección en el mismo con gratificación personal, espiritual y material.

### **3.2. Estrés Negativo o Distrés en el trabajo:**

Si en el lugar de trabajo, el sujeto se encuentra ante un número creciente de demandas que planteen dificultad o constituyen una amenaza, y éste, no halla el modo de afrontarlas entonces el estrés se inclinará hacia el lado negativo.

Existen situaciones en el ámbito laboral que son indicios claros por los que se provoca el estrés negativo, tales como tener mucho trabajo en poco tiempo, realizar actividades de las que no se tiene conocimiento suficiente, o por el contrario, cuando no existen actividades estimulantes que inciten al individuo, es decir cuando éste se encuentra aburrido o frustrado.

En conclusión, una valoración cuantitativa del volumen del trabajo individual podrá generar un estrés agradable y motivador o un estrés debilitante de las capacidades y valoraciones personales, como así también la ausencia del mismo, el desempleo o la jubilación podrán provocar un grado extremo de indefensión y distrés.

Para la valoración cualitativa entrarán en juego los valores, experiencias, personalidad, situación social, el grado de objetividad y subjetividad del individuo para percibir o atribuir como amenazante una determinada situación y responder con todas las respuestas psicobiológicas con que cuenta el organismo.

Entonces, el equilibrio entre la demanda y la respuesta adaptativa, que permiten al trabajador responder adecuadamente a la exigencia, darán el grado de estrés. A mayor control sobre la demanda, menor estrés. Por el contrario, un menor control en la decisión laboral, con exigencias crecientes en el trabajo, generará un alto grado de distrés, ante el elevado nivel de indefensión y menor capacidad para hacer frente y controlar la situación estresante.

Uno de los mecanismos de respuesta, previa valoración de un estresor, es la lucha o la huida. Si estas situaciones de estrés se dan en el plano laboral (como la inseguridad, la competencia, la búsqueda de eficacia), nos encontramos con que no podemos luchar con el gasto energético correspondiente, ni tampoco, teóricamente, responder con la huida. Es claro que la huida en el ámbito laboral es el ausentismo, que junto con las enfermedades laborales son índices elocuentes de la repercusión del estrés organizacional sobre los trabajadores.

La actividad laboral es generadora de estrés y es justamente por la conveniencia de mantener el puestos de trabajo que esa lucha es hoy más intelectual y psicológica que física. El avance tecnológico ha provocado que el trabajo manual, artesanal, creador y fuente de buen estrés sea reemplazado por un trabajo mecanizado, automatizado, en cadena, a veces viable, pero muy veloz, quizá menos fatigoso físicamente, pero causante de distrés por mayor estímulo psicológico e intelectual.

Por otra parte, la sociedad organizada pide a sus miembros una calma aparente y que soporten presiones sin protestar, lo que potencia los factores causantes de estrés.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) se refiere al estrés laboral en los siguientes términos: “Esta enfermedad es un peligro para las economías de los países industrializados y en vías de desarrollo. Resiente la productividad, al afectar la salud física y mental de los trabajadores”. También sostiene que “las empresas que ayuden a sus empleados a hacer frente al estrés y reorganicen con cuidado el ambiente de trabajo, en función de las aptitudes y las aspiraciones humanas, tienen más posibilidades de lograr ventajas competitivas”.

#### **4. CONSECUENCIAS Y SINTOMAS DEL ESTRÉS LABORAL:**

Inicialmente el estrés puede dinamizar la actividad del individuo provocando un proceso de incremento de recursos (atención, memoria, activación fisiológica, rendimiento, etc.) que hace aumentar la productividad. Sin embargo, cuando este proceso de activación es muy intenso o dura mucho tiempo, los recursos se agotan y llega el cansancio y a la pérdida de rendimiento.

##### **4.1. Consecuencias negativas del estrés sobre el individuo:**

El estrés puede influir negativamente **sobre la salud** del individuo por varias vías, como son:

a) **Los cambios de hábitos relacionados con la salud**, debido a que el estrés modifica estos hábitos, de manera que con la falta de tiempo, la velocidad, la tensión, etc., aumentan las conductas no saludables, tales como fumar, beber, o comer en exceso, y por consiguiente, se reducen las conductas saludables, como hacer ejercicio físico, hacer una dieta, dormir y descansar suficientemente, etc. Estos cambios de hábitos pueden afectar negativamente la salud.

b) **Las alteraciones producidas en los sistemas fisiológicos (como el sistema nervioso autónomo y el sistema inmune)**. El estrés puede producir una alta activación fisiológica que, mantenida en el tiempo, puede ocasionar enfermedades psicosomáticas, tales como dolores de cabeza, problemas cardiovasculares, problemas digestivos, problemas sexuales,

etc.; a su vez, el estrés puede producir cambios en otros sistemas, en especial puede causar una inmunodepresión que hace aumentar el riesgo de infecciones (como la gripe) y puede aumentar la probabilidad de desarrollar enfermedades inmunológicas

**c) Los cambios cognitivos que pueden afectar la conducta, las emociones y la salud.** El estrés puede desbordar al individuo de manera que comience a desarrollar un trastorno de ansiedad, como ataques de pánico, o crisis de angustia, que son fuertes reacciones de ansiedad, que el individuo no puede controlar. Por lo general una crisis de ansiedad coincide con un periodo de mucho estrés que se ha prolongado un cierto tiempo.

#### **4.2. Consecuencias negativas del estrés sobre la Organización:**

- Absentismo
- Rotación de la mano de obra
- Accidentes laborales
- Gasto financiero
- Aumento de huelgas
- Disminución de la producción

En resumen, como mencionamos anteriormente, el estrés supone una reacción compleja a nivel biológico, psicológico y social. La mayor parte de los cambios biológicos que se producen en el organismo cuando está sometido a una reacción de estrés no son perceptibles para el ser humano y se precisan procedimientos diagnósticos para determinar el nivel de la reacción. Sin embargo, a nivel psicológico muchos síntomas producidos por el estrés pueden ser fácilmente identificados por la persona que está sufriendo dichos cambios. La reacción más frecuente cuando nos encontramos sometidos a una situación de estrés es la ansiedad.

Los **síntomas** de ansiedad más frecuentes son:

##### **a. A nivel cognitivo-subjetivo:**

- preocupación,
- temor,
- inseguridad,
- dificultad para decidir,
- miedo,
- pensamientos negativos sobre uno mismo,
- temor a la pérdida del control,
- dificultades para pensar, estudiar, o concentrarse, etc.

**b. A nivel fisiológico:**

- sudoración,
- agotamiento físico y falta de rendimiento
- tensión muscular,
- palpitaciones,
- taquicardia,
- temblor,
- molestias en el estómago,
- dificultades respiratorias,
- sequedad de boca,
- dolores de cabeza,
- mareos,
- náuseas, etc.

**c. A nivel motor u observable:**

- evitación de situaciones temidas,
- fumar, comer o beber en exceso,
- inquietud motora (movimientos repetitivos, rascarse, tocarse, etc.),
- ir de un lado para otro sin una finalidad concreta,
- tartamudear,
- llorar,
- quedarse paralizado, etc.

El estrés, además de producir ansiedad, puede producir enfado o ira, irritabilidad, tristeza-depresión, y otras reacciones emocionales, que también podemos reconocer.

**5. FACTORES ESTRESORES:**

Utilizamos la palabra estresor cuando hablamos del estímulo o situación que provoca una respuesta de estrés en el individuo. Dichos factores hacen referencia a todo tipo de exigencias y características del trabajo y de su organización, que pueden ser factores desencadenantes de estrés.

Podemos diferenciar factores estresores individuales, relacionados con el trabajo, con la familia, pero es conveniente recordar la interrelación entre todos ellos.

### 5.1. Factores estresores Individuales:

Se ha demostrado que existe una influencia de ciertas características personales en la producción de estrés. Esto no quiere decir que el solo hecho de tener una serie de características personales determinadas desencadene por sí mismas el estrés, sino que aumenta la vulnerabilidad de esos sujetos para que cuando se den unas determinadas situaciones o demandas, el sujeto tenga más probabilidades de sufrir una situación de estrés. Por lo que podríamos decir que existen ciertos aspectos de la personalidad que hacen a las personas más vulnerables al estrés:

- **Personalidad tipo A:** Hace referencia a una tipología de personalidad característica que se manifiesta en ciertos sujetos con un interés desmesurado por la perfección y por el logro de metas elevadas, una implicación muy profunda con su profesión que lleva al desarrollo de grandes esfuerzos, a una tensión constante, a una incapacidad de relajarse y a una preocupación constante por el tiempo. Estos sujetos son activos, enérgicos, competitivos, ambiciosos, agresivos, impacientes y diligentes.
- **Dependencia:** Las personas poco autónomas toleran mejor un estilo de mando autoritario y un ambiente laboral muy normalizado y burocratizado. Sin embargo, tienen más problemas en situaciones que implican tomar decisiones o cualquier tipo de incertidumbre y ambigüedad que las personas más independientes.
- **Ansiedad:** Las personas nerviosas experimentan mayor nivel de conflicto que las no ansiosas.
- **Introversión:** Ante cualquier problemática, los introvertidos reaccionan más intensamente que los extrovertidos, ya que son menos receptivos al apoyo social.
- **Rigidez:** Las personas rígidas presentan un mayor nivel de conflicto que las personas flexibles, debido a su imposibilidad de adaptarse con facilidad.
- **Formación, destrezas, experiencia y capacidad intelectual y física:** Tienen capital importancia como fuente de estrés, por la posible incongruencia que se puede dar entre la posición ocupada y la capacidad o capacitación del trabajador.
- **La mala condición física y los malos hábitos de salud:** Pueden disminuir de alguna manera la capacidad de enfrentarse de manera adecuada a los problemas de trabajo.
- **Las necesidades del individuo:** Necesidad de contacto social, de intimidad, de reconocimiento personal, de autorrealización.

- **Las aspiraciones:** Deseos de logro personal, de alcanzar un determinado estatus, de dominar y controlar el trabajo.
- **Las expectativas:** Esperanzas que el individuo tiene de obtener en su trabajo ciertos beneficios personales, sociales.
- **Los valores:** La adhesión al principio de autoridad, importancia del trabajo o del status.

Debemos tener en cuenta que las características de las personas antes mencionadas no tienen un carácter estático y reactivo con respecto a las demandas del entorno, sino que las expectativas, deseos y necesidades de la persona tienen un efecto dinámico y activo en la relación con el entorno laboral y, en último término en la generación del estrés.

## 5.2. Factores estresores organizacionales:

Hacen referencia a todo tipo de exigencias y características del trabajo y de su organización, que pueden ser factores desencadenantes del estrés.

Entre los estresores exteriores podemos destacar los siguientes:

- **Sobrecarga de trabajo:** Es el estrés por sobreestimulación. Se presenta por exigencias psicosensoriales violentas, simultáneas, numerosas, persistentes y variables. El volumen, la magnitud o complejidad de la tarea, está por encima de la capacidad del trabajador para responder a esa tarea. El estrés por sobreestimulación genera tensión nerviosa, fatiga, irritabilidad, crisis de decisión, ansiedad, confusión, embotamiento, desconcentración.
- **Estimulación lenta y monótona:** El volumen de trabajo está muy por debajo del necesario para mantener un mínimo nivel de activación en el trabajador. Es el estrés por subestimulación. Se produce por la falta de estímulo normal y fisiológico de los sentidos y del pensamiento. Se presenta, por ejemplo, en el trabajo rutinario y automatizado que no permite la creatividad y el pensamiento independiente. Genera distracción, falta de atención y aumento de los accidentes de trabajo.
- **Alteración de ritmos biológicos:** Es el estrés que se produce al alterar las constantes biológicas determinadas por el ritmo circadiano determinado a su vez por las secreciones hormonales, los ciclos del sueño y el ritmo metabólico. Requiere un alto esfuerzo adaptativo, generando irritabilidad, disminución de la concentración, trastornos del sueño, fatiga, ansiedad, además de provocar modificaciones en la vida social, conyugal y sexual. Se presenta en:
  - ✓ Trabajadores nocturnos;



- ✓ Pilotos de líneas aéreas y azafatas;
- ✓ Personal de sanidad;
- ✓ Personal de seguridad;
- ✓ Trabajadores del transporte;
- ✓ Atletas profesionales.

• **Ambigüedad de rol:** Se refiere a la falta de claridad sobre el papel que se está desempeñando, los objetivos del trabajo individual o el alcance de las responsabilidades. Se produce estrés, depresión y deseos de abandonar el puesto de trabajo cuando esta situación se mantiene en el tiempo en forma crónica. Es característica de este caso la disminución de la autoestima ante la falta de satisfacción por la tarea que se ejerce. Información y comunicación adecuadas disminuyen este tipo de conflictos, al mejorar la orientación de las tareas laborales.

• **Conflicto de rol:** El conflicto de roles puede ser objetivo o subjetivo. Será un conflicto de rol objetivo cuando existen dos o más personas dando órdenes contradictorias. En cambio, un conflicto de rol subjetivo se produce como resultado de la contradicción entre las órdenes formales que recibe el individuo y los propios valores y metas del sujeto. Estas situaciones disminuyen la creatividad de los individuos sometidos al conflicto, ya que el temor a fallar provoca un desempeño laboral menos satisfactorio.

• **Relaciones personales:** Problemática derivada de las relaciones que se establecen en el ámbito laboral tanto con superiores y subordinados como con compañeros de trabajo.

• **Tecnología:** Será de alto valor estresante la disponibilidad con que la organización dota a sus empleados de los elementos necesarios para su acción, como así también la capacitación para el uso de la tecnología respectiva. Los recursos deben ser acordes con los requerimientos y exigencias laborales.

• **Inseguridad en el trabajo:** Incertidumbre acerca del futuro en el puesto de trabajo.

• **Promoción:** La organización dificulta o no ofrece canales claros a las expectativas del trabajador de ascender en la escala jerárquica.

• **Falta de participación:** La empresa restringe o no facilita la iniciativa, la toma de decisiones, la consulta a los trabajadores tanto en temas relativos a su propia tarea como en otros aspectos del ámbito laboral.

- **Estilos gerenciales:** Pueden estar determinados por estructuras rígidas e impersonales, por una supervisión o información inadecuada, por la imposibilidad de participar en las decisiones viéndose restringida la iniciativa de los trabajadores.

- **Formación:** Falta de entrenamiento previo al desempeño de una tarea.

- **Cambios en la organización:** Que supongan por parte del trabajador un gran esfuerzo adaptativo que no es facilitado por la empresa.

- **Responsabilidad y decisiones muy importantes:** Es el estrés del personal jerárquico o con altos grados de responsabilidad. Se debe a:

- ✓ Responsabilidades numerosas y variables;
- ✓ Trabajo intelectual excesivo;
- ✓ Tensión psicológica continua;
- ✓ Búsqueda de la eficacia;
- ✓ Marcha contra reloj;
- ✓ Adaptación a situaciones nuevas.

Este tipo de estrés genera agotamiento, fatiga, manifestaciones psicósomáticas, trastornos del sueño, impaciencia, pérdida de la iniciativa, dificultad en la toma de decisiones, adicciones, etc.

- **Ambiente laboral inadecuado:** Problemática derivada del ambiente físico del trabajo, que molesta, dificulta o impide la correcta ejecución de las demandas del trabajo y que en algunos momentos puede provocar por su peligrosidad, una amenaza para el individuo. Aquí encontramos:

- ✓ Falta de luz o luz muy brillante;
- ✓ Ruido excesivo o intermitente;
- ✓ Vibraciones;
- ✓ Aire contaminado;
- ✓ Alta o baja temperatura;

Estos factores requieren una doble adaptación, tanto física como psicológica.

Conviene señalar que junto a estos dos factores estresores (individuales y organizacionales) encontramos un tercer tipo vinculado a la relación **trabajo / familia** que consiste en la necesidad de conseguir un equilibrio entre la vida de trabajo y la vida familiar.

Aparecen los síntomas de estrés cuando resulta incompatible el desempeño del rol laboral y el rol familiar. La sobrecarga de rol supone la acumulación de demandas laborales y familiares, resultando en su conjunto excesivas para la persona dados los recursos con los que este dispone.

Dentro de los estresores extraorganizacionales se encuentran las situaciones estresantes que se dan fuera del ámbito de trabajo y que influyen directamente sobre los sujetos. Estos estresores comprenden los factores familiares, políticos, sociales y económicos. La inadecuada interconexión hogar-trabajo genera conflictos psicológicos y fatiga mental, falta de motivación y disminución de la productividad, como así también un deterioro de la relación conyugal y familiar. Las particularidades y períodos de la historia de un país, su situación económica y social, inciden en forma directa sobre el individuo. De ahí que se da un aumento de las enfermedades psicosomáticas ante las crisis económicas y un notable acrecentamiento en los conflictos familiares y sociales.

Es indudable que los problemas o estresores organizacionales, es decir, los que se presentan dentro del ámbito laboral, inciden en la vida personal del sujeto, provocando dificultades hogareñas, que al aumentar se potencian luego, generando un estrés posterior que se lleva nuevamente al ámbito laboral y genera dificultades en el rendimiento laboral, produciéndose así un círculo vicioso de realimentación mutua.

## CAPITULO III: LA PROFESIÓN DOCENTE

### 1. RELACIÓN DEL SINDROME DE BURNOUT CON LA PROFESIÓN DOCENTE

Con anterioridad, en el capítulo I de este trabajo, mencionamos la definición de Síndrome de Burnout de Maslach & Jackson (1981) en la que los autores, consideran a dicho síndrome como una respuesta al estrés laboral crónico compuesto por un conjunto de síntomas físicos, psicológicos y sociales como resultado del desequilibrio entre los esfuerzos realizados por el trabajador y los resultados obtenidos, los cuales no satisfacen las expectativas del profesional. Este síndrome está caracterizado con tres dimensiones. En este caso, se realizara una relación de estas dimensiones con el trabajador docente:

- a) **Agotamiento emocional:** los docentes, después de una interacción intensiva con el alumnado, se encuentran sin energías y perciben que ya no pueden entregarse tanto tiempo como lo hacían al principio de sus carreras. Esta dimensión se manifiesta a través del agotamiento de los recursos emocionales propios. En esta situación el docente siente que no puede dar más de sí mismo a nivel emocional.
- b) **Despersonalización:** Se manifiesta a través de actitudes negativas como el tratamiento despectivo, actitudes frías y distantes y desconexión con la problemática de los alumnos. Esta dimensión puede entenderse como un modo de afrontamiento al agotamiento emocional que experimentan los docentes. El profesional manifiesta actitudes negativas hacia las personas con quienes trabaja. En el caso del docente, estas actitudes son muchas veces manifestadas con los alumnos, adoptando una relación distante y de escasa receptividad hacia las demandas que éstos le realizan.
- c) **Falta de realización personal en el trabajo:** Se produce una valoración negativa del propio rol profesional, los docentes desgastados profesionalmente se sienten insatisfechos con su trabajo, llegando a mostrar sentimientos de ineficacia en el desarrollo

de su profesión e incluso pueden llegar a solicitar cambio de función, impulsado por el desarrollo de un sentimiento de fracaso personal. La persona se siente fracasada e incapaz de llevar a cabo su trabajo, especialmente en relación con las personas con quien dedica su trabajo, los alumnos. Incluso el docente pierde muchas veces el objetivo de su trabajo, y comienza a despreocuparse por brindar una educación de calidad.

Los trastornos del burnout van más allá del ámbito profesional y suelen interferir negativamente en la vida familiar y social, además de presentar repercusiones adversas en la institución donde trabaja el docente, como conflictos con los compañeros, retrasos, bajas laborales, mala calidad en las actividades que desempeña, etc.

Además de las repercusiones sociales y organizacionales que se derivan del burnout, también se producen consecuencias a nivel individual, ya que al igual que en otras profesiones asistenciales, la docencia manifiesta cansancio emocional y físico, tensión, disminución de la autorrealización y pérdida de la autoestima, de los ideales en el trabajo y de la confianza en los compañeros, problemas para conciliar el sueño, aumento de la susceptibilidad al enfermarse, malos hábitos alimentarios, dolores de cabeza, problemas familiares y de pareja, consumo de café, alcohol, drogas, fármacos etc.(Gil-Monte, 2005).

Es importante destacar que el burnout en docentes se ha transformado en un problema de gran relevancia social, y la presencia del síndrome puede disminuir la eficacia del trabajo y la motivación hacia el mismo con lo que empeoran las relaciones con el alumnado, la condición de la enseñanza y de forma indirecta el reconocimiento social de la profesión docente.

El desgaste del docente afecta también a los demás compañeros de trabajo, a los estudiantes y al sistema de enseñanza en general. Un reflejo de estos efectos podría ser el índice de absentismo de esta profesión y su asociación con quejas de estrés y burnout. Aun así, no son los docentes que abandonan la profesión los que originan mayores repercusiones en la organización escolar, sino los que permanecen en sus puestos desgastados profesionalmente, de forma que el estado psicológico de los docentes pueda repercutir en el de los alumnos.

Las investigaciones realizadas sobre el síndrome de *burnout* en docentes han señalado algunos factores relacionados con su aparición, los cuales pueden agruparse en variables organizacionales y propias del trabajo, sociodemográficas y de personalidad (Moriani & Herruzo, 2004).

**a. Variables organizacionales:** En relación con las variables organizacionales y propias del trabajo, se han planteado como factores asociados el clima laboral, la satisfacción y sobrecarga laboral, los trabajos administrativos, las clases con muchos alumnos, el conflicto de rol, los problemas con los superiores, compañeros y padres de alumnos, las legislaciones educativas, el desarrollo profesional deficitario, los salarios bajos, los trastornos de conducta y la violencia escolar.

**b. Variables sociodemográficas:** Dentro de las variables sociodemográficas se encuentran las variables asociadas el sexo, la edad y el estado civil.

c. **variables de personalidad:** Entre las variables de personalidad se han relacionado el locus de control externo, la autoconciencia, el autocontrol, la autoeficacia, la personalidad resistente, el patrón de conducta tipo A, la autoestima, los pensamientos irracionales, la empatía, el optimismo, la extroversión, la rigidez y la tendencia a la depresión.

## 2. LA PROFESIÓN DOCENTE EN LA ARGENTINA ACTUAL

En Argentina la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 reorganizó el sistema nacional de educación desde el jardín de infantes hasta el nivel superior, extendiendo la obligatoriedad, estableciendo el cumplimiento de contenidos básicos comunes para todo el país y proponiendo pautas para la organización escolar.

La implementación de esta norma planteó la necesidad de la renovación de los contenidos, incluyendo en la currícula escolar nuevas disciplinas (como economía, sociología, informática, inglés, psicología, etc.), la incorporación de nuevas metodologías pedagógicas basadas en concepciones modernas de los procesos de enseñanza-aprendizaje y modelos alternativos de organización y gestión escolar.

La nueva estructura educativa transformó los siete grados de la escuela primaria (desde los 6 años), y los cinco de la escuela secundaria, en una nueva organización que se inicia a los tres años de edad en el nivel inicial, continúa con nueve años de Educación General Básica (EGB) y termina en tres años de Educación Polimodal. Establece diez años de obligatoriedad: el último del nivel inicial y los nueve de EGB. La EGB se divide en tres ciclos de tres años cada uno con características curriculares, pedagógicas y organizativas definidas. La estructura educativa se completa con la educación superior, que está normada por la Ley de Educación Superior.

La propuesta de transformación educativa buscó lograr, además de la incorporación de nuevas disciplinas, nuevos enfoques en el desarrollo de la actividad docente, con propuestas innovadoras para el ejercicio de la práctica en el aula y el desarrollo de actividades de investigación educativa desde la institución escolar.

Estos cambios suponen una redefinición de las formas de funcionamiento de las escuelas buscando que sean "organizaciones no tradicionales, organizaciones inteligentes".

Este proceso de transformación que comienza a desarrollarse a partir de 1993 tiene como eje central un nuevo perfil docente que debe ser un "profesional verdaderamente interesado en la tarea que realiza, que entiende la diversidad, que sabe que una de sus funciones principales es favorecer la asunción de una creciente autonomía en sus alumnos en relación al juicio adulto..."

Así, la puesta en marcha de la reforma educativa genera una nueva demanda docente, que requiere, aún en condiciones de estabilidad y de crecimiento de la economía, un proceso de mediano y largo plazo para la adecuación de la oferta. Para lograr un nuevo perfil docente es preciso una profunda transformación en la formación de los nuevos docentes, capacitar a aquellos que están ejerciendo para que incorporen los nuevos contenidos, estilos y recursos pedagógicos, y además, ofrecer retribuciones salariales que tornen atractiva esta profesión.

El impacto inmediato de la transformación educativa sobre el mercado de trabajo docente se tradujo en un aumento de la demanda, ya que la extensión de la obligatoriedad implicó un incremento de la matrícula y generó nuevos puestos de trabajo.

Además, es importante tener en cuenta que el aumento del acceso a la enseñanza responde, también, a una mayor demanda social de educación, debido a los nuevos requerimientos de calificaciones que impone el mercado de trabajo en la actualidad.

La economía actual que exige mayor competitividad para operar en un escenario de globalización financiera y comercial, ha transformado la estructura de la demanda laboral en general, agudizando un proceso de devaluación de las credenciales educativas, requiriéndose más años de escolarización para acceder a un empleo, aún para aquellos puestos de trabajo que no precisan de mayores destrezas o habilidades. Si bien existen investigaciones que muestran que completar el nivel medio no "garantizaría" la movilidad social ascendente, para los estratos sociales bajos y medios el incrementar el capital educativo (número de años de estudio y calidad de la educación) es el principal recurso para mejorar su inserción laboral y social futuras.

Existen en la Argentina, 40.000 establecimientos educativos de los niveles Inicial, Educación General Básica o Primario, Polimodal o Medio y Superior no universitario a los que concurren 10.000.000 de alumnos atendidos por docentes que ocupan 750.000 cargos.

Entre 1994 y 1999 el crecimiento del empleo docente en todos los niveles educativos acompañó el incremento de la matrícula de modo tal que mientras el total de alumnos de educación común aumentó un 12%, el número de cargos docentes se incrementó un 11%. (Esto no incluye a los docentes que ejercen en las universidades, debido a que se considera que estos requieren un tratamiento específico ya que en la mayoría de los casos, en Argentina, ese trabajo no constituye el empleo principal)

Este crecimiento fue diferente en cada nivel de enseñanza y se produjo con mayor intensidad en los niveles inicial y medio, en los que tanto los alumnos como los cargos docentes se incrementaron significativamente.

## 2.1. Trayectoria y remuneración docente

La elección de una carrera profesional responde a múltiples razones, muchas de ellas ligadas a preferencias personales y vocacionales, otras relacionadas con la inversión en años de estudios que involucran, con las características del campo profesional que puede presentar facilidades o dificultades de inserción y desarrollo, con las expectativas de obtener retribuciones monetarias satisfactorias que permitan una movilidad social futura, etc. Los diferentes factores interactúan en el momento de la elección y permanencia en determinada carrera y en la decisión de continuar en el campo profesional elegido.

En Argentina, durante la carrera docente existen tres fuentes de aumentos en las remuneraciones: la antigüedad, los adicionales y los ascensos dentro del escalafón, en nuestro país la cantidad de años que deben transcurrir para aspirar al máximo salario, dentro de un mismo cargo, es de 22 años. Un docente por el sólo hecho de permanecer empleado en el sistema educativo ve incrementar su salario al cabo de 22 años en un 120% aproximadamente.

Los adicionales que se agregan al salario básico, además de la antigüedad, son por reconocimiento de cargos de mayor responsabilidad, por situación desfavorable, por zona inhóspita, por trabajo extra, etc.

Así, la docencia es una carrera regida por un sistema de retribuciones donde la variable más importante en la determinación de los incrementos de salarios es la antigüedad. Este factor también es el que tiene más peso dentro de los concursos para acceder a cargos de mayor nivel jerárquico. Como resultado de los puntajes asignados a los diferentes antecedentes docentes, la antigüedad resulta ser el más valioso o de mayor peso.

Mientras que en otras actividades económicas los mecanismos de promoción establecidos en los convenios colectivos de trabajo son múltiples y se asciende de categoría en base a capacitación probada y a resultados, en la docencia se privilegian los antecedentes de tipo administrativo o burocrático por sobre los de formación profesional.

Las retribuciones monetarias que reciben los docentes de los distintos niveles y jurisdicciones del país son muy heterogéneas, teniendo en cuenta que son los gobiernos provinciales y el de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires los que fijan los salarios para los docentes del nivel inicial, primario, medio y superior no universitario.

En relación a la profesión docente y las otras profesiones, la comparación de la retribución salarial que ofrece el ejercicio y desarrollo de la carrera docente con la que perciben otras profesiones, permite responder a la pregunta sobre si la profesión docente resulta atractiva, desde el punto de vista monetario, para los jóvenes que tienen que elegir su futuro profesional.

Un estudio realizado por CEPAL muestra que la remuneración que perciben los docentes en América Latina es entre 25% y 40% inferior a la de los demás profesionales y técnicos asalariados y



que, en cambio, en los países desarrollados la diferencia entre ambos grupos profesionales es menor.

Esta carrera, desde el punto de vista salarial, presenta desventajas respecto a otras carreras profesionales y un análisis de la evolución de la remuneración a lo largo de la trayectoria profesional docente refuerza esta situación desventajosa. Al inicio de la carrera laboral los docentes perciben salarios más altos que los trabajadores no docentes con similar nivel educativo y es más sencilla su inmediata inserción laboral, teniendo asegurado un puesto de trabajo. Sin embargo, a partir de los 10 años de experiencia esta situación se revierte en beneficio de los otros trabajadores (con similares años de estudio y similares años de ejercicio de la profesión), de manera tal que, a medida que acumulan experiencia los profesionales no docentes perciben salarios superiores a los de los docentes, brecha que se amplía con los años de experiencia. Se llega de esta manera a la paradójica conclusión que a medida que los docentes incrementan su antigüedad y su experiencia reciben un salario proporcionalmente menor que los profesionales no docentes, con similares años de antigüedad.

### **3. EL MALESTAR DOCENTE**

El malestar docente se refiere a una situación problemática que se vive en las escuelas y colegios, que afecta profundamente la actividad educativa de las mismas, y determina en gran medida las condiciones laborales adversas en las que desempeñan diariamente su labor profesional cientos de miles de docentes. Los rasgos más llamativos de esta problemática podrían ser la violencia en las escuelas, la carencia de docentes, el incremento del absentismo laboral y las enfermedades en las escuelas, entre otras. Aunque otros rasgos, incluso más profundos y críticos, permanecen ocultos, pero no por ello resultan menos importantes (creciente complejidad de las tareas docentes, los conflictos interpersonales en la escuela, las exigencias cada vez mayores que caen sobre las espaldas de los trabajadores, la falta de apoyo social hacia la escuela, el desprestigio social de la profesión y de sus profesionales, etc.).

En conclusión, el malestar docente se refiere a una actitud de hastío, incomodidad y descontento generalizado entre los docentes como consecuencia de los factores que conforman la conflictiva situación actual de la enseñanza.

#### **3.1. Indicadores del malestar docente**

**a. La escasez de recursos en la enseñanza:** Los recursos aplicados a la enseñanza se traducen en tres grandes apartados: material didáctico (material audiovisual, libros, ordenadores, dotación de laboratorios, material deportivo, etc.), edificios e instalaciones (limpieza, estado de

conservación, calefacción, mobiliario, material de gestión, etc.) y recursos humanos (plantilla de profesorado y profesionales disponible, sustituciones, suplencias, etc.).

Los docentes mantienen generalizadamente la idea que no disponen de recursos materiales suficientes para llevar a cabo su trabajo, y aunque en los últimos años se han incrementado notablemente las inversiones en este aspecto, tanto en edificios como en material didáctico, la situación está lejos de ser satisfactoria. Ciertamente, existen escuelas que pueden presumir de unas dotaciones adecuadas, pero esta no es la regla habitual; los presupuestos de la mayoría de los colegios en la Argentina apenas les permiten seguir subsistiendo y realizar el mantenimiento básico de sus edificios.

Por otro lado, las deficiencias que rodean la dotación de recursos humanos (los docentes) tienen una alta incidencia en el malestar docente. Uno de los problemas más importantes en la enseñanza es la distancia entre el lugar de trabajo y el lugar de residencia, el desplazamiento del domicilio familiar o la separación familiar son situaciones que perjudican tanto a la educación como a la persona que las sufre, y aunque muchas de ellas son transitorias, con frecuencia dejan huellas, ya que en muchos casos, son sufridas por los docentes en sus primeros años de ejercicio profesional. Por otro lado, está el desagrado del docente con respecto a la escuela de destino y que diversas razones económicas, laborales o administrativas no le permiten cambiarlo; si a un docente no le gusta el centro educativo donde trabaja, parece obvio que las consecuencias tanto para el centro como para el docente serán negativas. Otra problemática es la sustitución (suplencia) de los profesores que causan baja en un centro educativo, por enfermedad u otras causas, esto suele ser difícil y supone una complicación en el trabajo de los demás docentes, y en general en todo el centro educativo.

Uno de los problemas más preocupantes en relación a la escasez de recursos humanos y la dureza de la profesión docente, es la creciente tasa de abandonos de la enseñanza entre los docentes en ejercicio, y la escasez de profesores a la hora de cubrir los puestos de trabajo (principalmente en algunas especialidades), a pesar de la crisis económica y el desempleo que han azotado a nuestro país. (Pérez, 1992).

Natale estudia las razones por la que los docentes abandonan la profesión; la falta de un apoyo administrativo adecuado (incompetencia y falta de colaboración de los administradores) es la causa principal de desgaste y el peor obstáculo para un buen rendimiento en la enseñanza, añadiéndose también, las insuficiencias en la toma de decisiones, el empeoramiento de las condiciones sociales y los bajos salarios como otras razones importantes. En resumen, menos candidatos y más abandonos no pueden sino llevar a un deterioro individual de los profesionales y un deterioro general de la profesión.

**b. La inflexibilidad de la organización educativa:** Cualquier docente conoce que la vida escolar, tal como se desarrolla en una escuela típica se caracteriza por el cumplimiento del horario

rutinario de cada día; y no solamente el horario, la normas internas, el cumplimiento de las prescripciones de la organización impuestas por las autoridades, la distribución de los espacios físicos y de los recursos son partes importantes de la organización escolar que se cumplen con precisión inexorable cada día. Posiblemente, esta rutina estricta sea necesaria para un funcionamiento institucional coordinado, pero constituye también una limitación importante para permitir iniciativas diferentes, creativas y originales.

La organización institucional en una escuela es una barrera que favorece la rutina y dificulta el cambio, o simplemente, el intento de cambiar o hacer algo diferente. Cualquier iniciativa, por mínima que sea, ha de hacer frente a todo este entramado y a los intereses que están amparados bajo él; el enorme esfuerzo necesario para llevarla a cabo, a veces, es suficiente para ahogar o para hacer fracasar las más meritorias iniciativas.

**c. La multiplicidad de papeles del profesor:** Una de las transformaciones más características del papel del docente en la escuela es que ha pasado de una situación donde el papel único era, simplemente, enseñar con un libro de texto sin muchas más exigencias ni especificaciones, a otra situación en la que se le exige que desempeñe una multiplicidad de papeles. Además, en la situación de papel único (enseñante), el programa era claro y simple (las cuatro operaciones, lengua y algunas cosas básicas más en la escuela primaria, y el programa establecido en cada asignatura en el secundario); por el contrario, en la situación de multiplicidad de papeles, los programas suelen estar definidos más complicadamente y son más dependientes de decisiones personales de cada profesor.

Para entender esta complejización del papel del profesor basta seguir las sucesivas reformas educativas que se han descrito anteriormente.

Estos problemas podrían ser menos nocivos si los docentes dispusieran de una preparación adecuada para cumplir esos nuevos objetivos; sin embargo, esto no es así. Por lo tanto, es fácil intuir que los sentimientos de desamparo y la improvisación voluntarista presiden muchas de las prácticas de los docentes en esta situación actual.

Otro peligro de esta multiplicidad de papeles que se le exigen al profesor es que con frecuencia son contradictorios y conflictivos mutuamente entre sí; la contradicción y el conflicto son los peores enemigos laborales, ya que resultan muy difíciles de asumir. Así, por ejemplo, se exige al docente que sea amigo y consejero del alumno, pero también que sea juez inapelable sobre su educación; también el docente debe transmitir valores, que la sociedad, de hecho, no vive, se le exige que atienda las necesidades de los alumnos, pero no recibe, en ocasiones, todos los medios previstos o prometidos para ello, se le pide que sea amable y receptivo con los alumnos, cuando estos lo rechazan o reaccionan violentamente, etc.

La complejidad de papeles que se exige desempeñar al docente, sin una preparación suficiente, son una de las mayores fuentes del malestar profesional e insatisfacción en la enseñanza. Técnicamente, se distinguirá la contradicción entre distintos papeles profesionales.

Papeles que contienen exigencias incompatibles o contradictorias, que se denomina conflicto de rol, y la falta de definición de algunos de estos papeles, llamada ambigüedad de rol.

**d. La violencia en la escuela:** Los medios de comunicación social informan cada vez con más frecuencia de situaciones de violencia vividas en la institución escolar: agresiones entre alumnos (peleas, violaciones, etc.), entre profesores y alumnos (agresiones físicas o sexuales, molestias, amenazas, bromas pesadas, etc.), entre padres y profesores (agresiones, amenazas, querellas judiciales, etc.), sobre las instalaciones escolares (robos, desmanes, vandalismo, etc.), sobre las propiedades de los profesores (coche, casa, etc.). Y los docentes son el blanco preferido de esta violencia que los amedrenta y desanima.

Posiblemente, la violencia en la escuela no es más que un reflejo de la violencia de la sociedad existente en la calle, pero su manifestación en la escuela constituye una fuente muy importante de preocupación para los docentes, que no sólo han perdido y se encuentran desprovistos de su autoridad como docentes dentro de su aula, sino que además son potenciales blancos de sus violentos alumnos en el interior o fuera de la escuela. El nivel de violencia actual es bastante ajeno a lo que ha sido nuestra cultura escolar hasta la fecha, y por tanto, un importante elemento favorecedor y contribuidor al malestar en la enseñanza, sobre todo porque muchos profesores perciben que no reciben un apoyo adecuado de las autoridades académicas para protegerlos de la violencia.

**e. Las nuevas exigencias sociales:** La escuela se ha transformado en un instrumento de cambio social, en particular, para promover la igualdad de oportunidades y para compensar las desigualdades sociales. Desde esta perspectiva, se ha propuesto un modelo de escuela que desempeñe un papel activo de cambio social, y para ello, en los diferentes países, se han planificado y desarrollado reformas educativas cuyo denominador común es exigir grandes cambios a la escuela para adaptarse a los nuevos requerimientos que la sociedad espera de ella. En suma, en los últimos años, las autoridades imponen a la escuela una serie de cambios sucesivos para adaptarla a las nuevas y cambiantes exigencias sociales.

Por otro lado, desde siempre, la institución escolar ha evidenciado una enorme inercia como una de las características principales de la misma. La inercia es una propiedad que se caracteriza por la resistencia a los cambios, y que hacen de la escuela uno de los instrumentos más difíciles de utilizar para conseguir cambios, aunque, insistente y paradójicamente, esta necesidad de cambio es lo que se le viene exigiendo, intensa y repetidamente, desde la sociedad.

Como es conocido, todos los sistemas tienden al equilibrio y la homeostasis, porque es un estado placentero y satisfactorio, donde el sistema tiene controlada su situación; cuando un sistema se fuerza hacia un estado fuera del equilibrio, inmediatamente este reacciona generando fuerzas que intentan devolverlo a ese estado. En una situación de cambio, como la que la sociedad impone a la escuela cada cierto período de tiempo, no sólo se fuerza a esta a salir fuera de su equilibrio, sino que se le señala que el nuevo estado que debe alcanzar es absolutamente nuevo, del cual ni siquiera se conoce si ese nuevo estado será un estado homeostático y de equilibrio, y

por tanto, satisfactorio y estable. La situación de cambio, de no equilibrio, es siempre transitoria y por ello, no deseable, de modo que la inercia no sería más que la reacción natural de los sistemas para no perder el estado de bonanza, característico del equilibrio.

La resistencia al cambio, la inercia, es, por tanto, una característica de todos los sistemas, organizaciones o individuos, y por ello, la escuela que es una organización, esencialmente constituida por individuos, no podría ser una excepción. No obstante, en el caso de la escuela, los cambios que la sociedad le impone traen muchas veces como consecuencia la falta de adaptación de este sistema a lo nuevo y por consiguiente sufre el sistema educativo la excesiva severidad con que la sociedad lo juzga, y personalmente, a los docentes que lo forman, convirtiéndolos, con frecuencia, en responsables de los fracasos y defectos de la sociedad.

Además, la escuela y los docentes suelen reaccionar a los cambios, de manera sensata, solicitando preparación para realizarlos correctamente, (formación, información, asesoramiento, ayuda, etc.), y esta pretensión, de entrada, ya suele juzgarse negativamente, interpretándose como una muestra más de falta de buena voluntad y de tozuda resistencia al cambio. Las autoridades y la sociedad suelen responder cicateramente a estas demandas; ciertamente, la naturaleza limitada de los recursos disponibles, cuando no la carencia de ellos, por falta de planificación adecuada, hace que estas pretensiones no sean satisfechas, o, en el mejor de los casos, lo sean muy desigualmente, de modo que, en la mayoría de los casos, el grueso de los profesores se enfrentan a los cambios provistos sólo con su propia pericia y observación. En suma, con frecuencia, los cambios que se piden a la escuela se realizan en medio de una falta lamentable de medios materiales y formales para llevarlos a cabo; en esta situación, es fácil suponer que la ansiedad y el estrés parecen asegurados.

Por otro lado, las contradicciones entre la sociedad y el sistema educativo, es otra de las componentes esenciales que hacen a la escuela un sistema inercial, una de cuyas principales manifestaciones es el desfase en la evolución de ambos sistemas. Refiriéndonos a nuestro país algunas de las contradicciones que se viven de una manera muy intensa podrían ser las siguientes:

- La diversidad de necesidades e intereses de los alumnos dentro de un grupo heterogéneo de clase constituye uno de los dilemas más frecuentemente planteados por los docentes como insolubles.
- La creciente burocratización, que parece inevitable por la naturaleza de la administración política de la educación, conduce a la rigidez del sistema, y se percibe por los docentes como opuesta.
- La inadecuada interpretación de la participación de los padres en la gestión del sistema educativo.
- Un sistema disciplinario de alumnos, que no permite a los docentes un control práctico y real de los casos problemáticos y conflictivos en las escuelas. La sensación de desánimo e indefensión de los docentes en este asunto es casi universal, especialmente en los niveles secundarios, porque además, los docentes se encuentran expuestos a sufrir la violencia de sus alumnos.

- Los estudiantes se aburren en la escuela y la encuentran frustrante e irrelevante para sus aspiraciones.

- La sociedad, frecuentemente, impone o fuerza los cambios que desea de la escuela, con una ausencia significativa de consultas o solicitud de informes a los docentes u otros profesionales implicados en la educación. Esta metodología de la toma de decisiones, que excluye a los docentes, es una fuente de sentimientos de devaluación y frustración de los mismos, que obviamente, afecta directamente a la experiencia de estrés y malestar en la escuela.

Como puede verse las crecientes exigencias de la sociedad respecto a la escuela, es un detonante potencialmente explosivo respecto al malestar, el estrés y el burnout de la profesión docente.

**f. La imagen del profesor:** Entendemos por imagen del docente un conjunto de rasgos destacados, prototípicos y estereotipados, que tiene la opinión pública sobre la profesión docente y sobre los profesionales que la desempeñan. Aunque hace años la imagen social del profesor venía determinada, principalmente, por la huella dejada en cada persona por los propios docentes o en el contacto personal con los docentes de los hijos, hoy en día, los medios de comunicación social juegan un papel esencial y determinante en la formación de la opinión pública sobre cualquier tema, y evidentemente, no puede ser menos la imagen de la profesión docente.

El poder de penetración de los medios de comunicación social contribuye a construir una imagen del docente en los lectores, oyentes o televidentes, pero al mismo tiempo, el contenido y el tratamiento dado al tema en los medios, constituye un indicador actualizado de cuál es la imagen del docente y de la enseñanza en la opinión pública.

Por otro lado, la imagen que transmiten los medios resulta invariablemente sobredramatizada: supone la exageración de algunos rasgos, y en cambio, se olvidan o minimizan otros.

Esteve (1987) sugiere que la imagen pública del profesor tiene dos rasgos principales: uno de ellos idealizado, presenta la docencia como una profesión idílica, en tanto, que el otro rasgo es más crudamente realista, resaltando la importancia de los conflictos en la enseñanza. La visión idílica destaca, sobre todo, el aspecto atractivo de la profesión: el profesor amigo que convive con los estudiantes, ayudándoles y aconsejándoles, con grandes cualidades personales de sacrificio y entrega, trabajo que, curiosamente, desarrolla en escenarios fuera del aula que es donde pasa la mayor parte de sus horas. Esta visión resulta idealizada porque falla en captar que toda la actividad del profesor va encaminada a la preparación de la interacción didáctica, de modo que el trabajo principal del profesor tiene lugar en el aula de clase, y todo lo demás es consecuencia de este aspecto esencial. Esta visión idealizada es cultivada sobre todo por la literatura y el cine.

Por el contrario, las noticias diarias de la prensa reflejan un aspecto más realista y descarnado de la profesión, caracterizado por el conflicto. No sólo las noticias sobre la violencia en las escuelas, que desgraciadamente son cada vez más abundantes, sino también las noticias de tipo

sindical (salarios, paros docentes) o administrativo (recursos e instalaciones inadecuadas), todo esto contienen aspectos que subrayan perspectivas de crisis y conflicto en la enseñanza.

El papel del idealismo en el desarrollo de los procesos de estrés en la enseñanza y la falta de afrontamiento de los mismos ha sido también enfatizado por Freeman (1990), que sostiene que el idealismo comienza a desarrollarse en los docentes durante su formación inicial, continuándose en la socialización profesional, pero la realidad de la escuela comienza a corroer este idealismo, a través de las presiones sociales y el desafío diario del contacto con los estudiantes. La sociedad desea que el docente sea un prototipo de virtudes y ejemplo para los alumnos, y al mismo tiempo un pozo de sabiduría que lo sabe todo y que hace aprender mucho a sus alumnos; paralelamente, esta idealización se traduce en rasgos concretos de lo que es un buen docente: atiende las diferencias individuales de sus estudiantes, no tiene problemas de disciplina, da muy buenas clases, tiene una preparación excelente, estiman a todos sus alumnos, etc. Este estereotipo se transmite en las escuelas y es parte esencial de la socialización profesional de los docentes y se concreta en una serie de rutinas practicadas habitualmente en la enseñanza.

Sin embargo, este idealismo es desafiado por la realidad de la enseñanza, donde emergen especialmente algunos factores: la jerarquía de la escuela, la asignación de recursos entre los docentes, las prioridades reales y las tradiciones de la escuela.

El estrés y el burnout en la enseñanza podrían ser un resultado de la interacción patológica entre ambas caras opuestas de la profesión: cuando se ignora el carácter conflictivo, aferrándose a un estereotipo excesivamente idealizado, que no resulta operante en la práctica cotidiana, el riesgo de caer en situaciones problemáticas es muy grande. Este planteamiento es especialmente aplicable a muchos docentes en sus años iniciales, que pueden comenzar el ejercicio de su profesión desde una visión excesivamente idealizada, y sin los recursos suficientes para afrontar las dificultades que les plantea una realidad diaria conflictiva y alejada de lo idílico.

**g. La falta de apoyo social:** El ser humano necesita sentirse apoyado en sus actividades, especialmente en aquellas que implican un contacto con otras personas, por una cuestión de autoafirmación y desarrollo personal en la tarea y de búsqueda de seguridad y confirmación en las metas propuestas. El docente necesita sentir diariamente este apoyo, además, porque la educación es una tarea colectiva y se justifica por el mandato social que la sociedad deposita en la escuela y en los docentes.

El concepto de apoyo social se refiere al apoyo y respaldo que percibe el individuo proveniente del contexto que lo rodea: la escuela y los docentes; este contexto social no se refiere únicamente a la sociedad, como grupo genérico o despersonalizado, sino, en general, a todo el entorno social que rodea la actividad escolar y a los docentes.

En algunos casos el apoyo social es personalizado, es decir, vehiculado por personas físicas que se relacionan de manera directa con el docente, desde la propia pareja, los hijos, los amigos, los familiares, los compañeros docentes, los alumnos, los superiores (director, jefe de estudios, inspector) etc. Otro nivel especialmente relevante del apoyo social es el que dan algunos grupos

próximos y con contacto habitual con el docente, como el grupo de profesionales general de la escuela y el grupo de padres de los alumnos. Por último, en un nivel más externo está la percepción del apoyo que proviene de los grandes grupos sociales o institucionales, cuya relación con cada docente es indirecta y mediatizada por las decisiones o posiciones educativas que sostienen; entre estos grupos sociales podríamos citar desde la asociación de padres de la escuela hasta las autoridades educativas (ministerio de educación, dirección general de escuelas, gobierno), pasando por la opinión pública, los sindicatos o las asociaciones profesionales, los medios de comunicación, etc.

Como ya se ha resaltado en párrafos precedentes, las grandes transformaciones experimentadas por la sociedad tales como el cambio en el papel de instituciones sociales que desempeñan también una función educadora y/o socializadora (familia, barrio, grupos sociales), la poderosa irrupción de los medios de comunicación en materia de transmisión de conocimientos y la crisis de valores en la sociedad postmoderna, constituyen por sí mismos factores de transformación tan enormes que han afectado profundamente al apoyo que la sociedad presta a la institución educativa. La acción implacable de esos factores tiene efectos bien evidentes: la creciente presión de los padres sobre los docentes, que se sienten injustamente juzgados por los padres, y por los alumnos, y en consecuencia, sin apoyo de ambos; la devaluación del trabajo de los docentes, frente a otros competidores sociales, lleva aparejado el deterioro de los salarios (los docentes cobran menos que otros profesionales de su mismo nivel) y la correspondiente percepción de desamparo. En suma, el elevado estatus social del que los docentes gozaban hace años, tanto por su nivel cultural como por su posición social, ha quedado drásticamente disminuido en la sociedad actual, percibiéndose este hecho como una falta de apoyo desde todas las diversas instancias sociales citadas al inicio. Esta falta de apoyo y reconocimiento, influye considerablemente y ocasiona repercusión directa y perjudicial sobre los profesionales docentes, transformándose en un gran facilitador de estrés y burnout en la enseñanza.

**h. La escuela como burocracia:** La escuela, como institución social, se justifica y caracteriza por una serie de fines comunes asignados por la sociedad, y que en líneas generales, consisten en la educación de los ciudadanos. Para alcanzar con eficacia estos fines comunes de la institución, los profesionales que la forman se organizan según los principios de la división del trabajo y otros, de modo que la escuela se puede considerar como una organización, en el sentido que tiene el término en el marco de la teoría de las organizaciones. La progresiva complejización de la educación en las sociedades actuales ha hecho que la simple estructura de un maestro que enseña a un grupo de alumnos haya sido progresivamente sustituida por una extensa e intrincada red de escuelas, en cada una de las cuales prestan sus servicios un equipo de profesionales, y que suelen tener una red de servicios paralelos de apoyo (servicios de formación, centros de actividades, estructuras administrativas, oficinas de gestión, etc.). Como cualquier organización, la escuela necesita tener especificados una serie de aspectos básicos como la división del trabajo entre sus miembros y la definición de roles profesionales que conlleva, la coordinación entre ellos, la planificación del trabajo, el establecimiento de normas de funcionamiento, la supervisión de las



tareas, etc. La teoría de las organizaciones demuestra que las características organizativas influyen directamente en la consecución de sus fines y en el nivel general de satisfacción de sus profesionales.

En una burocracia profesionalizada como es la escuela, la coordinación se basa más en el nivel de capacidades similares compartido por sus profesionales que en el poder de las normas y de la línea jerárquica de la organización, de modo que los docentes gozan en las escuelas de una relativa autonomía e independencia en sus áreas de competencia, conformando estructuras donde el poder está más ampliamente compartido, y como consecuencia, sus directivos tienen un papel menos predominante y jerárquico en la organización.

Esta mayor autonomía relativa y poder compartido que caracterizan las burocracias profesionalizadas como la escuela, aunque son positivos para el trabajo, tienen el inconveniente que la definición de los roles profesionales no suele ser muy precisa, dejando bajo la competencia del profesional la iniciativa e improvisación del desempeño de los distintos papeles que le exige la organización; esta falta de definición en los roles laborales conduce a los conflictos de roles (necesidad de desempeñar roles contrapuestos entre sí) y a la ambigüedad de rol (roles definidos mal o insuficientemente), que como ya hemos mencionado con anterioridad son una fuente importante de estrés y burnout.

Una consecuencia del aumento de tamaño y complejidad de la institución educativa es que se necesita incrementar los niveles de control desde otras instancias de la organización, lo cual genera más trabajo y papeleo complementario, que se percibe como incompatible y perjudicial para los fines de la organización y para la autonomía de los profesionales en la escuela.

No obstante, donde se ponen más de manifiesto los inconvenientes de la estructura burocrática en la escuela es en tres problemas muy concretos y actuales: la atención a la diversidad, la incompetencia de algunos profesionales y la adaptación a los cambios e innovaciones. La organización burocrática es aceptablemente eficaz para tratar y resolver los casos previstos desde su planificación; sin embargo, los casos cuyas características no coinciden con claridad dentro de las categorías previstas resultan difíciles y son rechazados o mal atendidos por la organización. En la escuela, este sería el caso de los alumnos que caen fuera de los “estándares habituales”, como podrían ser por ejemplo los alumnos con necesidades educativas especiales, las minorías étnicas, los alumnos con problemas graves de aprendizaje, etc. para quienes la escuela se muestra relativamente ineficaz, y constituyen un problema difícil de resolver.

La relativa autonomía de los profesionales y la organización burocrática constituyen también frenos muy importantes para tratar eficazmente el problema de los docentes que se vuelven incompetentes o que actúan utilizando la organización para fines diferentes de los señalados y asumidos por la organización.

Sin embargo, el problema más característico y general de la escuela como burocracia profesionalizada es la dificultad para adaptarse a los cambios e innovaciones, y que hasta cierto punto, puede considerarse una formulación generalizada de los problemas anteriores, entendiendo que todo lo que se sale de la norma prevista por la organización (sean los docentes,

los alumnos o las propias tareas) constituye una innovación inaceptable para el sistema. En general, por su propia naturaleza, la burocracia es reacia a los cambios y se comporta frente a ellos con rigidez y falta de flexibilidad, tendiendo a mantener la inercia de los procedimientos establecidos, tratando casos diferentes con las mismas rutinas anteriores e inapropiadas, ignorando los cambios. Esta resistencia a los cambios e innovaciones, en cuanto que suponen un conflicto entre lo nuevo y lo viejo, es una fuente importante de malestar, estrés y burnout en las escuelas.

**i. Salud de los docentes y absentismo:** Uno de los indicadores principales que ponen de manifiesto la dureza de la profesión docente es el absentismo en el trabajo por bajas oficiales de enfermedad. Las causas más comunes de los cambios de función en docentes son las bajas traumatológicas, las de otorrino y las psiquiátricas, siendo los diagnósticos más frecuentes dentro de ellas los esguinces, hiatos, estrés laboral y depresiones.

Además de las bajas oficiales, se presenta cada vez más y con mayor frecuencia absentismos por enfermedades y patologías cortas, que son simplemente la manifestación de las consecuencias y el desgaste continuo que el estrés y el burnout realizan sobre los profesores.

En suma, las bajas oficiales por enfermedades de los docentes y las bajas de tipo psiquiátrico, así como las ausencias cortas, son un indicador definitivo de la creciente dureza, tensión, hastío y descontento en la enseñanza, que es el comienzo donde surgen las patologías de estrés y burnout.

## **CAPITULO IV: PREVENCIÓN Y PROMOCIÓN DEL ESTRÉS LABORAL Y DEL SÍNDROME DE BURMOUT.**

### **1. AFRONTAMIENTO**

Las habilidades de afrontamiento son características que nos permiten manejar las dificultades y cumplen un importante papel en la manera en la que se identifican e intentan resolver los problemas. Estas habilidades tienen influencia sobre el estrés percibido y sobre cómo es manejado el mismo.

Es un hecho claro en la investigación sobre el estrés que los estresores no afectan por igual ni a todas las personas ni a todos los grupos. Un mismo tipo de suceso vital puede generar niveles elevados de estrés e importantes perturbaciones de la salud en unas personas pero no en otras. Los efectos del estrés dependen de: (1) la percepción del estresor, (2) la capacidad del individuo para controlar la situación, (3) la preparación del individuo por la sociedad para afrontar los problemas y (4) de la influencia de los patrones de conducta aprobados por la sociedad. Las personas no sólo pueden percibir de forma diferente las amenazas de las situaciones estresantes, sino que también emplean diferentes habilidades, capacidades y recursos, tanto personales como sociales (familia, amigos, etc.), para hacer frente a las condiciones potencialmente estresantes.

El sujeto puede hacer uso de sus recursos personales y sociales para afrontar el estrés. El tipo de afrontamiento que use dependerá, entre otras cosas, de las características de la situación estresora y de la valoración cognitiva que el sujeto haga de la misma.

Lazarus y Folkman (1984) afirman que las formas de afrontamiento dependen fundamentalmente de los recursos disponibles y de las dificultades que pueda tener el individuo para alcanzarlos, dentro del contexto de una interacción determinada. Según estos autores, tener muchos recursos no significa disponer de los mismos, sino que también se debe tener la habilidad para utilizarlos ante las diferentes exigencias del entorno.

Estos autores han definido el afrontamiento al estrés como: **“Aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales, constantemente cambiantes, que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas, que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los propios recursos del individuo”**.

El afrontamiento se puede conceptualizar en diferentes términos, tales como **las estrategias y los estilos de afrontamiento**. En el primer caso se trata de formas de afrontamiento del estrés más específicas, tales como llevar a cabo acciones concretas para modificar las condiciones del estresor, tratar de controlar la tensión o buscar apoyo social. Los estilos de afrontamiento constituyen dimensiones más generales; son tendencias personales para llevar a cabo unas u otras estrategias de afrontamiento.

Es cierto que existen disposiciones personales para responder al estrés más con unas estrategias que con otras. También es cierto que unos individuos cuentan con más recursos de afrontamiento que otros. Los **recursos de afrontamiento** son características personales y sociales en los que se basan las personas cuando tienen que hacer frente a los estresores (Pearlin y Schooler, 1978).

### **1.1. Tipos de afrontamiento**

Carver, Sheier y Wientraub (1989) realizan una distinción para el afrontamiento, distinguiendo tres tipos de afrontamiento: un afrontamiento centrado en el problema, afrontamiento centrado en la emoción y evitación al afrontamiento. El primero referido a la resolución del problema o “hacer algo” para cambiar el curso de la situación estresante está orientado al cambio de una situación estresante hacia otra situación que no supone una amenaza para la persona, superar esta situación conlleva un aumento de la capacidad de ajuste del individuo. El segundo consiste en reducir o manejar el estrés emocional causado por la situación, aquí se realiza una reevaluación de la situación, se valora el nivel de amenaza, cuanto afecta, hasta qué punto puede tolerarse la situación, etc. Y la evitación, está referida a las conductas de evasión del afrontamiento y conductas de escapatoria.

### **1.2. Técnicas de Afrontamiento**

A partir de esta distinción en tres tipos de afrontamiento, Carver y col. (1989) asocian quince Técnicas de Afrontamiento:

- *Afrontamiento centrado en el problema*: afrontamiento activo, planificación, supresión de actividades distractoras, refreno del afrontamiento y búsqueda de apoyo social.
- *Afrontamiento centrado en la emoción*: búsqueda de apoyo emocional y social, reinterpretación positiva, aceptación, desahogo y religión.
- *Evitación al afrontamiento*: negación, desconexión conductual, desconexión mental, consumo de drogas y humor.

A continuación se detalla cada uno de los quince modos de afrontamiento propuestos por Carver y col.(1989).

**a) *Afrontamiento Activo***: Se refiere a las acciones directas llevadas a cabo por el sujeto para alterar la situación e intentar cambiarla. Dicho de otro modo, es un proceso activo de afrontamiento, lo cual implica un incremento del esfuerzo propio a fin de remover el estresor o mejorar sus efectos. Esta técnica es similar al núcleo de lo que Lazarus y Folkman (1984, en Carver y col, 1989) llaman afrontamiento centrado en el problema.

**b) *Planificación***: Es un modo de afrontamiento analítico y se refiere específicamente, a pensar en cómo afrontar un estresor, ideando estrategias de acción, pasos a seguir y buscando la mejor manera de manejar el problema. Cabe señalar que la planificación ocurre durante el período que Lazarus y Folkman denominan evaluación cognitiva secundaria, en donde las personas evalúan sus recursos y opciones de afrontamiento (físicas, sociales, psicológicas y materiales) frente al estresor.

**c) *Búsqueda de Apoyo Social***: Las personas pueden buscar apoyo social por dos medios: instrumental y emocional. Ambos son conceptualmente distintos, aunque, generalmente, se utilizan conjuntamente.

**d) *Búsqueda de Apoyo Social Instrumental***: Implica la búsqueda de recursos humanos que le puedan dar al sujeto un apoyo instrumental para manejar el problema en forma de información, consejo, apoyo económico, etc. Esta estrategia corresponde al afrontamiento centrado en el problema.

**e) *Búsqueda de Apoyo Social Emocional***: Engloba las acciones emprendidas por el sujeto para buscar en otras personas razones emocionales paliativas del estrés (el cariño, la simpatía y la comprensión). Se trata de buscar apoyo afectivo, empatía y comprensión; y es un afrontamiento centrado en la emoción.

**f) *Supresión de Actividades Distractoras***: Se refiere a aquellas conductas que permiten al sujeto centrarse en el acontecimiento estresante al que ha de enfrentar, y que al mismo tiempo

evite otras actividades o pensamientos que lo distraigan. Significa dejar de lado otros proyectos, evitando la distracción, y sobrellevando la situación estresante.

**g) Religión:** Se refiere a actividades pasivas, como rezar o centrarse en la religión, las cuales permiten al sujeto aceptar el acontecimiento estresante. La religión puede servir como una fuente de apoyo emocional, como vehículo para una reinterpretación positiva y como una técnica de afrontamiento activo.

**h) Reinterpretación positiva:** Engloba lo referente a aquellos aspectos de crecimiento personal que pueden derivarse de la experiencia de estrés. Esto significa que la persona reconstruye una situación estresante en términos positivos. Lazarus y Folkman (1984, en Carver y col. 1989) consideran esta técnica como un tipo de afrontamiento emocional, el cual maneja el estrés emocional más que afrontar el estresor en sí.

**i) Refrenar el Afrontamiento:** Describe los esfuerzos por demorar el momento adecuado para afrontar el problema y evitar que afecte al sujeto negativamente, al tener que tomar decisiones precipitadamente. Se refiere a esperar una oportunidad apropiada para actuar, manteniendo la misma actitud y no actuando apresuradamente. Este puede ser considerado un afrontamiento activo porque el comportamiento de la persona se concentra en sobrellevar efectivamente el estresor, pero también es una estrategia pasiva en el sentido que implica un “no actuar”.

**j) Aceptación:** Se refiere a la aceptación del problema. Según Carver y col.(1989) la persona que acepta la realidad de una situación estresante parecería ser alguien interesado en sobrellevar la situación. La aceptación consiste en dos fases del proceso de afrontamiento; la aceptación de un estresor como real ocurre en la evaluación cognitiva primaria en donde la persona juzga el significado de una transacción específica con respecto a su bienestar, y por otra parte la aceptación de la ausencia de una estrategia de afrontamiento, que es parte de la evaluación cognitiva secundaria, en donde las personas evalúan sus recursos y opciones de afrontamiento (físicas, sociales, psicológicas y materiales) frente al estresor.

**k) Desahogarse o Centrarse en las Emociones:** Alude a las respuestas emocionales asociadas a la situación estresante. Generalmente utilizan este tipo de estrategia los sujetos que visualizan el estresor como perdurable e inmodificable. Implica concentrarse en el estrés o las situaciones molestas que se están viviendo y exteriorizar estos sentimientos. Según Carver y col.(1989) esta respuesta puede, a veces, ser funcional, sin embargo concentrarse en estas emociones por largos períodos puede dificultar el ajuste a la realidad, además de distraer a las personas del afrontamiento activo de la situación estresante.

**l) Negación:** El sujeto niega y evita el afrontamiento activo del suceso estresante y actúa “como si nada sucediera. A menudo se sugiere que la negación es útil para minimizar el estrés y facilitar el afrontamiento, sin embargo se puede argumentar que la negación crea problemas adicionales, a menos que el estresor pueda ser realmente ignorado. Carver y col. (1989) plantean que negar la realidad de los eventos hace que el evento se convierta en más serio y que el afrontamiento se haga más difícil de lo habitual.

**m) Desconexión:**

**Desconexión Conductual:** Hace referencia al empleo de acciones que evitan afrontar activamente la situación estresante. Lo cual reduce el esfuerzo propio para afrontar la situación, incluso el sujeto se rinde al intento de lograr metas en las cuales interfiere el estresor.

**Desconexión mental:** Es una variante de la desconexión conductual. La desconexión mental sucede mediante una amplia variedad de actividades distractoras, las cuales permiten al sujeto distraerse de la situación estresante. Estas actividades alternativas pueden ser soñar despierto, dormir, escapar por inmersión en la televisión, etc. Aunque desconectarse de una situación es, a veces, una respuesta altamente adaptativa, a menudo impide un afrontamiento adecuado a ésta.

**n) Consumo de Drogas:** Esta se traduce a conductas motoras de adicción, de escape-avoidance de la situación estresante, con el fin de disminuir el estrés ocasionado por ésta.

**o) Humor:** Alude al empleo del humor como estrategia distractora y distanciadora que ayuda a desdramatizar la situación.

Respecto de la relación entre estas técnicas de afrontamiento y el síndrome de Burnout, De la Rosa y col.(1998) plantean que los hombres tienden a utilizar menos el desahogo como estrategia, y que las mujeres buscan más aquellas relacionadas con el soporte social.

Estas mismas autoras plantean, además, que la reinterpretación positiva como técnica de afrontamiento parece ayudar a aliviar el agotamiento físico y emocional, y acrecentar el sentimiento de logro personal.

En concordancia con lo anterior, Gil-Monte y Peiró (1997) proponen que el empleo de estrategias de control o centradas en el problema previene el desarrollo del síndrome de Burnout y el empleo de estrategias de evitación, de escape y centradas en la emoción, facilita su aparición.

## 2. HABILIDADES SOCIALES

Podemos definir a las habilidades sociales como aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente.

Por lo tanto, podríamos decir que las habilidades sociales son parte de la formación del individuo desde su nacimiento hasta su muerte, se construyen desde el hogar e influye la escuela y la sociedad toda. Las habilidades sociales son herramientas que sirven en la vida cotidiana para relacionarse adecuadamente con los demás y para hacer frente a las situaciones estresantes que puedan presentarse. Según Caballo, la habilidad social debe considerarse dentro de un marco cultural particular, y los patrones de comunicación varían entre culturas y dentro de una misma cultura, y se espera que la conducta socialmente habilidosa produzca un reforzamiento positivo.

De un modo más sencillo, se podría decir que el término “habilidades” hace referencia a un conjunto de capacidades de actuación aprendidas y el término “sociales” las enmarca en un contexto interpersonal. Por otro lado, estas conductas son aprendidas, no son innatas y varían a lo largo del tiempo. Todas estas conductas que nosotros realizamos inconscientemente, están compuestas por multitud de pequeños pasos, cada uno de los cuales requiere de capacidades específicas. La conducta social adecuada es parcialmente dependiente del contexto cambiante y debe considerarse dentro de un marco cultural determinado.

Caballo (1988) define la conducta asertiva o socialmente habilidosa de la siguiente manera:

***“La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas:”***

Una concepción adecuada de la conducta habilidosa implica la definición de tres componentes de la habilidad social:

1. dimensión conductual (tipo de habilidad)
2. dimensión personal (variables cognitivas)
3. dimensión situacional (contexto ambiental)

Según la OMS las habilidades sociales, son “aquellas aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo, que nos permiten enfrentar eficazmente las exigencias y retos de la vida diaria”.

A continuación se describirán brevemente las diez habilidades sociales que son indispensables para que los sujetos adquieran la capacidad de hacer frente al estrés y elegir estilos de vida saludables según la OMS (Mantilla, 1993):



**a. Autoconocimiento:** Es la habilidad de conocer nuestros propios pensamientos, reacciones, sentimientos, qué nos gusta o disgusta, cuáles son nuestros límites, y nuestros puntos fuertes/débiles.

**b. Empatía:** Es la habilidad de ponerse en el lugar de la otra persona en una situación muy diferente de la primera. Esta habilidad ayuda al sujeto a comprender mejor al otro y por tanto responder de forma consecuente con las necesidades y circunstancias de la otra persona.

**c. Comunicación asertiva:** Es la habilidad para expresar con claridad y de forma adecuada los sentimientos, pensamientos o necesidades individuales.

**d. Relaciones interpersonales:** Es la habilidad de establecer, conservar e interactuar con otras personas de forma positiva, así como dejar de lado aquellas relaciones que impiden un desarrollo personal.

**e. Toma de decisiones:** Es la habilidad de evaluar las distintas posibilidades, teniendo en cuenta necesidades y criterios, y estudiando cuidadosamente las consecuencias que pueden acarrear las diferentes alternativas, tanto en la vida individual como ajena.

**f. Solución de problemas y conflictos:** Habilidad para buscar la solución más adecuada a un problema/conflicto, identificando en ello oportunidades de cambio y crecimiento personal y social.

**g. Pensamiento creativo:** Es la habilidad que permite buscar alternativas diferentes de manera original ayudando a realizar una toma de decisiones adecuada.

**h. Pensamiento crítico:** Es la habilidad que permite preguntarse, replantearse, analizar objetivamente la situación existente de la forma más objetiva posible para llegar a conclusiones propias sobre la realidad.

**i. Manejo de emociones y sentimientos:** Es la habilidad de reconocer las propias emociones y sentimientos y saber cómo influyen en el comportamiento, aprendiendo a manejar las emociones más difíciles como ira, agresividad, etc.

**j. Manejo de tensiones y estrés:** Es la habilidad de conocer qué provoca tensión y estrés en la vida y encontrar formas de canalizarlas para que no interfieran en nuestra salud.

### 3. PROMOCION Y PREVENCIÓN

Ya hemos mencionado con anterioridad que el estrés laboral y el síndrome de Burnout son patologías que conllevan diversas consecuencias y que esto se traducen en pérdidas y costes elevados tanto para el individuo (consecuencias perjudiciales para su salud), como para la organización (absentismo, rotación, bajo rendimiento, etc.) y para la sociedad en general donde están insertas. Por este motivo, prevenir, minimizar, reducir o eliminar el estrés es interés común de trabajadores y organizaciones.

Además de las estrategias de afrontamiento y las diferentes habilidades sociales de las que hablamos anteriormente que la propia persona desarrolla para eliminar o mitigar el estrés, existen formas sistemáticas y planificadas de intervención sobre el estrés que actúan sobre la prevención o el tratamiento del mismo.

En este apartado se intentara realizar un abordaje preventivo integral, que abarque estrategias terapéuticas que incidan sobre las variables personales facilitadoras del estrés laboral y del síndrome de burnout y también se incorporaran estrategias organizacionales que refuercen y faciliten la prevención de dichas patologías laborales.

Por otro lado, los conceptos de estrés y burnout están muy relacionados, y aunque en los capítulos anteriores se han intentado delimitar conceptualmente, a la hora de hablar de prevención y tratamiento, puesto que muchas de las consecuencias de ambos son ampliamente compartidas, las diferencias conceptuales entre ambos resultan irrelevantes; por lo tanto la mayoría de las consideraciones que se realicen son aplicables con generalidad a ambos. (Mío)

Se han sugerido distintas clasificaciones de estas intervenciones, tales como técnicas (acciones singulares) y programas (conjunto de técnicas coordinadas); primarias (reducción de estresores), secundarias (manejo del estrés) y terciarias (programas de intervención); preventivas y curativas, para trabajadores y directivos (ya que tienen distintas percepciones del estrés), dirigidas al afrontamiento del estrés rutinario o dirigida a grandes crisis, etc. Todas estas diferentes perspectivas son útiles y deben tenerse en cuenta cuando se diseña un programa de intervención.

A continuación se desarrollarán las distintas técnicas de intervención sobre estrés y burnout, divididas en dos niveles, individual y organizacional:

#### 3.1. Técnicas de intervención individuales

**a. Ejercicios físicos:** El ejercicio físico es beneficioso para la salud en general y permite alcanzar una buena condición física. Las personas con una buena condición física tienen, comparativamente, una mejor respuesta a los estresores, aunque no se puede afirmar si el papel

del ejercicio físico sobre el estrés es como una estrategia de afrontamiento o como inoculador de estrés. El tipo de ejercicio más favorable contra el estrés es el de tipo aeróbico (natación, bicicleta, correr, etc.) y, en general, practicado de forma regular y continuada (3-4 veces semanales en sesiones de una hora).

**b. Técnicas de relajación:** Las técnicas de relajación son quizá las más extendidas, aplicadas, e incluso, conocidas contra el estrés. Aunque existen diversas variantes, la más común consiste en ejecutar ejercicios de tensión-relajación de músculos, con el fin que la persona identifique el estado de tensión y pueda proceder a su relajación; la relajación muscular induce la relajación mental. Incluso la hipnosis se ha utilizado como medio de autorelajación y para enfocar el pensamiento lejos de las preocupaciones profesionales (Bamford, Grange & Jones, 1990).

Para facilitar este último objetivo, habitualmente las técnicas de relajación van acompañadas de técnicas de respiración abdominal y de concentración mental o meditación, muchas de las cuales beben en las fuentes de la filosofía oriental (yoga, meditación trascendental, etc.) en ambientes propicios para la relajación (posturas cómodas, ambiente semioscuro, sin distracciones, etc.).

**c. Técnica de biofeedback:** La consciencia y el conocimiento sobre los estados fisiológicos propios (hipertensión, dolores crónicos, trastornos gastrointestinales, taquicardias, etc.) permite al individuo sentir la presencia y las consecuencias del estrés, y conseguir su control. Las técnicas de "biofeedback" consisten en estar atento o informado de las señales o indicadores provenientes de los distintos órganos o procesos biológicos, y a través de su conocimiento, llegar a su control.

**d. Técnica de solución de problemas** (D'Zurilla & Goldfried, 1971): Esta técnica es fundamentalmente una técnica de ayuda a las personas en la toma de decisiones en sus problemas habituales mediante la identificación del problema, análisis de posibilidades, búsqueda de alternativas y decisión sobre la solución más adecuada. Para las personas cuya experiencia de estrés las confunde, dando respuestas impulsivas e inadecuadas, esta técnica puede ser de gran utilidad.

**e. Técnica de detención del pensamiento** (Wolpe, 1969): Dicha técnica sirve para controlar los procesos de pensamiento y son especialmente adecuadas en los casos en que la experiencia de estrés supone cadenas de pensamientos obsesivos o irracionales, que son autoderrotantes, es decir, no sólo no contribuyen a ninguna solución, sino que con frecuencia la impiden. El entrenamiento consiste en preparar a la persona para desviar la cadena de pensamientos molestos o nocivos mediante un estímulo sencillo e inocuo, como puede ser la verbalización de la palabra "alto".

**f. Terapia racional- emotiva** (Ellis, 1971): La terapia racional-emotiva es una aproximación a los trastornos emocionales y de estrés basada en el supuesto de que la mayoría de ellos tienen su

origen en evaluaciones irracionales o defectuosas de las situaciones, de modo que la capacidad estresora de una situación radica más bien en la interpretación que hace el sujeto de ella. En general, la aplicación de la TRE trata de identificar los pensamientos inadecuados, los patrones de pensamientos y creencias subyacentes desarrollados y actuar para alterar dichas creencias y patrones inadecuados, dirigiéndolos hacia otras más adecuadas y favorables, mediante técnicas verbales, imaginarias y conductuales, sugerencias e intercambio de ideas.

**g. Técnica de inoculación del estrés:** La técnica de inoculación del estrés consiste en preparar a la persona para soportar las situaciones estresantes mediante un ejercicio progresivo en tolerar situaciones de estrés preparadas, simuladas y soportables, que se inoculan a la persona para que esta desarrolle defensas eficaces para afrontar cuando llegue el estrés real.

**h. Desensibilización sistemática (Wolpe, 1969):** La desensibilización sistemática es una técnica para superar las reacciones de ansiedad condicionadas a situaciones concretas empleando una aproximación gradual al estímulo productor de la ansiedad. Aunque las formas de aplicación son muy variadas (implosión, in vivo, aproximaciones sucesivas, situaciones imaginadas, etc.) un tratamiento de desensibilización requiere una lista jerárquica de los estímulos que producen la ansiedad e ir avanzando gradualmente en la exposición de los estímulos de la lista a la persona, contraponiendo la ansiedad con la relajación, hasta que se elimine la ansiedad. (Rimm & Masters, 1974).

### **3.2. Técnicas de intervención organizacionales**

Aún siendo necesarias y en ciertos casos imprescindibles, las técnicas individuales de afrontamiento del estrés reducen su ámbito a las posibilidades personales de cada individuo, pero, en la mayoría de las situaciones, el estrés laboral tiene sus fuentes fuera de los individuos, en las estructuras organizativas del trabajo. Por ello, la contribución de las técnicas organizativas son estrategias de acción directas muy eficaces.

Determinados elementos de la organización pueden convertirse en estresores para los trabajadores. En general, la técnicas de intervención debe dirigirse a transformar la organización a través del rediseño de los diversos elementos para contribuir a reducir o eliminar el estrés laboral; en relación con este objetivo, no debe olvidarse la necesidad de evaluar el impacto sobre el estrés de las distintas transformaciones realizadas y verificar si mejoran o, por el contrario, empeoran la situación, y más concretamente, puesto que toda intervención tiene siempre dos caras, evaluar qué factores mejoran y qué factores empeoran la situación

Factores como el incremento de la autonomía en el trabajo, la flexibilidad del horario del trabajador y el incremento de la participación en la toma de decisiones inciden positivamente en distintos aspectos del estrés profesional. (Peiró, 1973).

Entre las condiciones ambientales tienen especial importancia la aplicación de los principios ergonómicos a los puestos de trabajo, y en cuanto al puesto de trabajo mismo, se considera que la incorporación de niveles progresivos de autonomía, proporcionar información de realimentación, definir con más precisión la tarea e incrementar la variedad de habilidades, benefician y contribuyen a evitar el estrés. La constitución de grupos de trabajo con cierta autonomía, la flexibilización de los horarios y los turnos y la implantación de nuevas tecnologías también ayudan a mejorar el estrés. En el aspecto de la gestión de los recursos humanos son fundamentales la clarificación de las ventajas e inconvenientes de cada puesto ante los trabajadores cuando optan a ellos, aplicar procesos de formación y tácticas de socialización, ejercer una dirección por objetivos que permita clarificar las expectativas y las responsabilidades, un liderazgo abierto a la participación, una planificación de la carrera y desarrollo profesional atractivo y una preocupación por la mejora del clima organizativo, tal como es percibido por los trabajadores, constituyen factores que mejoran el nivel de estrés en la organización.

Dunham (1990) propone que los programas de tratamiento y prevención del estrés deberían tener tres fases: educación (comprender mejor el estrés), ensayo y aplicación (dar información realista, detalles de los recursos disponibles y aplicar estrategias adecuadas) y realimentación/revisión (evaluar la eficacia de las técnicas aplicadas a la reducción del estrés).

### **3.3. Prevención del estrés y del síndrome de burnout en el ámbito específico de la escuela como organización laboral**

Como ya hemos mencionado con anterioridad y debido a que los profesionales de la educación son uno de los grupos de trabajadores más propensos a sufrir estrés laboral y síndrome de burnout se presentan a continuación estrategias de intervención específicas investigadas y llevadas a cabo por diferentes investigadores.

Cox, Boot & Cox (1990) han diseñado un proyecto de intervención sobre el estrés en la enseñanza, basado en un enfoque organizativo (resolución de problemas) y en la teoría general de los sistemas. La resolución de problemas implica la descripción y análisis del escenario docente en términos de cuatro factores: a) demandas y presiones sobre los profesores, b) ajuste de los recursos personales de afrontamiento disponibles respecto a las demandas y presiones, c) control de los profesores sobre el trabajo que hacen y d) apoyos disponibles, internos y externos a la escuela. El proyecto desarrolla estrategias organizativas y personales que sirvan para prevenir, afrontar y solucionar los problemas de estrés. Para mejorar la organización en sí misma debe

estudiarse la estructura, la función y la cultura organizativa, la naturaleza de su línea de dirección y la eficacia de la dirección. La organización también puede contribuir a mejorar las condiciones del personal, si este se siente implicado en los objetivos, siendo las medidas más frecuentes: información para promocionar la salud, entrenamiento en relajación y acondicionamiento físico, discusiones en grupo, acceso a un profesional consejero o psicólogo, y entrenamiento en destrezas de afrontamiento (control del tiempo, asertividad, etc.). En el plano personal se trata de mejorar el estilo de vida, en el dominio conductual (dosificación de la energía), psicológico (mejor control del tiempo, de las emociones y destrezas de resolución de problemas) y social (desarrollo de redes de apoyo social). El proyecto se desarrolla en talleres con profesores donde se discute la utilidad del entrenamiento para el control del estrés en base a tres principios: ofrecer conocimientos y destrezas aplicables para el control del estrés, interactividad entre los participantes y considerar la escuela como una unidad de análisis.

Una de las mejores estrategias de acción directa contra el estrés en la enseñanza es conseguir que cada escuela tenga su propio programa de reducción del estrés (Dunham, 1990). Este programa debería afectar a cuatro áreas principales:

a) La selección de las personas que han de ocupar los puestos de responsabilidad (mejorar el proceso de toma de decisión de nombramientos para colocar la persona adecuada en el puesto adecuado)

b) La iniciación de los profesores nuevos que debería incluir dar a conocer lo que se espera de ellos, recibir realimentación sobre su trabajo, discutir sus dificultades constructiva y objetivamente, valorar sus esfuerzos y logros y hacerles conscientes de su crecimiento personal y profesional

c) Por parte de la dirección y supervisores, la valoración adecuada y objetiva de todos los profesores, en orden a la igualdad de oportunidades para la promoción y desarrollo; en la práctica, esto exigiría: estar a disposición de los profesores y no evitarlos, mantenerlos informados y hacerlos participar en las decisiones, dar instrucciones claras para todos, potenciar las ideas nuevas y admitir las críticas, favorecer las buenas relaciones y la confianza y realizar una buena administración

d) La escuela debería asumir los principios generales que caracterizan una organización sana, a saber: las personas participan en las decisiones que les afectan, tener definida la dirección e intención (objetivos) de la escuela, mantener un fuerte sentido de aceptación y apoyo entre los compañeros, sentirse competente en la realización del trabajo y alimentar una conciencia de recompensa en el desarrollo profesional.

El desarrollo del programa tendría tres fases principales: en primer lugar, educación, es decir, formación para comprender mejor lo que es el estrés, aceptarlo, prepararse para afrontarlo, ser consciente de las estrategias de afrontamiento que se utilizan y evitar identificarlo con fracaso profesional; en segundo lugar, aprender nuevas técnicas de prevención y afrontamiento del estrés (individuales, grupales, organizativas, etc.) y aplicarlas diariamente en el contexto de la escuela; y

en tercer lugar, evaluación y revisión de los resultados y la situación sobre estrategias aplicadas, presiones existentes, problemas nuevos, reacciones, etc.

Hall, Wooster y Woodhouse (1990) han diseñado un programa de aprendizaje experiencial para reducir y tratar el estrés eficazmente mediante experiencias de aprendizaje útiles (ejercicios estructurados) para los profesores en las áreas de destrezas de consejo, comunicación, asertividad, fijación de metas, clarificación de valores y comunicación no verbal, y cuyo rasgo más distintivo es el trabajo en sesiones de pequeño grupo dirigidas por un monitor del equipo. La experiencia del pequeño grupo se consideró por los profesores la fuente más positiva de aprendizaje, por las diversas funciones que estos cumplen: se discuten los problemas personales, se confronta la autoimagen, se obtiene realimentación directa e inmediata, el anonimato permite la expresión libre, la independencia de la aprobación de los otros, etc.

En otras investigaciones sobre estrés en la enseñanza, Kyriacou (1985) ha sugerido que niveles menores de estrés se asocian con un mayor grado de control percibido de las personas sobre lo acontecimiento en sus vidas. Por tanto, dotar a los profesores con recursos suficientes para realizar el control de las situaciones estresantes debe considerarse decisivo para reducir el estrés.

### **3.4. Prevención del estrés y del burnout, intervenciones relacionadas con el apoyo social**

El apoyo social consiste en la interpretación e importancia que da el profesor en relación a si es apreciado, estimado y valorado por una red de relaciones próximas y seleccionadas de personas (alumnos, colegas, familiares, amigos, directivos, etc.). Los sistemas de apoyo social son redes de relaciones que se manifiestan como lazos duraderos interpersonales basados en la confianza mutua, en el intercambio de opiniones, compartiendo valores y ofreciéndose sostén emocional, asistencia y recursos en caso de necesidad.

Pines y Aronson (1988) sugieren que las funciones que cumple el apoyo social, en relación al burnout, son las siguientes:

- ✓ Escuchar: las personas necesitan ser activamente escuchadas para compartir la alegría del éxito o la tristeza del fracaso, sin que implique hacer juicios o dar consejos.
- ✓ Dar apoyo profesional: consiste en realizar valoraciones técnicas del trabajo que hacen las personas, que permite afirmar su propia competencia.
- ✓ Dar apoyo emocional: consiste en estar al lado de las personas, simplemente como seres humanos, sin necesidad de aportar ningún tipo de pericia técnica, especialmente en situaciones difíciles, o incluso, cuando no se esté de acuerdo con sus opiniones.
- ✓ Ofrecer reto profesional: significa tener personas (a quienes se reconoce autoridad) que sugieran nuevos retos en la profesión que pueden servir para cambiar las rutinas, y aunque

puedan ser críticas para la persona, resultan positivas porque producen desarrollo y evitan el burnout.

- ✓ Ofrecer reto emocional: significa sugerir alternativas nuevas desde una perspectiva simplemente humana y lógica que ayuden a replantear las cosas o las percepciones.
- ✓ Compartir la realidad social: las personas que comparten los mismos puntos de vista, prioridades, valores pueden resultar muy útiles en los momentos de burnout para comprobar las referencias y apreciaciones sobre la realidad social.

La importancia del apoyo social radica en que permite afrontar mejor el burnout y el estrés. Los sistemas de apoyo social actúan como variables mediadoras en los procesos de burnout, comportándose como amortiguadores para las personas en su medio social, reduciendo el efecto estresante y nocivo de las condiciones del entorno.

Diversos estudios confirman que el apoyo social está asociado con niveles más bajos de burnout, y la ausencia del apoyo social origina niveles más altos. Schwab, Jackson y Schuler (1984) encuentran que los tres factores de apoyo social mejores predictores del burnout son la falta de apoyo de los supervisores, de reafirmación del propio valor y de apoyo fiable en casos difíciles.

En relación a los aspectos específicos a tener en cuenta en la escuela, algunas de las cosas que los directores escolares podrían hacer para mejorar el apoyo social a los profesores son:

- ✓ implicar a los profesores en la toma de decisiones
- ✓ dejarse ver en la escuela
- ✓ aumentar la comunicación con los profesores
- ✓ ofrecer tiempo para desarrollar proyectos de innovación y animar a emprender cosas nuevas
- ✓ dar normas claras (especialmente en asuntos disciplinarios)
- ✓ atender las peticiones de los profesores
- ✓ desarrollar un equipo de asistencia para profesores
- ✓ animar la participación en curso de formación
- ✓ ofrecer cambios de área curso o equipo
- ✓ establecer lazos entre la escuela y el hogar

#### **4. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN: PROPUESTAS**

Aunque el objetivo básico de los programas de intervención sobre estrés y burnout se puede resumir en conseguir un más adecuado afrontamiento que disminuya los daños y facilite un mayor bienestar a la persona, este objetivo fundamental se puede desglosar en una serie de objetivos específicos, ligados a técnicas y estrategias concretas. Dichos objetivos podrían alcanzarse con un



programa de intervención, cuya metodología de trabajo sea grupal e individual, y que debería contemplar como fundamentales los siguientes aspectos:

**1.** Hacer conscientes a los profesores (que tal vez no los sufren) que estrés y burnout son asuntos que necesitan ser considerados seriamente y convencer (a los profesores que posiblemente los sufren) que es posible hacer algo para mitigarlos.

Propuestas:

- ✓ Evidenciar el estilo de vida y los factores saludables o insanos tales como dieta, ejercicio físico, sueño, descanso, abuso de drogas (tabaco, alcohol, cafeína, etc.).
- ✓ Hacer consciente al profesor que el estrés y el burnout afectan a la mente, al cuerpo y a los sentimientos de la persona.
- ✓ Analizar las respuestas somáticas, mentales y emocionales al estrés y al burnout.
- ✓ Realizar propuestas de cambio de los aspectos insanos del estilo de vida.

**2.** Hacer consciente de que cada profesor es afectado de manera diferente y reacciona con diferentes síntomas y respuestas.

Propuestas:

- ✓ Evaluar las causas principales de estrés y burnout en la escuela.
- ✓ Manifestar y comparar los signos personales (respuestas y consecuencias) del estrés en cada profesor.
- ✓ Evaluar las atribuciones causales de los profesores sobre los eventos de estrés y burnout y sus dimensiones causales.

**3.** Hacer conscientes a los profesores de sus propias estrategias de afrontamiento y su eficacia respecto al estrés y burnout.

Propuestas:

- ✓ Discutir y practicar las estrategias de afrontamiento personales que producen un incremento o un descenso del estrés y burnout (ideas irracionales, autoinstrucciones, detención de pensamiento, terapia racional emotiva).
- ✓ Identificar los rasgos de la conducta personal e interpersonal que afectan al estrés y burnout (apoyo social, habilidades sociales, autoestima, personalidad dura, asertividad).
- ✓ Ejercitar y practicar técnicas concretas fisiológicas (respiración, relajación, meditación).

**4.** Identificar los rasgos de la organización de la escuela que son necesarios cambiar para prevenir o reducir el estrés.

Propuestas:

- ✓ Proponer modificaciones a aspectos concretos de la organización escolar que ayuden a conseguir proactivamente esto.
- ✓ Realizar propuestas alternativas en caso que un aspecto no pueda ser modificado.

- ✓ Sugerir estrategias y formas de organización que sirvan para ayudar a compañeros afectados por el estrés y el burnout en el trabajo.

- ✓ Practicar destrezas de toma de decisiones, resolución de problemas, administración del tiempo y planificación del trabajo profesional en la escuela.

**5.** Conseguir una interacción constante entre cada docente con los demás docentes, sobre todo en las situaciones de más extrema presión para los mismos, como por ejemplo podría ser tener alumnos problemáticos o vivenciar situaciones de gravedad. Ningún docente debe sentirse aislado ni estar de hecho aislado, sino que debe sentir siempre que existe la posibilidad de la ayuda de los otros.

Propuesta:

- ✓ Mantener con algunas personas una relación personal y amigable para poder discutir sentimientos, ansiedades o problemas.

**6.** Reunirse en grupos para comparar, analizar y autoanalizar las distintas situaciones, para eliminar las dificultades o sentimientos que pueden contribuir a bloquear las situaciones de estrés o hacerlas más difíciles.

Propuesta:

- ✓ Encontrar salidas sociales en el trabajo, como organizar grupos de apoyo y reuniones con los colegas para tratar las dificultades de trabajo y resolverlas.

**7.** Controlar y conocer las emociones y sentimientos propios y aprender a relajarse en medio de las tormentas; debe favorecerse la verbalización de las emociones para su autoconciencia y un control más fácil de las mismas.

Propuestas:

- ✓ Saber que se es responsable y se tiene fuerza para afrontar el estrés.
- ✓ Ser capaz de definir los asuntos y áreas específicos que causan estrés, frustración y burnout para discutirlos y compartirlos con los demás o para afrontarlos más eficazmente.

**8.** Promover el enriquecimiento en el trabajo y la posibilidad de cambiar nuestras actitudes y técnicas en el trabajo.

Propuestas:

- ✓ Cambiar las propias actitudes y creencias sobre el trabajo y desarrollar otras que hagan más agradable y positivo el trabajo.
- ✓ Evitar que el trabajo absorba y domine la vida de la persona.
- ✓ Aceptar lo que se hace y mantener la mente abierta a todo lo que puede hacerse.

**9.** Fortalecer la posición y consideración de los profesores en la escuela frente a los estudiantes y padres, lo cual necesita sobre todo un liderazgo decidido de la dirección y las autoridades educativas.

**10.** La formación permanente debe atender el tratamiento de los problemas y preocupaciones de los profesores, especialmente los que se refieren a la administración y control del aula.

Propuestas:

- ✓ Disponer de interrupciones y tiempos muertos a lo largo del día para evitar la monotonía o la experiencia de estrés y para facilitar el contacto con los colegas.
- ✓ Encontrar caminos para reducir la carga laboral u organizarse de modo que esta carga sea menos estresante.

**11.** Encontrar gratificaciones en el trabajo (intrínsecas) y sentir que ese trabajo es valioso e importante; esto debe ser una realimentación que deben recibir de sí mismos, de los compañeros, los padres, los alumnos y los supervisores o autoridades.

Propuestas:

- ✓ Promover una forma de pensar positiva y ver el futuro positivamente, especialmente en los momentos difíciles, rechazando la resignación y adoptando una actitud activa de afrontamiento.
- ✓ Ver siempre el lado positivo, amable y divertido de las situaciones o resultados.

**12.** Desarrollar una actitud de preocupación despegada, que aún sintiendo que su trabajo es importante no ponga en peligro su equilibrio emocional o la vida familiar, que permita desconectar y olvidar los problemas del trabajo.

Propuestas:

- ✓ Distanciarse un poco de los problemas y de las situaciones, adoptando el papel de alguien externo, para alcanzar un poco más de objetividad.
- ✓ Temporalmente, desconectarse mentalmente o, incluso, cambiarse físicamente de las áreas de estrés para poder planear adecuadamente la acción al volver.
- ✓ Tener una vida intensa y plena fuera del trabajo.

**13.** Desarrollar en los profesores un sentido de realismo sobre su trabajo, que les permita, a la vez, proponerse metas alcanzables y encajar fracasos relativos, que siempre se producen en la enseñanza.

Propuesta:

- ✓ Ver las situaciones como algo pasajero, siendo importante estar en ellas y afrontarlas con ánimo.

**14.** Realizar tanto ejercicio físico como sea posible para favorecer un cuerpo saludable que sea más resistente para reducir la incidencia del estrés y afrontarlo más eficazmente.

Propuesta:

- ✓ Implicarse en salidas de escape de tipo físico como deportes, actividades de entretenimiento, juegos, etc.

En conclusión, a partir de la aplicación de estas estrategias y técnicas de intervención lo que se pretende alcanzar es:

- Adquirir mayor conocimiento de los estresores laborales para controlarlos
- Adquirir mayor autoconocimiento y control sobre cómo interpretar el medio.
- Interpretar un menor número de situaciones como ansiógenas.
- Evaluar adecuadamente los recursos propios para hacer frente a la situación.
- Saber solucionar problemas de forma más adaptativa.
- Disminución del nivel de tensión muscular.
- Facilitar descanso y sueño para combatir y hacer frente a la fatiga.
- Reducir la fatiga en el trabajo y aumentar el rendimiento y la productividad.
- Aprender a usar el apoyo social y las diferentes estrategias de afrontamiento como amortiguadores de los efectos del estrés.
- Reducir la evitación a situaciones conflictivas.
- Reducir el impacto de la Ira ante situaciones de frustración.

## **CAPÍTULO V: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN:**

### **1. OBJETIVOS:**

Desde el comienzo de la investigación nos planteamos el logro de un objetivo general y cinco objetivos específicos que han conducido el progreso de este trabajo. Estos **objetivos** son los siguientes:

#### **Objetivos Generales:**

➤ Identificar a partir de aplicar un cuestionario que mide el Síndrome de Burnout (MBI) la incidencia y aparición del mismo en docentes de nivel primario y en docentes de nivel secundario para luego realizar un estudio comparativo entre dichos docentes en relación a las tres dimensiones presentes en el Síndrome de Burnout.

#### **Objetivos específicos:**

➤ Describir e investigar sobre el Síndrome de Burnout y sobre sus tres dimensiones.

- Describir las variables y los factores de riesgo que aumentan la probabilidad de aparición del Síndrome.
- Indagar sobre las distintas consecuencias tanto físicas, psicológicas como organizacionales que produce el Síndrome de Burnout.
- Conocer y evaluar si se presentan diferencias significativas en este grupo de docentes teniendo en cuenta variables demográficas, como sexo, edad, estado civil, años de ejercicio de la profesión y horas semanales de trabajo.
- Diseñar estrategias de intervención para prevención, promoción y detección precoz del Síndrome de Burnout en docentes.

## 2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

A partir de los anteriores objetivos se plantearon las siguientes **preguntas de investigación**:

- ¿Qué es el Síndrome de Burnout y en qué consisten las tres dimensiones que lo componen?
- ¿Cuáles son las consecuencias que trae aparejado el Síndrome de Burnout tanto físicas, psicológicas como organizacionales?
- ¿Qué variables son las que influyen sobre su aparición y desarrollo?
- ¿Es posible, a partir de la aplicación del cuestionario MBI conocer e identificar la presencia de Síndrome de Burnout en docentes de nivel primario y en docentes de nivel secundario?
- ¿Es posible realizar comparaciones entre dichos docentes en relación a las tres dimensiones presentes en el Síndrome de Burnout?
- ¿Existen diferencias significativas respecto al sexo, la edad, el estado civil, años de ejercicio de la profesión y horas semanales de trabajo?;
- ¿Cuáles podrían ser los procedimientos necesarios y adecuados para la detección precoz, promoción y prevención del Síndrome de Burnout en docentes?

## 3. HIPÓTESIS:

Teniendo en cuenta los anteriores objetivos y las preguntas de investigación, enunciamos seis hipótesis de trabajo. Estas **hipótesis** son las siguientes:

**H1.** Los docentes son vulnerables al síndrome de burnout y representan una población de riesgo.

**H2.** Existe relación entre las variables sociodemográficas y el síndrome de burnout.

**H3.** El síndrome de burnout es un constructo multidimensional, compuesto por tres dimensiones independientes entre sí (cansancio emocional, despersonalización y realización personal).

**H4.** Existe relación entre las variables laborales y aspectos organizacionales con el síndrome de burnout.

**H5.** La cantidad de años de ejercicio de la profesión influyen negativamente, haciendo más predispuestos a los docentes a padecer síndrome de burnout.

**H6.** Se pueden producir mejoras en la aparición del síndrome de burnout aplicando estrategias de prevención y promoción.

#### **4. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN:**

El diseño que se utilizó en dicha tesina es: **No experimental transversal descriptivo.** (Hernández Sampieri, 1998), con el fin de responder a nuestros objetivos y preguntas de investigación.

En este diseño se presenta un panorama del estado de una o más variables en uno o más grupos de personas, objetos o indicadores en determinado momento y se pretende hacer descripciones comparativas entre grupos o subgrupos de personas, objetos o indicadores.

Para ampliar un poco más lo anterior, se explicará a continuación cada uno de los términos:

**No experimental:** es aquella investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Lo que se hace es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para luego analizarlos. Es decir, no se construye una situación, sino que se observan variables ya existentes y que no pueden ser controladas por el investigador. Asimismo, en este tipo de investigaciones no hay asignación al azar de sujetos, sino que estos ya pertenecen a un grupo o nivel determinado de la variable a considerar, al momento de recolectar los datos.

**Transversal:** es un tipo de diseño en el que la información se recolecta en un solo momento. Su propósito es describir y analizar variables en un momento dado, en un tiempo único.

**Descriptivo:** tiene como propósito indagar, en un grupo de personas u objetos, la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables. La investigación descriptiva, va más allá de la mera recolección y descripción de datos. Supone, además, su análisis, procesamiento e

interpretación, así como la realización de comparaciones entre grupos o subgrupos, con el fin de arribar conclusiones significativas.

## 5. TIPO DE ESTUDIO:

El tipo de estudio que se utilizó para esta investigación es: **Descriptivo**. (Hernández Sampieri, 2001). En el estudio descriptivo se busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis.

Como se mencionó anteriormente, tiene como propósito indagar sobre la incidencia y valores en que se manifiesta una o más variables. El procedimiento consiste en *medir*, en un grupo de personas u objetos, una/s variable/s y proporcionar su descripción. Permite tener un panorama de las mismas en un determinado momento.

Por lo tanto, se selecciona una serie de cuestiones y se *mide* cada una de ellas de forma independiente, con el objetivo de *describir* lo que se está investigando. Para ello, el investigador debe ser capaz de definir qué se va a medir y cómo lograr precisión en esa medición.

## 6. TIPO DE INVESTIGACIÓN:

Dicha investigación es: **Cuantitativa** (Hernández Sampieri, 2006). En una investigación cuantitativa se pretende explicar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos. Esto significa que la meta principal es la construcción y demostración de teorías (que explican y predicen).

## 7. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA:

El instrumento fue administrado a una muestra de 62 docentes, 31 docentes de nivel primario quienes son maestros de grado y 31 docentes de diferentes áreas de nivel secundario, de cinco escuelas urbanas, urbanas marginales y rurales ubicadas en el departamento de Las Heras.

La muestra que se utilizó para esta investigación es un muestra no probabilística, debido a que la selección de sujetos es intencional y depende de ciertas características específicas (docentes de nivel primario y docentes de nivel secundario), es decir, que los sujetos fueron seleccionado de acuerdo a las necesidades de la investigación. La elección de los sujetos no depende de que todos tengan la misma probabilidad de ser elegidos, sino de la decisión del investigador.



La muestra, no es representativa ni generalizable a la toda la población de docentes. Por lo tanto, los resultados arrojados del análisis e interpretación de los datos son, entonces, aplicables solamente al grupo de sujetos que participaron en la investigación.

No obstante, se espera que los resultados obtenidos en esta investigación sirvan de aporte como base de posteriores investigaciones relacionadas con la temática.

## **8. INSTRUMENTO METODOLÓGICO:**

El instrumento que se utilizó en este trabajo se denomina **cuestionario**. (Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista, P., 1998). Este consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir.

Los cuestionarios están compuestos por preguntas cerradas a las que el sujeto sólo puede contestar eligiendo una de las opciones que se le presentan. Contienen categorías o alternativas de respuestas que han sido delimitadas. Es decir, se presentan a los sujetos las posibilidades de respuesta y ellos deben circunscribirse a ellas.

Las preguntas cerradas son fáciles de codificar y preparar para su análisis. Asimismo, estas preguntas requieren de un menor esfuerzo para responderlas por parte de los sujetos a los que se les administra porque no tienen que escribir o verbalizar pensamientos, sino simplemente marcar la alternativa que describa mejor su respuesta. Responderlo toma menos tiempo que contestar uno con preguntas de tipo abiertas.

Se considera importante la utilización de esta técnica como una forma de operacionalizar un determinado problema, a través de la formulación de una serie de afirmaciones que, respondidas por los sujetos seleccionados, permite investigar el problema y verificar las hipótesis.

Esta técnica brinda la ventaja de brindar una mayor libertad en las respuestas, ya que posibilita mantener el anonimato del sujeto entrevistado, permitiendo además un mayor tiempo de reflexión antes de responder (Sierra Bravo).

En el presente trabajo de investigación se utilizó como instrumento de medición el: **MBI - Inventario Burnout de Maslach**

### **8.1. MBI - Inventario Burnout de Maslach**

#### **a. Características Generales:**

Este cuestionario evalúa el síndrome de burnout a partir de las tres dimensiones que lo componen: Cansancio Emocional, Despersonalización y Realización Personal. Dicho inventario fue

desarrollado por Maslach y Jackson (1981), y su versión en castellano ha sido empleada por diversos profesionales de la salud mental.

Originalmente, los elementos del MBI se diseñaron para medir hipotéticos aspectos del Síndrome del Estrés Laboral Asistencial. La entrevista y los datos de cuestionarios fueron la base en los primeros estudios exploratorios de las actitudes y los sentimientos que caracterizan a los trabajadores “quemados”.

Los elementos del MBI están redactados en una forma directa para expresar sentimientos o actitudes personales, y su versión definitiva pasó por unas fases experimentales que duraron ocho años.

En el MBI, al principio se utilizaron 47 ítems que eran contestados sobre dos continuos de medida formados por la frecuencia y la intensidad de los sentimientos. A partir de las revisiones del instrumento se seleccionaron primero los 25 elementos que mejor contribuían a las dimensiones obtenidas, y finalmente quedó reducido a los 22 ítems que conforman la escala actual del cuestionario.

En las siguientes revisiones se observó que los resultados eran muy similares cuando se analizaban de modo separado las medidas de frecuencia y las de intensidad, por lo que las autoras decidieron considerar únicamente el continuo frecuencia, configurándose así la versión actual.

Los ítems están redactados en forma de afirmaciones, referidas a las actitudes, emociones y sentimientos que el profesional muestra hacia el trabajo y hacia los receptores de sus servicios (clientes, pacientes, alumnos, padres de alumnos, etc.). Estos ítems pueden ser valorados entre 0 y 6, de forma que 0 supone que lo expuesto no sucede nunca y 6 que sucede todos los días, dejando el resto de puntuaciones intermedias para las frecuencias de aparición situadas entre estos dos extremos.

La estructura tridimensional se ha replicado en numerosas ocasiones y a partir de ella, se han definido las escalas o variables del sujeto quemado. Son las que vienen a continuación:

***Cansancio Emocional (CE):*** los elementos de esta escala describen los sentimientos de una persona emocionalmente exhausta por el propio trabajo: el elemento con mayor saturación contiene una expresión clara de dicho sentimiento: *“Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo”*.

***Despersonalización (DP):*** Los elementos de esta escala describen una respuesta impersonal y fría hacia los receptores de los servicios o cuidados del profesional.

Tanto en ésta como en la escala anterior, los profesionales con puntuaciones altas representan grados elevados de vivencia del Síndrome del Estrés Laboral Asistencial. Se observan pequeñas correlaciones entre ambas dimensiones, es decir, aunque son medidas separadas, están relacionadas y se presentan como aspectos del síndrome.

**Realización Personal (RP):** Esta escala contiene elementos que describen sentimientos de competencia y éxito en el trabajo propio con personas. En contraste con las otras dos escalas, las puntuaciones bajas son indicativas del síndrome; pero es independiente de ellas y sus elementos no tienen pesos negativos en ellas. La variable puede ser considerada como lo opuesto al Cansancio Emocional y a la Despersonalización. Sin embargo, se observan correlaciones bajas con las otras dos escalas.

#### **b. Normas generales**

El MBI puede ser autoaplicable, así como administrado en una situación individual o colectiva. El instrumento no tiene tiempo limitado, pero la mayoría de los sujetos demora entre 10 y 15 minutos en completarlo.

Los esfuerzos del examinador deben dirigirse a minimizar los *sesgos de respuesta* con la ayuda de:

- *Carácter privado:* El examinado debe sentirse completamente libre, no fiscalizado por otros, a la hora de ir dando sus respuestas. Hay que evitar realizar comentarios en voz alta, por que las opiniones de los demás pueden influir en las respuestas personales. No es aconsejable entregar los ejemplares para ser cumplimentados en otros momentos o en el hogar.

- *Confidencialidad:* Si fuera posible, se debería contestar de modo anónimo. Pero cuando esto no es posible se puede acudir a procedimientos (tales como códigos numéricos) que ayuden a que el sujeto se sienta cómodo y seguro a la hora de responder.

- *Sensibilidad previa:* Habría que evitar que las creencias personales sobre el síndrome de estrés laboral asistencial afecten las respuestas. Por eso no se han empleado estos términos en el ejemplar, y este se presenta como una encuesta sobre las actitudes de las personas y profesionales ante su trabajo.

Por todo lo anterior, es conveniente que el examinador no sea un supervisor a mando directo del profesional que cumplimenta el MBI, puesto que se presencia dificultaría la creación de un buen clima. A su vez, el examinador debe enfatizar que se responda con sinceridad que se cumplimenten todos los elementos.

#### **c. Obtención de puntuaciones**

La puntuación en las escalas del MBI corresponde al resultado de sumar todos los puntos o grados de frecuencia (0 - 6) anotados en los elementos correspondientes a cada una de ellas.

Los elementos 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 y 20 conforman la escala de Cansancio Emocional (CE). Y su puntuación máxima es de 54.

Los elementos 5, 10, 11, 15 y 22 conforman la escala de Despersonalización (DP). Y su puntuación máxima es de 30.

Los elementos 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 y 21 conforman la escala de Realización Personal (RP). Y su puntuación máxima es de 48.

#### **d. Validez**

*La definición básica de un índice de validez es el grado en que el instrumento mide lo que dice medir.* En el caso de un test de conocimientos o un test aptitudinal, esa apreciación es fácil y se puede hacer directamente definiendo con claridad un criterio objetivo. Pero no ocurre así cuando se trata de la medida de una característica de personalidad.

Los resultados de análisis de datos personales ofrecen una nueva fuente de validación al observarse que, quienes aprecian menos satisfacción de progreso en su carrera profesional, obtienen una puntuación mayor (relación negativa) en Cansancio Emocional y en Despersonalización, y quienes aprecian mayor progreso alcanzan una puntuación mayor (relación positiva) en Realización Personal.

Es importante tener presente que el Cansancio Emocional como la Despersonalización apuntan a un mayor estrés ocupacional, mientras que la escala de Realización Personal tiene una incidencia inversa en el síndrome. *El perfil del síndrome debería tener unos apuntamientos de “+ + -”; es decir, puntuación alta en CE y DP, y baja en RP.*

Se sostiene que el perfil de puntuaciones de las tres escalas sea el índice más significativo del síndrome. Por ejemplo, en el caso de una persona que puntúa alto en CE, bajo en DP y alto en RP, puede interpretarse como que el individuo se encuentra en un estado o fase de estrés laboral diferente del que puntúa alto en CE y DP, y bajo en RP.

Debido a que las puntuaciones directas obtenidas en la fase de corrección y puntuación no son interpretables por sí mismas, es decir que no tienen significación por su valor absoluto, es imprescindible transformarlas en valores o escalas de significación universal que sitúan las puntuaciones del sujeto en relación con las obtenidas por ese grupo normativo.

Es factible la utilización de las tablas de Baremos, las cuales han sido construidas sobre una muestra normativa, permitiendo la conversión de las puntuaciones directas en dos escalas de valor universal: la de los centiles, escala ordinal que va desde 1 a 99.

Para la interpretación de los resultados del MBI, tomaremos como referencia el criterio establecido por las autoras C. Maslach y S. E. Jackson que consiste en una clasificación tripartita de la variabilidad de los resultados.

Teniendo como punto de mira el síndrome que mide el MBI:

*Categoría Baja: 1 – 33*

*Categoría Media 34 – 66*

*Categoría Alta: 67 – 99*

Para su uso es necesario recordar que el polo alto de la escala de RP del M.B.I. señala altos logros personales. Por lo tanto, una puntuación baja en la escala de realización personal señalaría a la persona con el síndrome de estrés laboral asistencial.

Los puntajes que tomamos como significativos para la interpretación de los datos son los iguales o superiores a 67 puntos, e iguales o inferiores a 33.

Recordamos que el diagnóstico de Burnout debe corresponder a:

Percentil alto (+ de 66%) en Cansancio Emocional y Despersonalización

Percentil bajo (- de 34 %) en Realización Personal.

#### **e. Fiabilidad:**

Se considera que el MBI es un instrumento con alta fiabilidad debido a que las múltiples investigaciones realizadas posibilitan que al repetirse el estudio (test-re-test) se obtengan los mismos resultados, al tiempo que se reconoce la importancia de que todo el proceso en su conjunto haya estado bajo condiciones de control.

## **9. PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS**

La muestra final quedó compuesta por un grupo de 62 docentes en total, 31 docentes de nivel primario y 31 docentes de nivel secundario. La selección de los sujetos fue intencional como ya se mencionó con anterioridad, es decir, que los mismos fueron escogidos de acuerdo a las necesidades de la investigación.

Al principio se acudió a las diferentes escuelas del departamento de Las Heras, en búsqueda de docentes que quisieran participar de la investigación.

Posteriormente, ya logrado el contacto con los docentes que formaron parte del trabajo, se les hizo firmar un consentimiento informado en donde se explicitaron los objetivos de la investigación y la función de su participación en el estudio.

Subsiguientemente se les aplicó el cuestionario M.B.I. el cual contaba con dos hojas abrochadas, una para completar datos personales específicos que luego fueron utilizados para el análisis de los datos, y la otra hoja que contenía las preguntas del cuestionario.

Los encuentros con dichos docentes para la aplicación de la técnica, fueron enmarcados en el ámbito educativo, es decir, que se trabajó en las instalaciones de las diferentes escuelas, en horarios que no se superpusieran con los deberes y obligaciones de los mismos.

Debido a las características de la técnica no fue necesaria la presencia del encuestador durante la toma, por lo tanto, los cuestionarios fueron entregados a los sujetos y recobrados un tiempo después. Al recuperar los cuestionarios ya respondidos, se le agradeció a cada sujeto su colaboración en la investigación.

## **CAPÍTULO VI: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**

### **1. INTRODUCCIÓN:**

En el presente capítulo se procede a realizar un análisis e interpretación detallada de los datos obtenidos a partir de la aplicación del MBI (Maslach Burnout Inventory) con el fin de proporcionar respuesta a los objetivos e hipótesis planteados por esta investigación.

En un primer lugar se realizará una descripción minuciosa de la totalidad de la muestra del estudio, teniendo en cuenta los aspectos demográficos específicos; importantes para realizar las posteriores comparaciones. Esto se presentará a través de gráficos circulares con porcentajes.

En un segundo lugar se presentaran y analizarán los datos arrojados por el instrumento para el grupo de docentes de nivel primario y luego para el grupo de docentes de nivel secundario, discriminándolos en diferentes tablas que contienen:

- a) *Primero*: las respuestas totales de cada sujeto a los 22 ítems del cuestionario, con su puntuación total.
- b) *Segundo*: las respuestas totales de cada sujeto correspondientes a la escala de Cansancio Emocional (CE), con su puntuación total.
- c) *Tercero*: las Puntuaciones Centiles (PC), puntuaciones típicas S (PS) y la Categoría (C), de cada sujeto correspondientes a la subescala de CE.

- d) *Cuarto*: las respuestas totales de cada sujeto correspondientes a la escala de Despersonalización (D), con su puntuación total.
- e) *Quinto*: las Puntuaciones Centiles (PC), puntuaciones típicas S (PS) y la Categoría (C), de cada sujeto correspondientes a la subescala de D.
- f) *Sexto*: las respuestas totales de cada sujeto correspondientes a la escala de Realización Personal (RP), con su puntuación total.
- g) *Séptimo*: las Puntuaciones Centiles (PC), puntuaciones típicas S (PS) y la Categoría (C), de cada sujeto correspondientes a la subescala de RP.

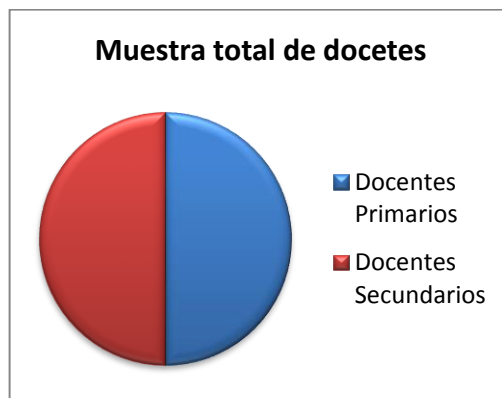
Y en un tercer lugar se establecerán a través de gráficos de columnas las comparaciones entre los grupos evaluados, considerando para ello:

- a) Estado civil.
- b) Edad.
- c) Años de ejercicio de la profesión.
- d) Horas semanales de trabajo.
- e) Características demográficas de la institución donde brinda sus servicios.

Finalmente se realizará una conclusión de todos los datos obtenidos y analizados en este estudio.

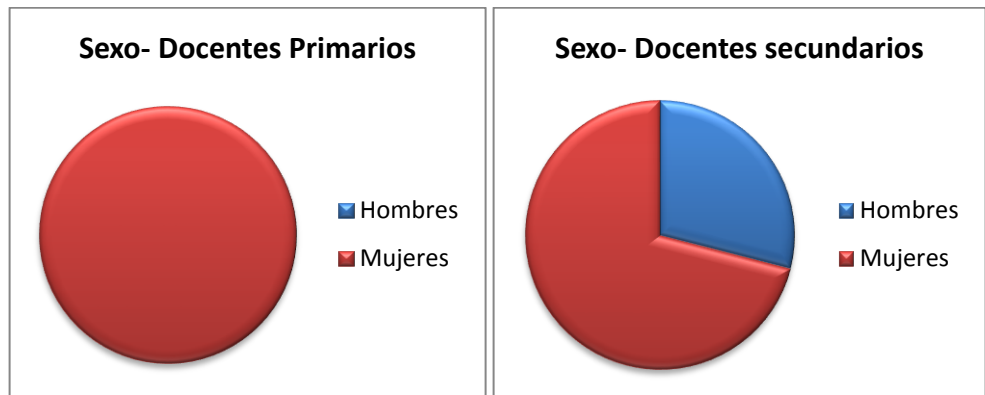
## 2. DATOS SOBRE LA MUESTRA

El 100% de la muestra final quedó conformada por 62 docentes, 50% de nivel primario y 50% de nivel secundario.

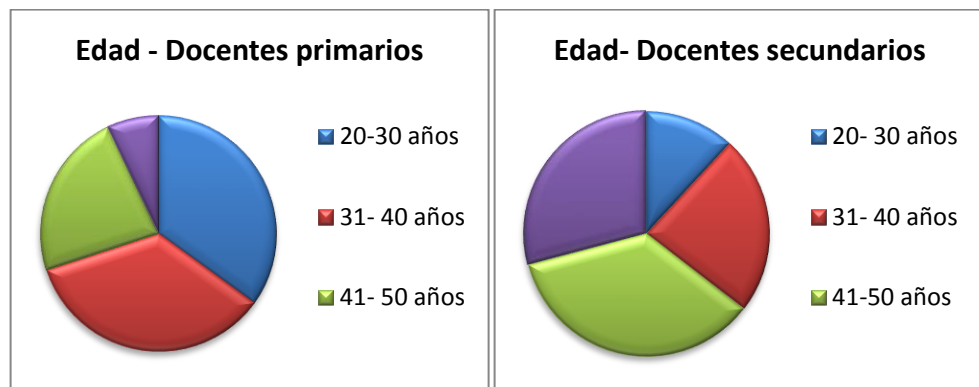




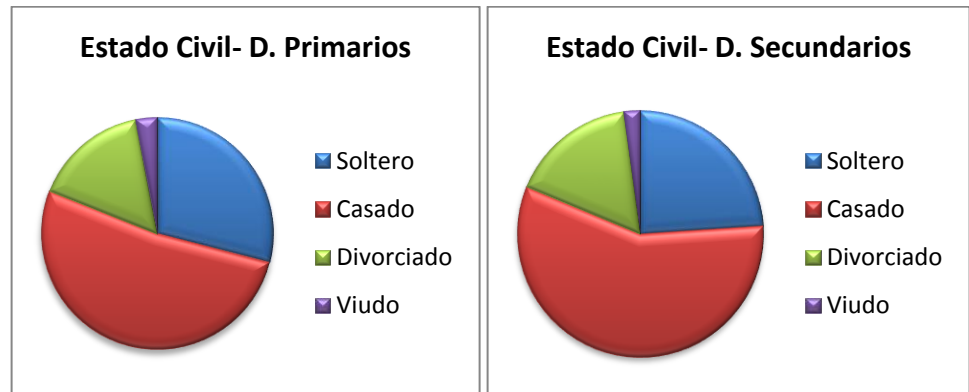
De la totalidad de la muestra de docentes de nivel primario el 100% son mujeres, mientras que en la muestra de docentes de nivel secundario el 71% son mujeres y el 29% son hombres.



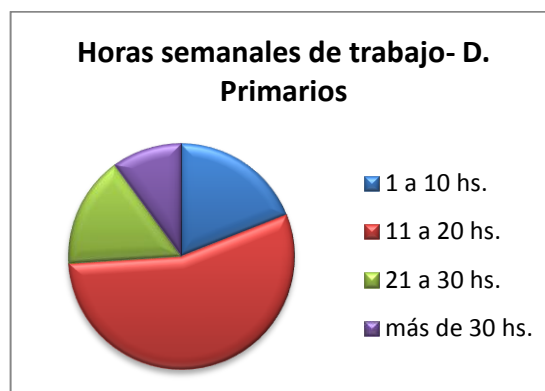
Las edades de la muestra de los docentes de nivel primario oscilan entre: 20 y 30 años, el %35; entre 31 y 40 años, el %35; entre 41 y 50 años, el %23 y más de 51 años, el %7. En la muestra de docentes de nivel secundario las edades oscilan entre: 20 y 30 años, el %13; entre 31 y 40 años, el %26; entre 41 y 50 años, el %39 y más de 51 años, el %32.

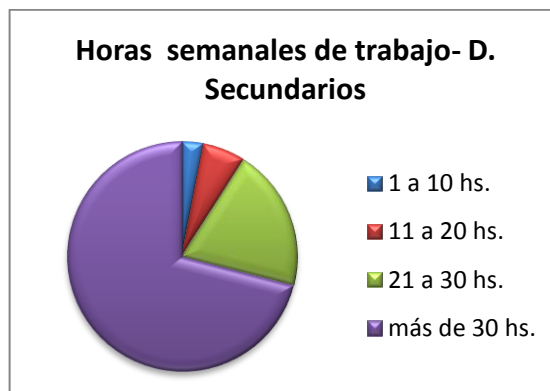


De la muestra de docentes primarios el 29% son solteros; el 52% son casados, el 16% son divorciados y el 3% son viudos. Mientras que en la muestra de docentes secundarios el 23% son solteros; el 55% son casados, el 16% son divorciados y el 6% son viudos.

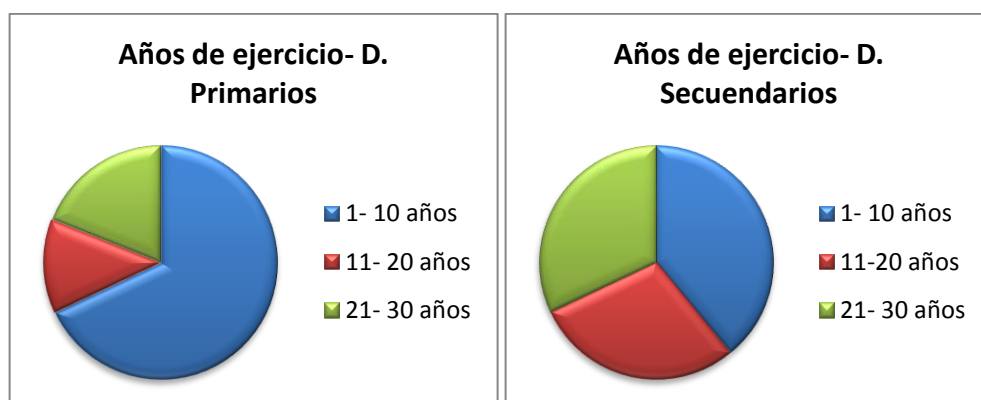


Teniendo en cuenta la variable cantidad de horas de trabajo semanales la muestra de docentes de nivel primario se divide en: entre 1 a 10 horas, el 19%; entre 11 a 20 horas el 55%; entre 21 a 30 horas, el 16%; y más de 30 horas el 10%. Mientras que, considerando la misma variable, la muestra de docentes de nivel secundario se divide en: entre 1 a 10 horas, el 3%; entre 11 a 20 horas el 6%; entre 21 a 30 horas, el 20%; y más de 30 horas el 71%.



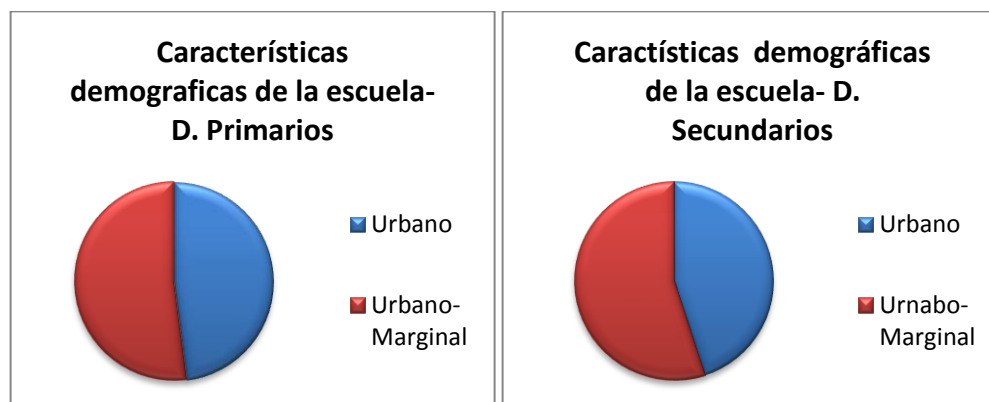


En relación a los años de experiencia laboral, la muestra de docentes primarios se divide entre 1 a 10 años de ejercicio profesional, el %68; entre 11 y 20 años de ejercicio profesional, el 13% y entre 21 y 30 años de ejercicio profesional, el 19%. Mientras que en la muestra de docentes secundarios se divide entre 1 a 10 años de ejercicio profesional, el 39%; entre 11 y 20 años de ejercicio profesional, el 29% y entre 21 y 30 años de ejercicio profesional, el 32%.



El 52% de los docentes primarios de la muestra trabajan en escuelas Urbano Marginales, y el 48% restante trabajan en escuelas Urbanas. Mientras que el 55% de los docentes secundarios de

la muestra trabajan en escuelas Urbano Marginales, el 45% restante de dicha muestra trabajan en escuelas Urbanas.



### 3. TABLAS DE RESULTADOS:

A continuación se presentaran y analizarán los datos arrojados por el instrumento MBI, para el grupo de docentes de nivel primario y luego para el grupo de docentes de nivel secundario, discriminándolos en diferentes tablas que contienen las respuestas de los sujetos al cuestionario y su respectivo análisis de las mismas.

Tabla n° 1: Respuestas totales de cada sujeto a los 22 ítems del cuestionario, con su puntuación total.

(Sujetos del 1 – 15. Docentes de nivel primario)

PREGUNTAS MBI	RESPUESTAS MBI DE CADA SUJETO														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	3	1	2	4	1	5	5	0	0	6	1	5	4	3	3
2	5	3	3	5	2	4	5	2	0	6	0	5	4	2	2
3	3	1	1	4	1	2	5	0	1	5	0	3	2	2	1
4	5	6	6	5	3	6	5	6	6	5	2	5	6	6	5
5	1	0	0	2	0	0	2	0	0	3	0	1	0	0	0
6	5	0	2	5	0	0	6	6	0	6	0	5	4	3	2
7	5	3	3	5	4	6	5	1	6	5	3	5	5	5	5
8	4	1	1	5	0	4	6	0	0	6	0	2	2	1	1
9	6	6	6	6	4	5	6	6	6	6	0	4	5	6	5

<b>10</b>	0	1	2	1	0	0	1	2	0	1	0	2	0	0	0
<b>11</b>	1	1	1	1	0	6	1	6	0	1	0	2	0	1	1
<b>12</b>	5	6	6	5	6	6	5	6	6	6	6	6	5	5	6
<b>13</b>	3	0	1	4	1	4	5	2	0	5	0	4	4	3	3
<b>14</b>	4	1	3	5	0	6	5	0	1	5	0	4	2	3	3
<b>15</b>	1	6	1	1	0	0	2	2	0	2	6	2	1	0	0
<b>16</b>	3	0	2	4	1	1	5	1	0	6	0	4	3	3	1
<b>17</b>	4	6	3	4	6	1	5	6	6	5	6	3	3	4	4
<b>18</b>	2	6	3	2	5	6	3	6	6	3	0	4	3	4	5
<b>19</b>	3	6	4	2	5	6	2	5	6	1	5	2	3	3	2
<b>20</b>	1	1	0	2	1	0	3	1	0	4	0	1	0	0	0
<b>21</b>	5	6	6	5	6	6	5	6	6	4	6	4	5	5	4
<b>22</b>	1	0	3	2	0	0	3	0	0	3	0	1	1	1	0
<b>TOTAL</b>	70	61	59	79	46	74	90	64	50	94	35	74	62	60	53

Tabla n° 2: Respuestas totales de cada sujeto a los 22 ítems del cuestionario, con su puntuación total.

(Sujetos del 16 – 31. Docentes de nivel primario)

PREGUNTAS MBI	RESPUESTAS MBI DE CADA SUJETO															
	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
<b>1</b>	3	5	2	2	3	6	3	4	2	3	2	3	1	3	2	3
<b>2</b>	4	5	3	2	6	6	2	0	1	4	5	4	2	3	2	3
<b>3</b>	2	5	3	2	1	6	1	1	3	4	4	0	3	2	0	3
<b>4</b>	3	3	3	4	6	4	6	2	5	4	5	2	2	6	5	4
<b>5</b>	3	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	3	0	0	0	0
<b>6</b>	3	5	3	3	3	1	1	1	2	4	6	4	0	6	1	1
<b>7</b>	2	3	4	5	6	5	6	2	4	2	5	2	6	5	2	5
<b>8</b>	3	4	2	1	2	5	3	5	0	3	3	4	0	4	2	0
<b>9</b>	2	3	3	4	6	1	6	4	4	2	6	2	6	5	6	6
<b>10</b>	3	2	2	1	3	1	0	5	1	2	2	2	0	2	0	0
<b>11</b>	3	2	3	2	0	0	0	1	0	0	1	3	0	3	0	0
<b>12</b>	3	1	3	4	6	4	3	0	5	5	6	5	6	5	4	6
<b>13</b>	4	5	4	2	0	6	2	6	1	1	0	4	0	3	1	1
<b>14</b>	3	4	3	3	6	2	0	3	0	1	0	4	1	3	0	2
<b>15</b>	3	3	3	1	0	5	0	0	0	3	6	0	0	2	1	0
<b>16</b>	5	5	3	4	3	2	1	5	0	4	1	4	1	5	3	1
<b>17</b>	1	2	3	2	2	1	6	5	1	5	3	4	6	4	5	4
<b>18</b>	2	2	2	4	3	3	6	5	4	2	5	4	6	3	4	4
<b>19</b>	2	2	3	4	2	1	3	1	5	1	5	4	6	5	5	4

<b>20</b>	3	2	1	0	2	0	0	4	0	1	0	2	0	2	0	0
<b>21</b>	2	2	3	4	3	2	1	0	5	3	6	4	6	4	5	4
<b>22</b>	4	3	3	2	1	5	1	2	0	0	0	0	0	2	0	1
<b>TOTAL</b>	63	69	60	57	64	60	52	56	44	55	71	64	52	77	48	52

Tabla n° 3: Respuestas totales de cada sujeto a los 22 ítems del cuestionario, con su puntuación total.

(Sujetos del 32 – 26. Docentes de nivel secundario)

PREGUNTAS MBI	RESPUESTAS MBI DE CADA SUJETO															
	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	
<b>1</b>	2	5	6	0	4	3	0	0	1	0	0	4	5	6	6	
<b>2</b>	4	5	6	3	4	3	0	0	5	4	3	5	6	6	6	
<b>3</b>	2	3	6	2	3	3	1	0	0	4	2	3	4	6	5	
<b>4</b>	5	4	6	5	6	5	5	5	6	6	6	6	6	6	5	
<b>5</b>	0	4	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	1	6	0	
<b>6</b>	5	3	6	6	6	5	1	5	1	0	0	6	5	6	6	
<b>7</b>	5	5	3	4	3	5	5	6	6	6	6	3	5	6	3	
<b>8</b>	3	4	6	0	3	3	0	0	1	4	1	2	3	6	5	
<b>9</b>	5	5	3	6	5	3	6	6	6	6	5	6	5	6	5	
<b>10</b>	0	6	6	6	0	0	4	0	0	0	0	6	5	6	4	
<b>11</b>	1	3	6	3	0	0	5	4	0	0	0	0	4	6	6	
<b>12</b>	6	4	5	6	5	3	6	6	6	6	6	5	6	1	2	
<b>13</b>	0	5	6	0	3	3	0	0	0	0	0	3	1	6	5	
<b>14</b>	3	5	6	5	1	3	1	6	1	0	0	0	6	6	5	
<b>15</b>	0	5	5	3	0	3	0	3	0	0	0	0	2	6	4	
<b>16</b>	3	4	6	1	1	3	0	2	0	0	0	5	5	6	5	
<b>17</b>	5	4	5	6	5	5	6	6	6	6	5	5	5	6	4	
<b>18</b>	6	4	3	6	4	3	6	6	5	6	6	5	5	1	2	
<b>19</b>	6	4	6	1	2	3	6	6	6	6	6	3	6	1	6	
<b>20</b>	0	5	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	
<b>21</b>	5	3	0	6	6	3	6	6	6	6	1	6	5	1	1	
<b>22</b>	5	3	5	0	0	0	0	4	0	0	0	0	5	6	1	
<b>TOTAL</b>	71	93	107	69	61	59	58	74	56	60	47	73	95	107	86	

Tabla n° 4: Respuestas totales de cada sujeto a los 22 ítems del cuestionario, con su puntuación total.

(Sujetos del 47 – 62. Docentes de nivel secundario)

PREGUNTAS MBI	RESPUESTAS MBI DE CADA SUJETO															
	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62
1	6	5	5	1	3	2	1	2	5	6	4	5	6	4	5	3
2	6	5	4	1	3	5	4	3	6	6	6	5	6	5	6	4
3	5	3	4	1	2	4	2	0	5	6	3	5	5	2	4	3
4	6	5	6	4	3	6	4	4	4	2	3	3	5	3	5	4
5	0	2	0	0	0	0	2	0	2	2	1	1	1	0	1	0
6	5	6	6	6	1	3	4	2	6	6	6	6	6	5	6	6
7	5	2	6	5	2	6	2	3	2	2	3	4	4	3	5	5
8	6	4	0	0	3	1	2	3	5	6	3	6	4	4	2	3
9	5	4	6	6	6	6	6	6	2	3	5	4	5	4	4	5
10	4	3	0	0	2	2	2	0	5	5	2	4	5	3	6	0
11	6	3	0	0	3	2	3	1	4	5	2	6	5	3	6	1
12	5	5	3	6	6	5	5	6	6	6	5	6	3	6	4	5
13	6	4	1	0	3	1	0	2	5	5	4	6	5	4	3	2
14	6	5	1	5	3	1	4	0	6	6	5	6	5	4	5	5
15	4	4	0	6	1	0	0	6	4	5	3	4	4	2	2	5
16	6	4	3	5	3	1	2	2	6	6	5	6	6	5	6	5
17	5	5	6	6	3	5	4	4	2	1	3	2	3	3	4	5
18	5	4	6	6	6	4	4	4	2	0	3	4	2	4	3	4
19	5	4	6	6	3	3	5	6	1	1	3	4	6	3	5	5
20	6	0	0	0	0	0	0	0	5	6	3	5	1	0	1	0
21	5	1	3	6	3	6	4	4	3	1	2	4	3	3	4	5
22	0	0	0	0	0	0	1	0	4	5	3	1	2	1	5	0
<b>TOTAL</b>	107	78	66	70	59	63	61	58	90	91	77	97	92	71	92	75

### 3.1. Cansancio Emocional:

La escala de Cansancio Emocional (CE) mide los sentimientos de una persona por su trabajo. Este agotamiento emocional puede manifestarse de forma física o psicológica, o como una combinación de ambos. Una puntuación alta obtenida en esta escala puede estar indicando, considerando las otras dos variables, la presencia de algún grado de Síndrome de Burnout.

A continuación se presentarán y analizarán en una tabla las respuestas totales de cada sujeto correspondientes a la escala de Cansancio Emocional (CE), con su puntuación total; y posteriormente en otra tabla se mostrarán y examinarán Las Puntuaciones Centiles (PC), puntuaciones típicas S (PS) y la Categoría (C), de cada sujeto correspondientes a dicha subescala (CE).

Tabla n° 5: Respuestas totales de cada sujeto correspondiente a la subescala Cansancio Emocional (CE), con su puntuación total.

(Sujetos del 1 – 15. Docentes de nivel primario)

PREGUNTAS CE	RESPUESTAS CANSANCIO EMOCIONAL DE CADA SUJETO														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
<b>1</b>	3	1	2	4	1	5	5	0	0	6	1	5	4	3	3
<b>2</b>	5	3	3	5	2	4	5	2	0	6	0	5	4	2	2
<b>3</b>	3	1	1	4	1	2	5	0	1	5	0	3	2	2	1
<b>6</b>	5	0	2	5	0	0	6	6	0	6	0	5	4	3	2
<b>8</b>	4	1	1	5	0	4	6	0	0	6	0	2	2	1	1
<b>13</b>	3	0	1	4	1	4	5	2	0	5	0	4	4	3	3
<b>14</b>	4	1	3	5	0	6	5	0	1	5	0	4	2	3	3
<b>16</b>	3	0	2	4	1	1	5	1	0	6	0	4	3	3	1
<b>20</b>	1	1	0	2	1	0	3	1	0	4	0	1	0	0	0
<b>TOTAL</b>	31	8	15	34	7	26	36	12	2	49	1	33	25	20	16

Tabla n° 6: Puntuaciones Centiles (PC), puntuaciones típicas S (PS) y Categoría (C), de cada sujeto correspondientes a la subescala CE.

(Sujetos del 1 – 15. Docentes de nivel primario)



PUNTUACIONES DE LA ESCALA CE															
CASO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
P.C	80	15	35	90	10	70	90	25	3	99	2	85	65	50	40
P.S	67	29	42	76	24	60	76	37	12	97	9	71	58	50	45
CATEGORÍA	A	B	M	A	B	M	A	M	B	A	B	A	M	M	M

Aclaración: P.C: Puntuaciones Centiles, P.S: Puntuaciones Típicas S, CATEGORÍA A: puntuación Alta, M: puntuación Media Y B: puntuación Baja.

Tabla n° 7: Respuestas totales de cada sujeto correspondiente a la subescala Cansancio Emocional (CE), con su puntuación total.

(Sujetos del 16 – 31. Docentes de nivel primario)

PREGUNTAS CE	RESPUESTAS CANSANCIO EMOCIONAL DE CADA SUJETO															
	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	18	29	30	31
1	3	5	2	2	3	6	3	4	2	3	2	3	1	3	2	3
2	4	5	3	2	6	6	2	0	1	4	5	4	2	3	2	3
3	2	5	3	2	1	6	1	1	3	4	4	0	3	2	0	3
6	3	5	3	3	3	1	1	1	2	4	6	4	0	6	1	1
8	4	5	4	2	2	5	3	5	0	3	3	4	0	4	2	0
13	3	4	3	3	0	6	2	6	1	1	0	4	0	3	1	1
14	5	5	3	4	6	2	0	3	0	1	0	4	1	3	0	2
16	5	5	3	4	3	2	1	5	0	4	1	4	1	5	3	1
20	3	2	1	0	2	0	0	4	0	1	0	2	0	2	0	0
TOTAL	30	40	24	19	26	34	13	29	9	25	21	29	8	31	11	14

Tabla n° 8: Puntuaciones Centiles (PC), puntuaciones típicas S (PS) y Categoría (C), de cada sujeto correspondientes a la subescala CE.

(Sujetos del 16 – 31. Docentes de nivel primario)

PUNTUACIONES DE LA ESCALA CE																
CASO	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
P.C	80	95	65	50	70	90	30	80	15	65	55	80	15	80	25	35
P.S	67	83	58	50	60	76	40	67	29	58	52	67	29	67	37	42
CATEGORÍA	A	A	M	M	A	A	B	A	B	M	M	A	B	A	B	M

En la subescala de Cansancio Emocional (CE) para el grupo evaluado de docentes de nivel primario, se observa que en el 26% de los casos dadas las puntuaciones obtenidas se ubican en el rango de la categoría Baja (1- 33), el 35% de los casos se ubican en el rango de la categoría Media (34- 66), y el 39% restante de los casos se ubican en el rango de la categoría Alta (67- 99).

Tabla n° 9: Respuestas totales de cada sujeto correspondiente a la subescala Cansancio Emocional (CE), con su puntuación total.

(Sujetos del 32 – 46. Docentes de nivel secundario)

PREGUNTAS CE	RESPUESTAS CANSANCIO EMOCIONAL DE CADA SUJETO															
	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	
1	2	5	6	0	4	3	0	0	1	0	0	4	5	6	6	
2	4	5	6	3	4	3	0	0	5	4	3	5	6	6	6	
3	2	3	6	2	3	3	1	0	0	4	2	3	4	6	5	
6	5	3	6	6	6	5	1	5	1	0	0	6	5	6	6	
8	3	4	6	0	3	3	0	0	1	4	1	2	3	6	5	
13	0	5	6	0	3	3	0	0	0	0	0	3	1	6	5	
14	3	5	6	5	1	3	1	6	1	0	0	0	6	6	5	
16	3	4	6	1	1	3	0	2	0	0	0	5	5	6	5	
20	0	5	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	
<b>TOTAL</b>	22	39	54	17	25	26	3	13	9	12	6	28	35	49	43	

Tabla n° 10: Puntuaciones Centiles (PC), puntuaciones típicas S (PS) y Categoría (C), de cada sujeto correspondientes a la subescala CE.

(Sujetos del 32 – 46. Docentes de nivel secundario)

PUNTUACIONES DE LA ESCALA CE																
CASO	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	
<b>P.C</b>	60	95	99	40	65	70	4	30	15	25	10	75	90	99	97	
<b>P.S</b>	55	83	97	45	58	60	15	40	29	37	24	63	76	97	87	
<b>CATEGORÍA</b>	M	A	A	M	M	A	B	B	B	B	B	A	A	A	A	

Tabla n° 11: Respuestas totales de cada sujeto correspondiente a la subescala Cansancio Emocional (CE), con su puntuación total.

(Sujetos del 47 – 62. Docentes de nivel secundario)

PREGUNTAS CE	RESPUESTAS CANSANCIO EMOCIONAL DE CADA SUJETO															
	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62
1	6	5	5	1	3	2	1	2	5	6	4	5	6	4	5	3
2	6	5	4	1	3	5	4	3	6	6	6	5	6	5	6	4
3	5	3	4	1	2	4	2	0	5	6	3	5	5	2	4	3
6	5	6	6	6	1	3	4	2	6	6	6	6	6	5	6	6
8	6	4	0	0	3	1	2	3	5	6	3	6	4	4	2	3
13	6	4	1	0	3	1	0	2	5	5	4	6	5	4	3	2
14	6	5	1	5	3	1	4	0	6	6	5	6	5	4	5	5
16	6	4	3	5	3	1	2	2	6	6	5	6	6	5	6	5
20	6	0	0	0	0	0	0	0	5	6	3	5	1	0	1	0
<b>TOTAL</b>	52	36	24	19	21	18	19	14	49	53	39	50	44	33	38	31

Tabla n° 12: Puntuaciones Centiles (PC), puntuaciones típicas S (PS) y Categoría (C), de cada sujeto correspondientes a la subescala CE.

(Sujetos del 47 – 62. Docentes de nivel secundario.)

PUNTUACIONES DE LA ESCALA CE																
CASO	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62
<b>P.C</b>	99	90	65	50	55	45	50	35	99	99	95	99	98	85	95	80
<b>P.S</b>	47	76	58	50	52	48	50	42	97	97	83	97	91	71	83	67
<b>CATEGORÍA</b>	A	A	M	M	M	M	M	M	A	A	A	A	A	A	A	A

En la subescala de Cansancio Emocional (CE) para el grupo evaluado de docentes de nivel secundario, se observa que en el 16% de los casos dadas las puntuaciones obtenidas se ubican en el rango de la categoría Baja (1- 33), el 29% de los casos se ubican en el rango de la categoría Media (34- 66), y el 55% restantes de los casos se ubican en el rango de la categoría Alta (67- 99).

### 3.2. Despersonalización:

La escala de Despersonalización (DP) está compuesta por una serie de elementos que describen una respuesta impersonal y fría hacia los receptores de los servicios o cuidados del profesional. Al igual que en la escala anterior, una puntuación elevada puede ser indicador de la presencia del Síndrome de Burnout.

A continuación se presentarán y analizarán en una tabla las respuestas totales de cada sujeto correspondientes a la escala de Despersonalización (D), con su puntuación total; y posteriormente en otra tabla se mostrarán y examinarán las Puntuaciones Centiles (PC), puntuaciones típicas S (PS) y la Categoría (C), de cada sujeto correspondientes a dicha subescala (D).

Tabla n° 13: Respuestas totales de cada sujeto correspondiente a la subescala Despersonalización (D), con su puntuación total.

(Sujetos del 1 – 15. Docentes de nivel primario)

PREGUNTAS DP	RESPUESTAS DESPERSONALIZACIÓN DE CADA SUJETO														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
5	1	0	0	2	0	0	2	0	0	3	0	1	0	0	0
10	0	1	2	1	0	0	1	2	0	1	0	2	0	0	0
11	1	1	1	1	0	6	1	6	0	1	0	2	0	1	1
15	1	6	1	1	0	0	2	2	0	2	6	2	1	0	0
22	1	0	3	2	0	0	3	0	0	3	0	1	1	1	0
<b>TOTAL</b>	4	8	7	7	0	6	9	10	0	10	6	8	2	2	1

Tabla n° 14: Puntuaciones Centiles (PC), puntuaciones típicas S (PS) y Categoría (C), de cada sujeto correspondientes a la subescala D.

(Sujetos del 1 – 15. Docentes de nivel primario)

PUNTUACIONES DE LA ESCALA DP															
CASO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
P.C	30	60	55	55	4	45	65	70	4	70	45	60	20	20	10
P.S	40	55	52	52	15	48	58	60	15	60	48	55	33	33	24
CATEGORÍA	B	M	M	M	B	M	M	A	B	A	M	M	B	B	B

Tabla n° 15: Respuestas totales de cada sujeto correspondiente a la subescala Despersonalización (D), con su puntuación total.

(Sujetos del 16 – 31. Docentes de nivel primario)

PREGUNTAS DP	RESPUESTAS DESPERSONALIZACIÓN DE CADA SUJETO															
	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	18	29	30	31
5	3	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	3	0	0	0	0
10	3	2	2	1	3	1	0	5	1	2	2	2	0	2	0	0
11	3	2	3	2	0	0	0	1	0	0	1	3	0	3	0	0
15	3	3	3	1	0	5	0	0	0	3	6	0	0	2	1	0
22	4	3	3	2	1	5	1	2	0	0	0	0	0	2	0	1
<b>TOTAL</b>	16	11	12	7	4	11	2	8	2	6	9	8	0	9	1	1

Tabla n° 16: Puntuaciones Centiles (PC), puntuaciones típicas S (PS) y Categoría (C), de cada sujeto correspondientes a la subescala D.

(Sujetos del 16 – 31. Docentes de nivel primario)

PUNTUACIONES DE LA ESCALA DP																
CASO	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
P.C	90	75	80	55	30	25	20	60	20	45	65	60	4	65	10	10
P.S	76	63	67	52	40	37	33	55	33	48	58	55	15	58	24	24
<b>CATEGORÍA</b>	A	A	A	M	B	B	B	M	B	M	M	M	B	M	B	B

En la subescala de Despersonalización (D) para el grupo evaluado de docentes de nivel primario, se observa que en el 42% de los casos dadas las puntuaciones obtenidas se ubican en el rango de la categoría Baja (1- 33), el 42% de los casos se ubican en el rango de la categoría Media (34- 66), y el 16% restante de los casos se ubican en el rango de la categoría Alta (67- 99).

Tabla n° 17: Respuestas totales de cada sujeto correspondiente a la subescala Despersonalización (D), con su puntuación total.

(Sujetos del 32 – 46. Docentes de nivel secundario.)

PREGUNTAS DP	RESPUESTAS DESPERSONALIZACIÓN DE CADA SUJETO															
	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	

<b>5</b>	0	4	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	1	6	0
<b>10</b>	0	6	6	6	0	0	4	0	0	0	0	6	5	6	4
<b>11</b>	1	3	6	3	0	0	5	4	0	0	0	0	4	6	6
<b>15</b>	0	5	5	3	0	3	0	3	0	0	0	0	2	6	4
<b>22</b>	5	3	5	0	0	0	0	4	0	0	0	0	5	6	1
<b>TOTAL</b>	6	21	22	12	0	3	9	14	0	0	0	6	17	30	15

Tabla n° 18: Puntuaciones Centiles (PC), puntuaciones típicas S (PS) y Categoría (C), de cada sujeto correspondientes a la subescala D.

(Sujetos del 32 – 46. Docentes de nivel secundario.)

<b>PUNTUACIONES DE LA ESCALA DP</b>															
<b>CASO</b>	<b>32</b>	<b>33</b>	<b>34</b>	<b>35</b>	<b>36</b>	<b>37</b>	<b>38</b>	<b>39</b>	<b>40</b>	<b>41</b>	<b>42</b>	<b>43</b>	<b>44</b>	<b>45</b>	<b>46</b>
<b>P.C</b>	45	97	98	80	4	25	65	85	4	4	4	45	90	99	90
<b>P.S</b>	48	87	91	67	15	37	58	71	15	15	15	48	76	97	76
<b>CATEGORÍA</b>	M	A	A	A	B	B	M	A	B	B	B	M	A	A	A

Tabla n° 19: Respuestas totales de cada sujeto correspondiente a la subescala Despersonalización (D), con su puntuación total.

(Sujetos del 47– 62. Docentes de nivel secundario.)

<b>PREGUNTAS DP</b>	<b>RESPUESTAS DESPERSONALIZACIÓN DE CADA SUJETO</b>															
	<b>47</b>	<b>48</b>	<b>49</b>	<b>50</b>	<b>51</b>	<b>52</b>	<b>53</b>	<b>54</b>	<b>55</b>	<b>56</b>	<b>57</b>	<b>58</b>	<b>59</b>	<b>60</b>	<b>61</b>	<b>62</b>
<b>5</b>	0	2	0	0	0	0	2	0	2	2	1	1	1	0	1	0
<b>10</b>	4	3	0	0	2	2	2	0	5	5	2	4	5	3	6	0
<b>11</b>	6	3	0	0	3	2	3	1	4	5	2	6	5	3	6	1
<b>15</b>	4	4	0	6	1	0	0	6	4	5	3	4	4	2	2	5
<b>22</b>	0	0	0	0	0	0	1	0	4	5	3	1	2	1	5	0
<b>TOTAL</b>	14	12	0	6	6	4	8	7	19	22	11	16	17	9	20	6

Tabla n° 20: Puntuaciones Centiles (PC), puntuaciones típicas S (PS) y Categoría (C), de cada sujeto correspondientes a la subescala D.

(Sujetos del 47 – 62. Docentes de nivel secundario)

PUNTUACIONES DE LA ESCALA DP																
CASO	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62
P.C	85	80	4	45	45	30	60	55	96	98	75	90	90	65	97	45
P.S	71	65	15	48	48	40	55	52	85	91	63	76	76	58	87	48
CATEGORÍA	A	A	B	M	M	B	M	M	A	A	A	A	A	M	A	M

En la subescala de Despersonalización (D) para el grupo evaluado de docentes de nivel secundario, se observa que en el 23% de los casos dadas las puntuaciones obtenidas se ubican en el rango de la categoría Baja (1- 33), el 29% de los casos se ubican en el rango de la categoría Media (34- 66), y el 48% restante de los casos se ubican en el rango de la categoría Alta (67- 99).

### 3.3. Realización Personal:

La escala de Realización Personal (RP) contiene elementos que describen sentimientos de competencia y éxito en el trabajo propio con personas. En contraste con las otras dos escalas, las puntuaciones bajas son indicativas del síndrome. La variable puede ser considerada como lo opuesto al Cansancio Emocional y a la Despersonalización.

A continuación se presentarán y analizarán en una tabla las respuestas totales de cada sujeto correspondientes a la escala de Realización Personal (RP), con su puntuación total; y posteriormente en otra tabla se mostrarán y examinarán las Puntuaciones Centiles (PC), puntuaciones típicas S (PS) y la Categoría (C), de cada sujeto correspondientes a dicha subescala (RP).

Tabla n° 21: Respuestas totales de cada sujeto correspondiente a la subescala Realización Personal (RP), con su puntuación total.

(Sujetos del 1 – 15. Docentes de nivel primario)

PREGUNTAS RP	RESPUESTAS REALIZACIÓN PERSONAL DE CADA SUJETO														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
4	5	6	6	5	3	6	5	6	6	5	2	5	6	6	5
7	5	3	3	5	4	6	5	1	6	5	3	5	5	5	5
9	6	6	6	6	4	5	6	6	6	6	0	4	5	6	5

<b>12</b>	5	6	6	5	6	6	5	6	6	6	6	6	5	5	6
<b>17</b>	4	6	3	4	6	1	5	6	6	5	6	3	3	4	4
<b>18</b>	2	6	3	2	5	6	3	6	6	3	0	4	3	4	5
<b>19</b>	3	6	4	2	5	6	2	5	6	1	5	2	3	3	2
<b>21</b>	5	6	6	5	6	6	5	6	6	4	6	4	5	5	4
<b>TOTAL</b>	35	45	37	34	39	42	36	42	48	35	28	33	35	38	36

Tabla n° 22: Puntuaciones Centiles (PC), puntuaciones típicas S (PS) y Categoría (C), de cada sujeto correspondientes a la subescala RP.

(Sujetos del 1 – 15. Docentes de nivel primario)

<b>PUNTUACIONES DE LA ESCALA RP</b>															
<b>CASO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>
<b>P.C</b>	45	85	50	40	60	75	45	75	97	45	15	35	45	55	45
<b>P.S</b>	48	78	50	45	55	63	48	63	87	48	29	42	48	52	48
<b>CATEGORÍA</b>	M	A	M	M	M	A	M	A	A	M	B	M	M	M	M

Tabla n° 23: Respuestas totales de cada sujeto correspondiente a la subescala Realización Personal (RP), con su puntuación total.

(Sujetos del 16 – 31. Docentes de nivel primario)

<b>PREGUNTAS RP</b>	<b>RESPUESTAS REALIZACIÓN PERSONAL DE CADA SUJETO</b>															
	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>21</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>26</b>	<b>27</b>	<b>18</b>	<b>29</b>	<b>30</b>	<b>31</b>
<b>4</b>	3	3	3	4	6	4	6	2	5	4	5	2	2	6	5	4
<b>7</b>	2	3	4	5	6	5	6	2	4	2	5	2	6	5	2	5
<b>9</b>	2	3	3	4	6	1	6	4	4	2	6	2	6	5	6	6
<b>12</b>	3	1	3	4	6	4	6	0	5	5	6	5	6	5	4	6
<b>17</b>	1	2	3	2	2	1	3	5	1	5	3	4	6	4	5	4
<b>18</b>	2	2	2	4	3	3	3	5	4	2	5	4	6	3	4	4
<b>19</b>	2	2	3	4	2	1	6	1	5	1	5	4	6	5	5	4
<b>21</b>	2	2	3	4	3	2	1	0	5	3	6	4	6	4	5	4
<b>TOTAL</b>	17	18	24	31	34	21	37	19	33	24	41	27	44	37	36	37

Tabla n° 24: Puntuaciones Centiles (PC), puntuaciones típicas S (PS) y Categoría (C), de cada sujeto correspondientes a la subescala RP.



(Sujetos del 16 – 31. Docentes de nivel primario.)

<b>PUNTUACIONES DE LA ESCALA RP</b>																
<b>CASO</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>21</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>26</b>	<b>27</b>	<b>28</b>	<b>29</b>	<b>30</b>	<b>31</b>
<b>P.C</b>	2	2	10	25	40	5	50	3	35	10	70	15	85	50	45	50
<b>P.S</b>	9	9	24	37	45	17	50	12	42	24	60	29	71	50	48	50
<b>CATEGORÍA</b>	B	B	B	B	M	B	M	B	M	B	A	B	A	M	M	M

En la subescala de Realización Personal (RP) para el grupo evaluado de docentes de nivel primario, se observa que en el 29% de los casos dadas las puntuaciones obtenidas se ubican en el rango de la categoría Baja (1- 33), el 52% de los casos se ubican en el rango de la categoría Media (34- 66), y el 19% restante de los casos se ubican en el rango de la categoría Alta (67- 99).

Tabla n° 25: Respuestas totales de cada sujeto correspondiente a la subescala Realización Personal (RP), con su puntuación total.

(Sujetos del 32 – 46. Docentes de nivel secundario)

<b>PREGUNTAS RP</b>	<b>RESPUESTAS REALIZACIÓN PERSONAL DE CADA SUJETO</b>															
	<b>32</b>	<b>33</b>	<b>34</b>	<b>35</b>	<b>36</b>	<b>37</b>	<b>38</b>	<b>39</b>	<b>40</b>	<b>41</b>	<b>42</b>	<b>43</b>	<b>44</b>	<b>45</b>	<b>46</b>	
<b>4</b>	5	4	6	5	6	5	5	5	6	6	6	6	6	6	5	
<b>7</b>	5	5	3	4	3	5	5	6	6	6	6	3	5	6	3	
<b>9</b>	5	5	3	6	5	3	6	6	6	6	5	6	5	6	5	
<b>12</b>	6	4	5	6	5	3	6	6	6	6	6	5	6	1	2	
<b>17</b>	5	4	5	6	5	5	6	6	6	6	5	5	5	1	2	
<b>18</b>	6	4	3	6	4	3	6	6	5	6	6	5	6	1	6	
<b>19</b>	6	4	6	1	2	3	6	6	6	6	6	3	0	1	0	
<b>21</b>	5	3	0	6	6	3	6	6	6	6	1	6	5	1	1	
<b>TOTAL</b>	43	33	31	40	36	30	46	47	47	48	41	39	38	23	24	

Tabla n° 26: Puntuaciones Centiles (PC), puntuaciones típicas S (PS) y Categoría (C), de cada sujeto correspondientes a la subescala RP.



En la subescala de Realización Personal (RP) para el grupo evaluado de docentes de nivel secundario, se observa que en el 39% de los casos dadas las puntuaciones obtenidas se ubican en el rango de la categoría Baja (1- 33), el 29% de los casos se ubican en el rango de la categoría Media (34- 66), y el 32% restante de los casos se ubican en el rango de la categoría Alta (67- 99).

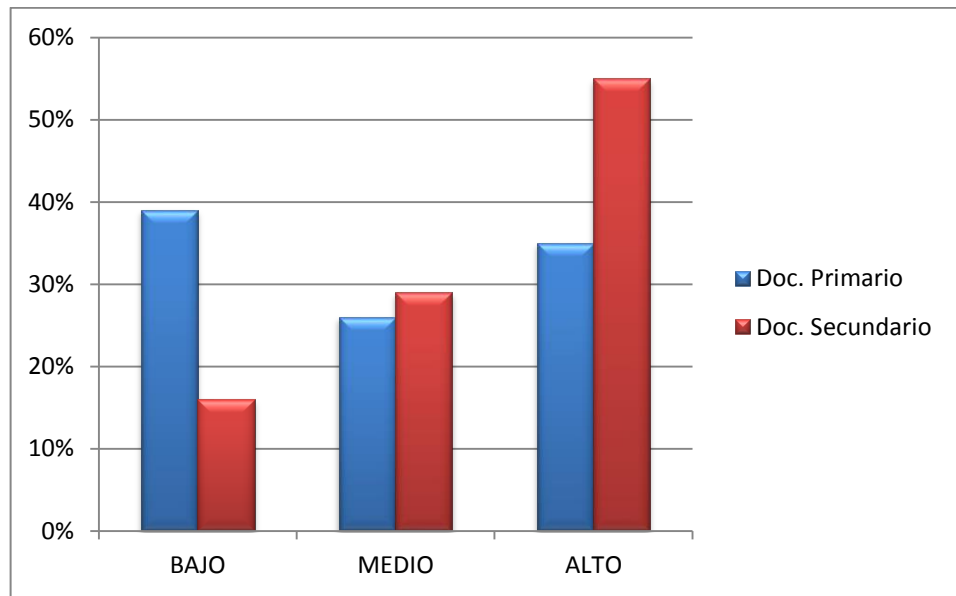
#### **4. GRÁFICOS COMPARATIVOS:**

A continuación se establecerá el análisis comparativo entre los dos grupos evaluados, grupo de docentes de nivel primario y grupo de docentes de nivel secundario, a los fines de establecer las similitudes y las divergencias que existen entre estos, teniendo en cuenta las subescalas del MBI (Cansancio emocional, Despersonalización y Realización personal) y algunas otras variables significativas como: Edad, Estado civil, Años de ejercicio profesional, Horas semanales de trabajo y características demográficas de la escuela.

Los resultados obtenidos se presentarán en gráficos de barras.

##### **4.1. Cansancio Emocional**

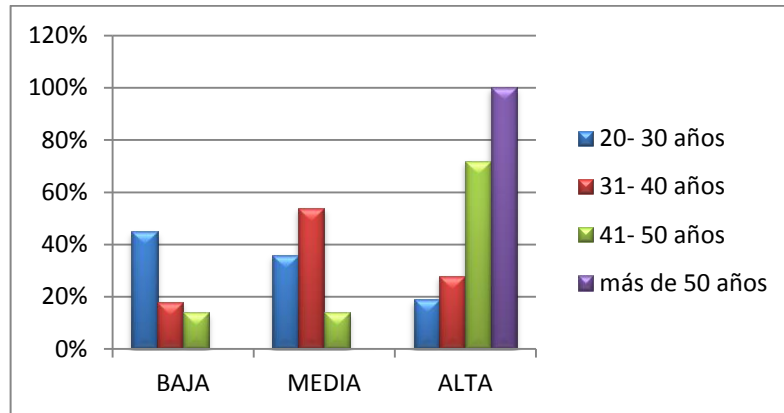
**Gráfico 1:** Docentes de nivel primario y docentes de nivel secundario, escala Cansancio Emocional (CE).



En la subescala de Cansancio Emocional (CE) para el grupo evaluado de docentes de nivel primario, se observa que en el 26% de los casos dadas las puntuaciones obtenidas se ubican en el rango de la categoría Baja (1- 33), el 35% de los casos se ubican en el rango de la categoría Media (34- 66), y el 39% de los casos se ubican en el rango de la categoría Alta (67- 99). Mientras que para el grupo evaluado de docentes de nivel secundario, se observa que en el 16% de los casos dadas las puntuaciones obtenidas se ubican en el rango de la categoría Baja (1- 33), el 29% de los casos se ubican en el rango de la categoría Media (34- 66), y el 55% de los casos se ubican en el rango de la categoría Alta (67- 99).

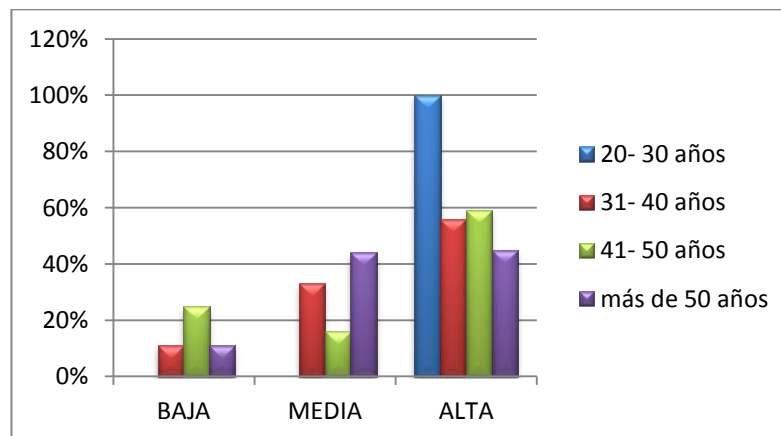
Se observa, por lo tanto que en la escala de **Cansancio Emocional**, en general el grupo de docentes de nivel primario presenta puntuaciones distribuidas en las tres categorías de forma similar, Baja, Media y Alta. Esta subescala, como ya mencionamos con anterioridad, está definida como la fatiga emocional, agotamiento y desgaste, que se puede manifestar tanto física como psicológicamente como producto del estrés que genera la tarea. Mientras que en los docentes de nivel secundario se observa un porcentaje menos significativo en la categoría Baja y en la categoría Media, presentándose más de la mitad de los casos en la categoría Alta, siendo esto significativo para la muestra de dichos docentes.

**Gráfico 2:** Docentes de nivel primario cansancio emocional y Edad.



Teniendo en cuenta las variables: subescala de Cansancio Emocional y Edad, se observan los siguientes resultados: en los docentes primario que tienen entre 20 y 30 años el 45% puntúan en categoría Baja, el 36% en categoría Media y el 19% restante en categoría Alta. Los docentes que tienen entre 31 y 40 años, el 18% puntúan en categoría Baja, el 54% en categoría Media y el 28% restante en categoría Alta. Los docentes que tienen entre 41 y 50 años presentan: el 14% puntúan en categoría Baja y el 14% en categoría Media y el 72% restante en categoría Alta. Mientras que los docentes que tienen más de 50 años, el 100% puntúa en categoría Alta, no presentándose ningún caso dentro de la categoría Baja ni Media.

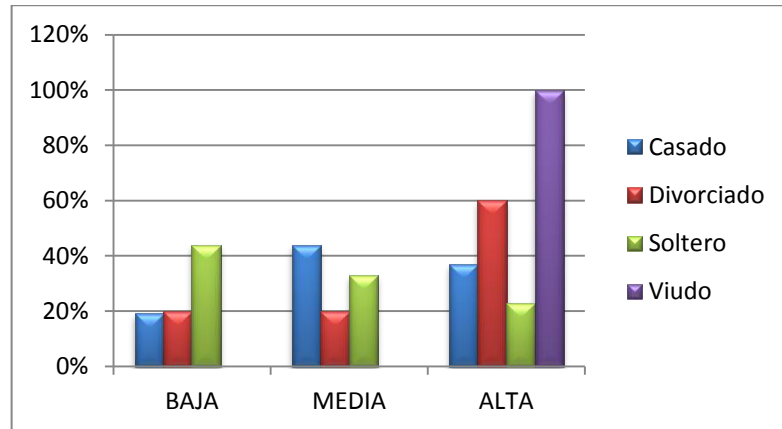
**Gráfico 3:** Docentes de nivel secundario cansancio emocional y Edad.



Teniendo en cuenta las variables: subescala de Cansancio Emocional y Edad, se observan los siguientes resultados: en los docentes secundarios que tienen entre 20 y 30 años el 100% puntúa en categoría Alta, no presentándose ningún caso dentro de la categoría Baja ni Media. Los

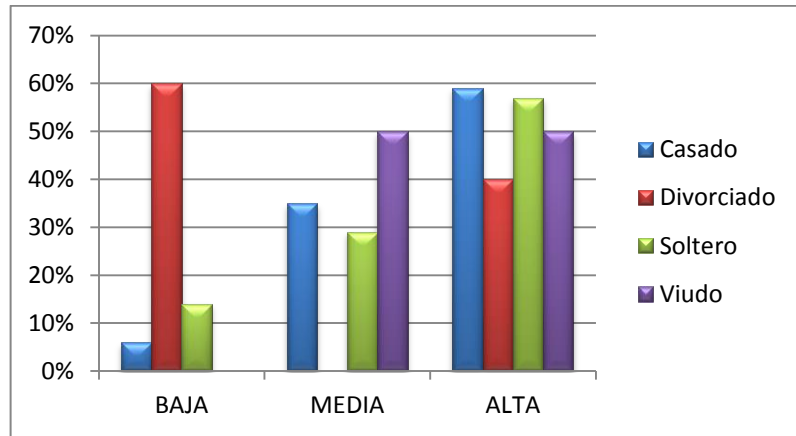
docentes que tienen entre 31 y 40 años, el 11% puntúan en categoría Baja, el 33% en categoría Media y el 59% restante en categoría Alta. Los docentes que tienen entre 41 y 50 años presentan: el 25% puntúan en categoría Baja y el 16% en categoría Media y el 59% restante en categoría Alta. Mientras que los docentes que tienen más de 50 años, el 11% puntúan en categoría Baja, el 44% en categoría Media y el 45% restante en categoría Alta.

**Gráfico 4:** Docentes de nivel primario cansancio emocional y Estado Civil.



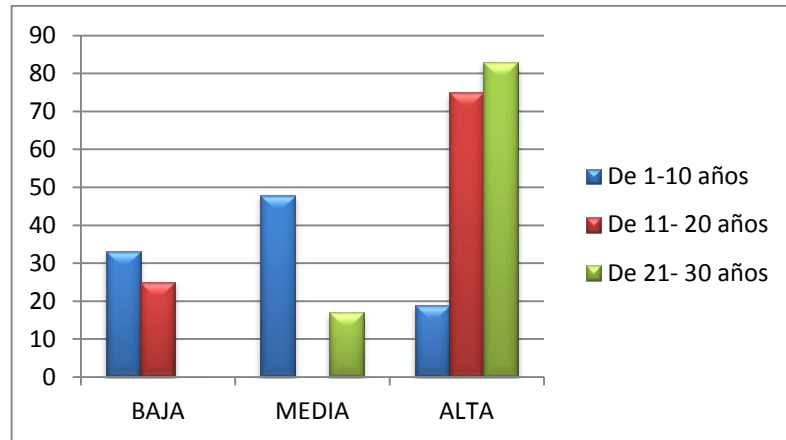
Teniendo en cuenta las variables: subescala de Cansancio Emocional y el Estado Civil, se observan los siguientes resultados: en los docentes primarios que están casados, el 19% puntúan en categoría Baja, el 44% en categoría Media y el 37% restante en categoría Alta. Los docentes que están divorciados presentan: el 20% puntúan en categoría Baja y el 20% en categoría Media y el 60% restante en categoría Alta. Los sujetos que están solteros, el 44% puntúan en categoría Baja, el 33% en categoría Media y el 23% restante en categoría Alta. Mientras que los docentes que están viudos el 100% puntúa en categoría Alta, no presentándose ningún caso dentro de la categoría Baja ni Media.

**Gráfico 5:** Docentes de nivel secundario, cansancio emocional y Estado Civil.



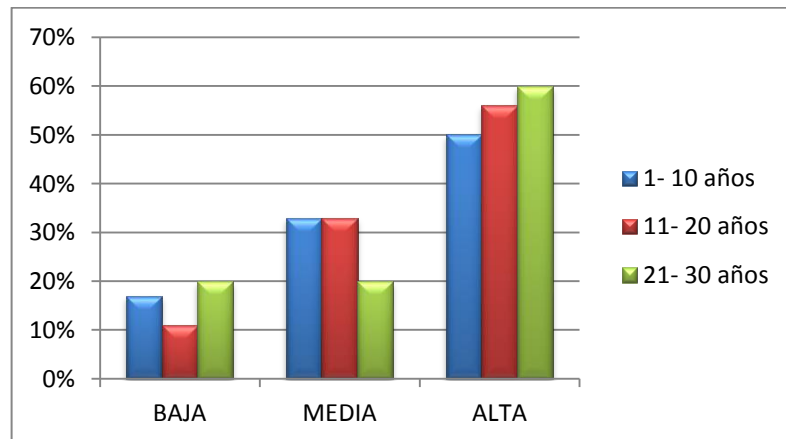
Teniendo en cuenta las variables: subescala de Cansancio Emocional y el Estado Civil, se observan los siguientes resultados: en los docentes de nivel secundario que están casados, el 6% puntúan en categoría Baja, el 35% en categoría Media y el 59% restante en categoría Alta. Los docentes que están divorciados presentan: el 60% puntúan en categoría Baja y el 40% restante en categoría Alta, no registrándose ningún caso en categoría Media. Los sujetos que están solteros, el 14% puntúan en categoría Baja, el 29% en categoría Media y el 57% restante en categoría Alta. Mientras que los docentes que están viudos el 50% puntúa en categoría Media y el otro 50% puntúa en categoría Alta, no presentándose ningún caso dentro de la categoría Baja.

**Gráfico 6:** Docentes de nivel primario cansancio emocional y años de ejercicio profesional.



Teniendo en cuenta las variables: subescala de Cansancio Emocional y cantidad de años de ejercicio profesional, se observan los siguientes resultados: en los docentes primarios que llevan entre 1 y 10 años de ejercicio profesional, el 33% puntúan en categoría Baja, el 48% en categoría Media y el 19% restante en categoría Alta. Los docentes que llevan entre 11 y 20 años de ejercicio profesional presentan: el 25% puntúan en categoría Baja y el 75% en categoría Alta, no registrándose ningún caso dentro de la categoría Media. Mientras que los docentes que llevan entre 21 y 30 años de ejercicio de la profesión presentan: el 17% puntúan en categoría Media y el 83% restante en categoría Alta, no presentándose ningún caso dentro de la categoría Baja.

**Gráfico 7:** Docentes de nivel secundario, cansancio emocional y años de ejercicio profesional

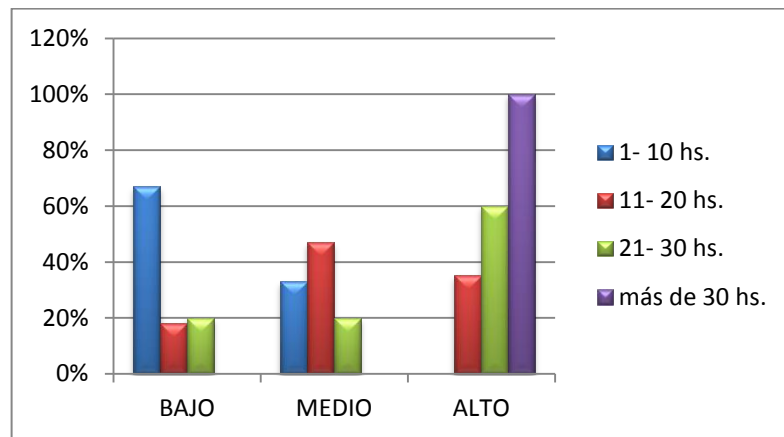


Teniendo en cuenta las variables: subescala de Cansancio Emocional y cantidad de años de ejercicio profesional, se observan los siguientes resultados: en los docentes secundarios que llevan entre 1 y 10 años de ejercicio profesional, el 17% puntúan en categoría Baja, el 33% en



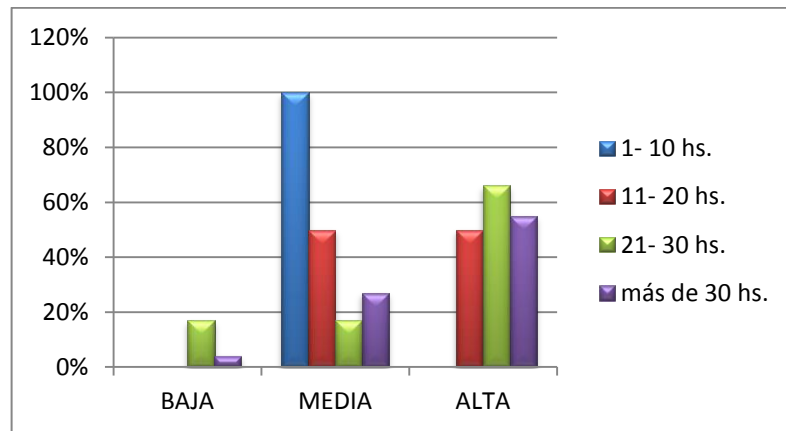
categoría Media y el 50% restante en categoría Alta. Los docentes que llevan entre 11 y 20 años de ejercicio profesional presentan: el 11% puntúan en categoría Baja, el 33% en categoría Media, registrándose el 56% restante dentro de la categoría Alta. Mientras que los docentes que llevan entre 21 y 30 años de ejercicio de la profesión presentan: un 20% puntúan en categoría Baja, un 20% en categoría Media, y el 60% restante se presenta dentro de la categoría Alta.

**Gráfico 8:** Docentes de nivel primario cansancio emocional y horas de trabajo semanal.



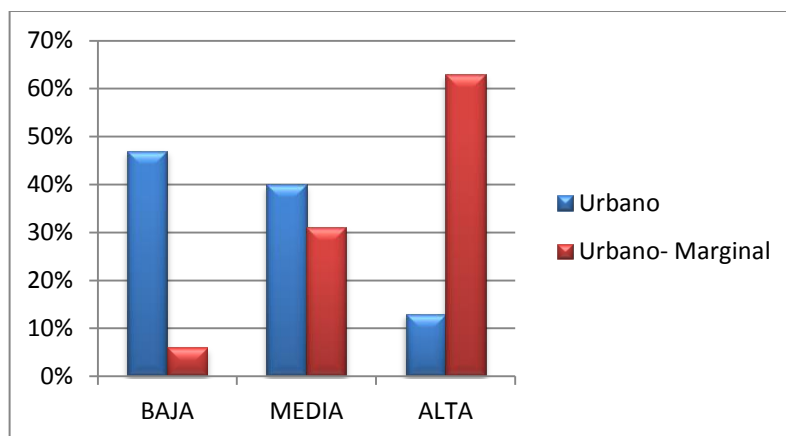
Tomando en cuenta las variables de: subescala de Cansancio Emocional y la variable de horas semanales de trabajo, se observa que los docentes primarios que trabajan entre 1 y 10 horas semanales se distribuyen: el 67% puntúan en categoría Baja y el 33% en categoría Media, mientras que no se registra ningún caso en categoría Alta. Los docentes que trabajan entre 11 y 20 horas semanales presentan: el 18% puntúan en categoría Baja, el 47% en categoría Media y el 35% restante en categoría Alta. Los docentes que trabajan entre 21 y 30 horas semanales presentan: el 20% puntúan en categoría Baja, el 20% en categoría Media y el 60% restante en categoría Alta. Mientras que los sujetos que trabajan más de 30 horas semanales, puntúan el 100% en categoría Alta.

**Gráfico 9:** Docentes de nivel secundario cansancio emocional y horas de trabajo semanal.



Teniendo en cuenta las variables de: subescala de Cansancio Emocional y la variable de horas semanales de trabajo, se observa que los docentes de nivel secundario que trabajan entre 1 y 10 horas semanales puntúan el 100% en categoría Baja. Los docentes que trabajan entre 11 y 20 horas semanales presentan: el 50% en categoría Media y el otro 50% en categoría Alta, no registrándose ningún caso en categoría Baja. Los docentes que trabajan entre 21 y 30 horas semanales presentan: el 50% puntúan en categoría Baja, el 17% en categoría Media y el 33% restante en categoría Alta. Mientras que los sujetos que trabajan más de 30 horas semanales el 36% puntúan en categoría Baja, el 32% en categoría Media y el 32% restante en categoría Alta.

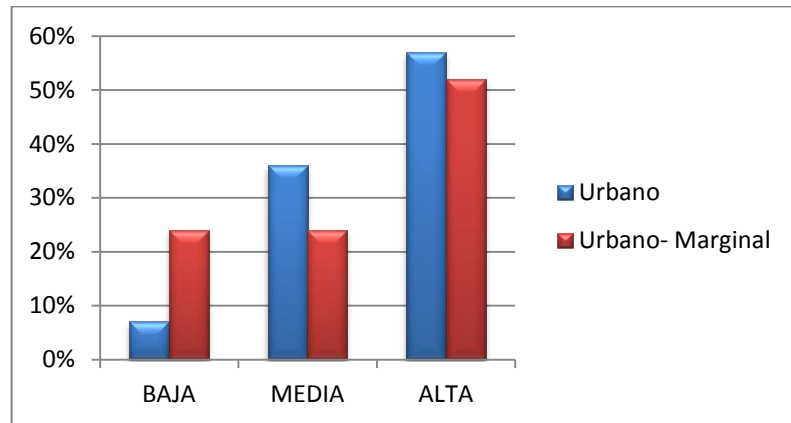
**Gráfico 10:** Docentes de nivel primario, cansancio emocional y características demográficas de la Escuela donde desempeñan su trabajo los docentes de la muestra.



Teniendo en cuenta las variables: subescala de Cansancio Emocional y características demográficas de la Escuela donde los docentes de la muestra trabajan, se observan los siguientes resultados: en los docentes primario que desempeñan su trabajo en escuelas Urbanas, el 47%

puntúan en categoría Baja, el 40% en categoría Media y el 13% restante en categoría Alta. Mientras que los docentes que desempeñan su trabajo en escuelas Urbano- Marginales, el 6% puntúan en categoría Baja, el 31% en categoría Media y el 63% restante en categoría Alta.

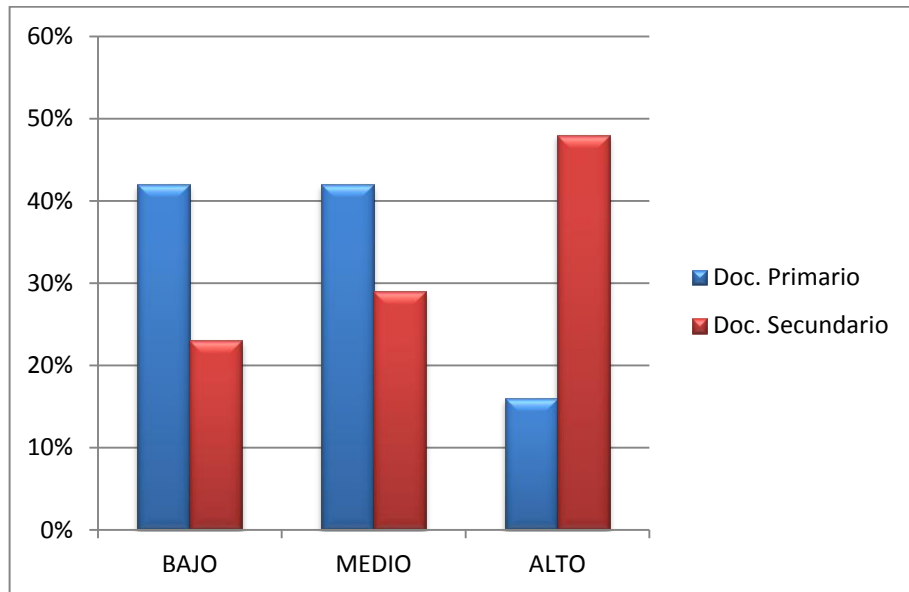
**Gráfico 11:** Docentes de nivel secundario, cansancio emocional y características demográficas de la Escuela donde desempeñan su trabajo los docentes de la muestra.



Teniendo en cuenta las variables: subescala de Cansancio Emocional y características demográficas de la Escuela donde los docentes de la muestra trabajan, se observan los siguientes resultados: en los docentes primario que desempeñan su trabajo en escuelas Urbanas, el 7% puntúan en categoría Baja, el 36% en categoría Media y el 57% restante en categoría Alta. Mientras que los docentes que desempeñan su trabajo en escuelas Urbano- Marginales, el 24% puntúan en categoría Baja, el 24% en categoría Media y el 52% restante en categoría Alta.

#### 4.2. Despersonalización:

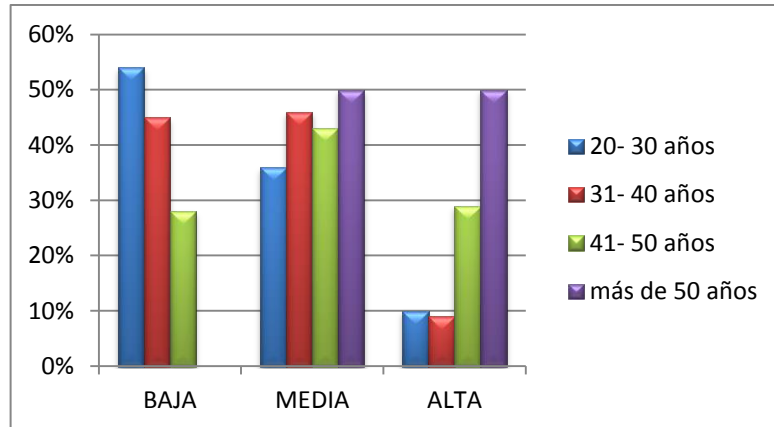
**Gráfico 12:** Docentes de nivel primario y docentes de nivel secundario, escala Despersonalización (D).



En la subescala de Despersonalización (D) para el grupo evaluado de docentes de nivel primario, se observa que en el 42% de los casos dadas las puntuaciones obtenidas se ubican en el rango de la categoría Baja (1- 33), el 42% de los casos se ubican en el rango de la categoría Media (34- 66), y el 16% restante de los casos se ubican en el rango de la categoría Alta (67- 99). Mientras que para el grupo evaluado de docentes de nivel secundario, se observa que en el 23% de los casos dadas las puntuaciones obtenidas se ubican en el rango de la categoría Baja (1- 33), el 29% de los casos se ubican en el rango de la categoría Media (34- 66), y el 48% restante de los casos se ubican en el rango de la categoría Alta (67- 99).

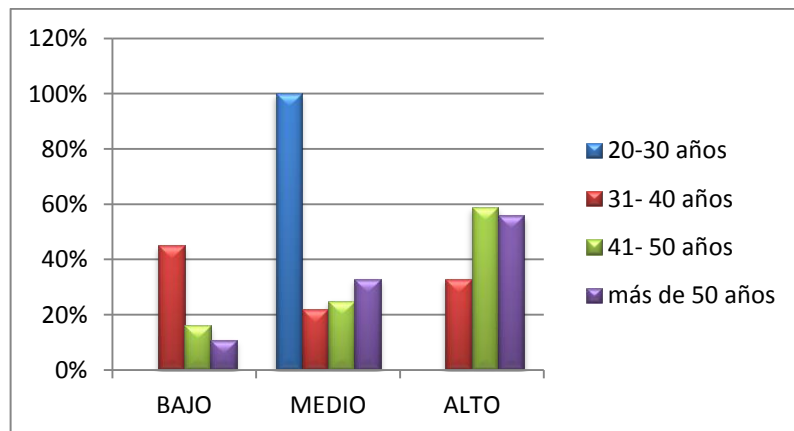
En la escala de **Despersonalización**, como ya mencionamos con anterioridad que está definida por la irritabilidad y las actitudes negativas, acompañada de respuestas frías e impersonales hacia las personas, se obtuvieron respuestas para el grupo de docentes de nivel primario ubicadas mayormente entre la categoría Baja y la categoría Media, puntuando solo muy pocos casos en la categoría Alta. En relación a los docentes de nivel secundario se observa que en general se presentan puntuaciones distribuidas en las tres categorías de forma similar, Baja, Media y Alta, siendo la categoría Alta la más significativa para este grupo evaluado.

**Gráfico 13:** Docentes de nivel primario, despersonalización y Edad.



Teniendo en cuenta las variables: subescala de Despersonalización y Edad, se observan los siguientes resultados: en los docentes primario que tienen entre 20 y 30 años el 54% puntúan en categoría Baja, el 36% en categoría Media y el 10% restante en categoría Alta. Los docentes que tienen entre 31 y 40 años, el 45% puntúan en categoría Baja, el 46% en categoría Media y el 9% restante en categoría Alta. Los docentes que tienen entre 41 y 50 años presentan: el 28% puntúan en categoría Baja y el 43% en categoría Media y el 29% restante en categoría Alta. Mientras que los docentes que tienen más de 50 años, el 50% puntúa en categoría Media y el otro 50% restante puntúa en categoría Alta, no presentándose ningún caso dentro de la categoría Baja.

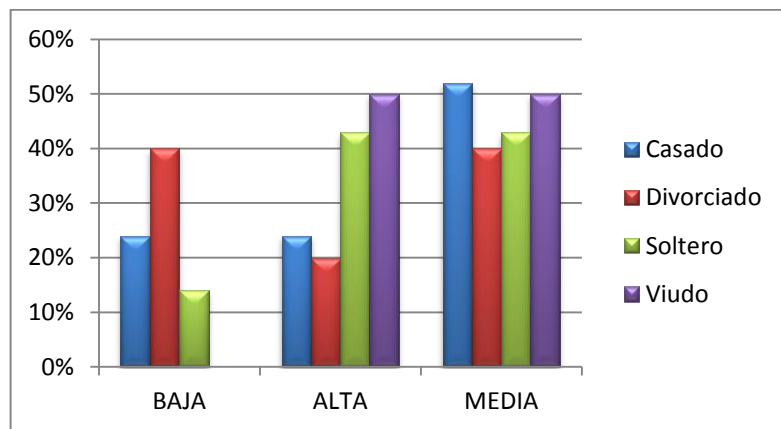
**Gráfico 14:** Docentes de nivel secundario, despersonalización y Edad.



Teniendo en cuenta las variables: subescala de Despersonalización y Edad, se observan los siguientes resultados: en los docentes secundarios que tienen entre 20 y 30 años el 100% puntúa

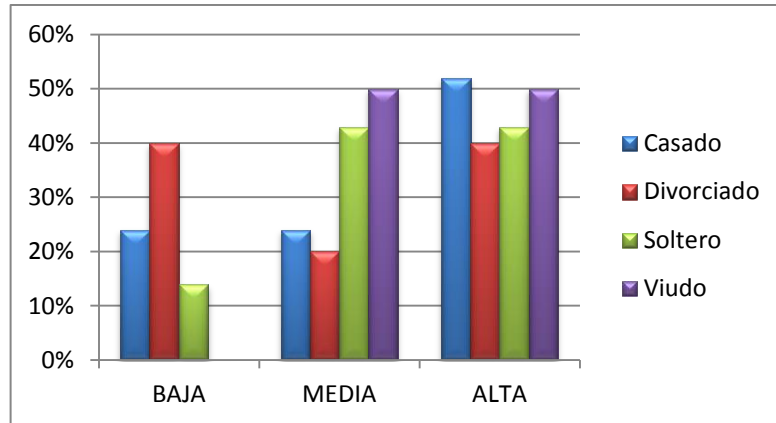
en categoría Media, no presentándose ningún caso dentro de la categoría Baja ni Alta. Los docentes que tienen entre 31 y 40 años, el 45% puntúan en categoría Baja, el 22% en categoría Media y el 33% restante en categoría Alta. Los docentes que tienen entre 41 y 50 años presentan: el 16% puntúan en categoría Baja y el 25% en categoría Media y el 59% restante en categoría Alta. Mientras que los docentes que tienen más de 50 años, el 11% puntúan en categoría Baja, el 33% en categoría Media y el 56% restante en categoría Alta.

**Gráfico 15:** Docentes de nivel primario, despersonalización y Estado Civil.



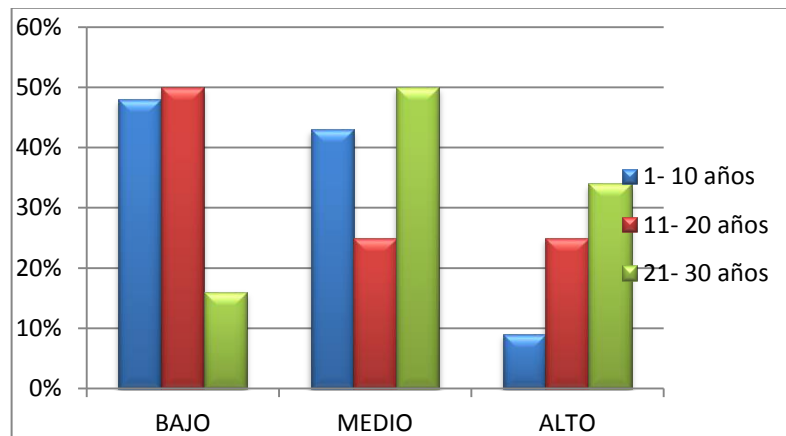
Teniendo en cuenta las variables: subescala de Despersonalización y el Estado Civil, se observan los siguientes resultados: en los docentes primarios que están casados, el 44% puntúan en categoría Baja, el 37% en categoría Media y el 19% restante en categoría Alta. Los docentes que están divorciados presentan: el 20% puntúan en categoría Baja y el 40% en categoría Media y el 40% restante en categoría Alta. Los sujetos que están solteros, el 44% puntúan en categoría Baja y el 56% en categoría Media y no registrándose ningún sujeto en categoría Alta. Mientras que los docentes que están viudos el 100% puntúa en categoría Alta., no presentándose ningún caso dentro de la categoría Baja ni Media.

**Gráfico 16:** Docentes de nivel secundario, despersonalización y Estado Civil.



Teniendo en cuenta las variables: subescala de Despersonalización y el Estado Civil, se observan los siguientes resultados: en los docentes de nivel secundario que están casados, el 24% puntúan en categoría Baja, el 24% en categoría Media y el 52% restante en categoría Alta. Los docentes que están divorciados presentan: el 40% puntúan en categoría Baja y el 20% en categoría Media y el 20% restante en categoría Alta. Los sujetos que están solteros, el 14% puntúan en categoría Baja, el 43% en categoría Media y el 43% restante en categoría Alta. Mientras que los docentes que están viudos el 50% puntúa en categoría Media y el otro 50% puntúa en categoría Alta, no presentándose ningún caso dentro de la categoría Baja.

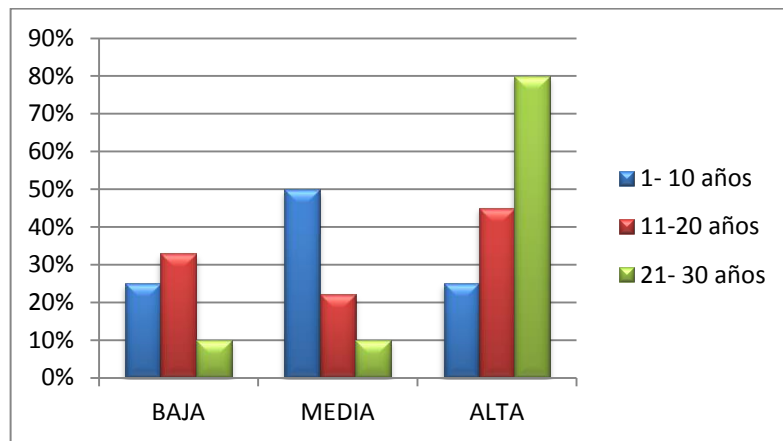
**Gráfico 17:** Docentes de nivel primario despersonalización y años de ejercicio profesional.



Tomando en cuenta las variables: subescala de Despersonalización y cantidad de años de ejercicio profesional, se observan los siguientes resultados: en los docentes primarios que llevan

entre 1 y 10 años de ejercicio profesional, el 48% puntúan en categoría Baja, el 43% en categoría Media y el 9% restante en categoría Alta. Los docentes que llevan entre 11 y 20 años de ejercicio profesional presentan: el 50% puntúan en categoría Baja, el 25% en categoría Media y el 25% restante se ubican en la categoría Alta. Mientras que los docentes que llevan entre 21 y 30 años de ejercicio de la profesión presentan: el 17% puntúan en categoría Baja, el 50% en categoría Media y el 34% restante en categoría Alta.

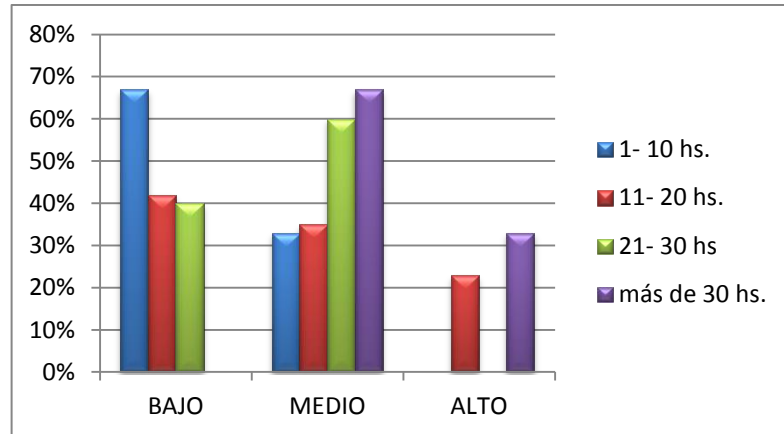
**Gráfico 18:** Docentes de nivel secundario, despersonalización y años de ejercicio profesional.



Tomando en cuenta las variables: subescala de Despersonalización y cantidad de años de ejercicio profesional, se observan los siguientes resultados: en los docentes de nivel secundario que llevan entre 1 y 10 años de ejercicio profesional, el 25% puntúan en categoría Baja, el 50% en categoría Media y el 25% restante en categoría Alta. Los docentes que llevan entre 11 y 20 años de ejercicio profesional presentan: el 33% puntúan en categoría Baja, el 22% en categoría Media y el 45% restante se ubican en la categoría Alta. Mientras que los docentes que llevan entre 21 y 30 años de ejercicio de la profesión presentan: el 10% puntúan en categoría Baja, el 10% en categoría Media y el 80% restante en categoría Alta.

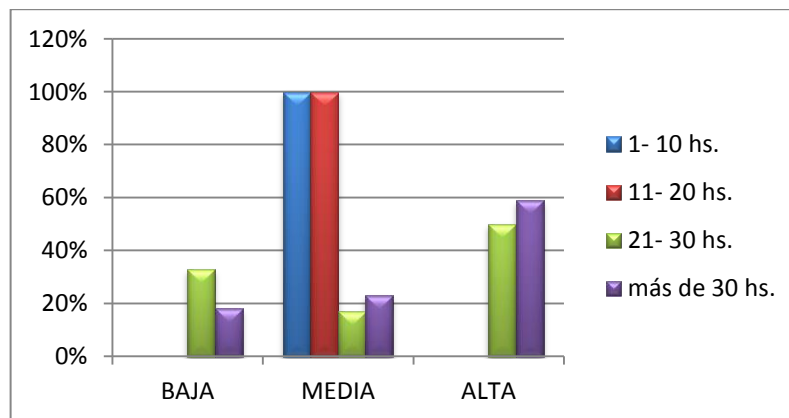
**Gráfico 19:** Docentes de nivel primario despersonalización y horas de trabajo semanal.





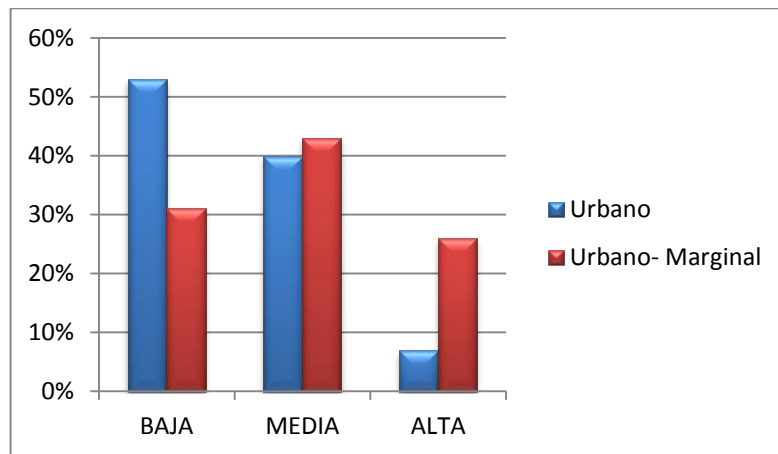
Tomando en cuenta las variables de: subescala de Despersonalización y la variable de horas semanales de trabajo, se observa que los docentes primarios que trabajan entre 1 y 10 horas semanales se distribuyen: el 67% puntúan en categoría Baja y el 33% en categoría Media, mientras que no se registra ningún caso en categoría Alta. Los docentes que trabajan entre 11 y 20 horas semanales presentan: el 42% puntúan en categoría Baja, el 35% en categoría Media y el 23% restante en categoría Alta. Los docentes que trabajan entre 21 y 30 horas semanales presentan: el 40% puntúan en categoría Baja y el 60% restante se ubican en la categoría Media, no registrándose ningún caso dentro de la categoría Alta. Mientras que los sujetos que trabajan más de 30 horas semanales, puntúan el 67% en categoría Media y el 33% restante en categoría Alta, no presentándose ningún sujeto dentro de la categoría Baja.

**Gráfico 20:** Docentes de nivel secundario despersonalización y horas de trabajo semanal.



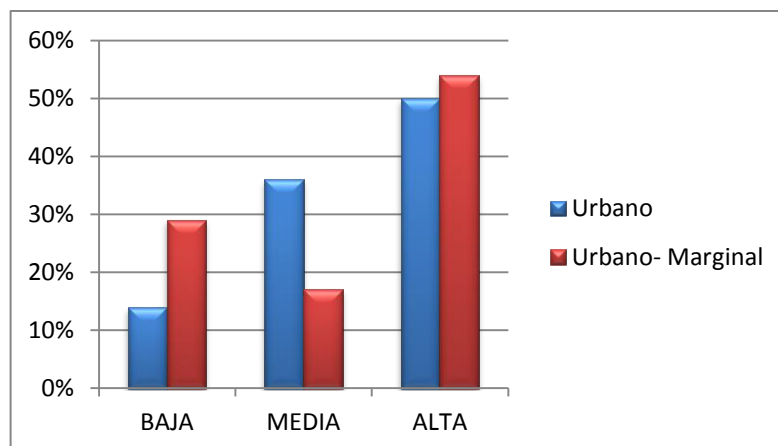
Teniendo en cuenta las variables de: subescala de Despersonalización y la variable de horas semanales de trabajo, se observa que los docentes de nivel secundario que trabajan entre 1 y 10 horas semanales puntúan el 100% en categoría Media. Los docentes que trabajan entre 11 y 20 horas semanales también puntúan el 100% en categoría Media, no registrándose ningún caso en categoría Baja ni en categoría Alta. Los docentes que trabajan entre 21 y 30 horas semanales presentan: el 33% puntúan en categoría Baja, el 17% en categoría Media y el 50% restante en categoría Alta. Mientras que los sujetos que trabajan más de 30 horas semanales el 18% puntúan en categoría Baja, el 23% en categoría Media y el 59% restante en categoría Alta.

**Gráfico 21:** Docentes de nivel primario, despersonalización y características demográficas de la Escuela donde desempeñan su trabajo los docentes de la muestra.



Teniendo en cuenta las variables: subescala de Despersonalización y características demográficas de la Escuela donde los docentes de la muestra trabajan, se observan los siguientes resultados: en los docentes primario que desempeñan su trabajo en escuelas Urbanas, el 53% puntúan en categoría Baja, el 40% en categoría Media y el 7% restante en categoría Alta. Mientras que los docentes que desempeñan su trabajo en escuelas Urbano- Marginales, el 31% puntúan en categoría Baja, el 43% en categoría Media y el 26% restante en categoría Alta.

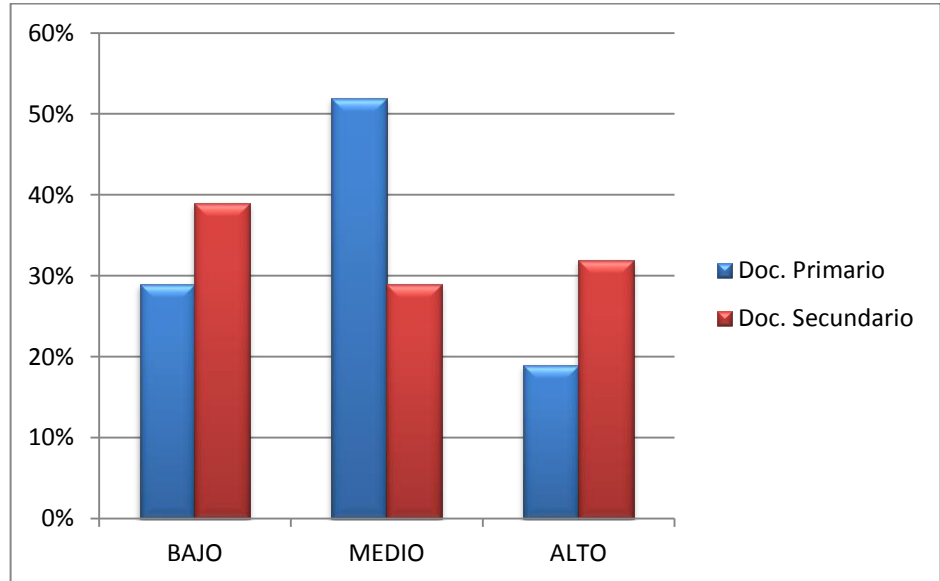
**Gráfico 22:** Docentes de nivel secundario, despersonalización y características demográficas de la Escuela donde desempeñan su trabajo los docentes de la muestra.



Teniendo en cuenta las variables: subescala de Despersonalización y características demográficas de la Escuela donde los docentes de la muestra trabajan, se observan los siguientes resultados: en los docentes secundarios que desempeñan su trabajo en escuelas Urbanas, el 14% puntúan en categoría Baja, el 36% en categoría Media y el 50% restante en categoría Alta. Mientras que los docentes que desempeñan su trabajo en escuelas Urbano- Marginales, el 29% puntúan en categoría Baja, el 17% en categoría Media y el 54% restante en categoría Alta.

#### 4.3. Realización Personal

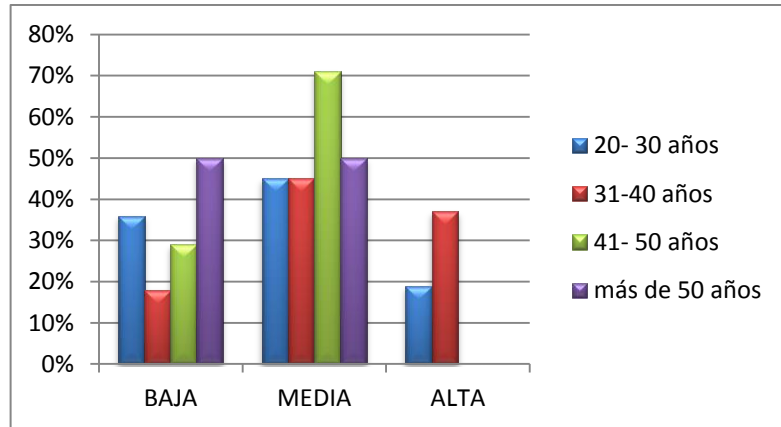
**Gráfico 23:** Docentes de nivel primario y docentes de nivel secundario, escala Realización Personal (RP).



En la subescala de Realización Personal (RP) para el grupo evaluado de docentes de nivel primario, se observa que en el 29% de los casos dadas las puntuaciones obtenidas se ubican en el rango de la categoría Baja (1- 33), el 52% de los casos se ubican en el rango de la categoría Media (34- 66), y el 19% restante de los casos se ubican en el rango de la categoría Alta (67- 99). Mientras que para el grupo evaluado de docentes de nivel secundario, se observa que en el 39% de los casos dadas las puntuaciones obtenidas se ubican en el rango de la categoría Baja (1- 33), el 29% de los casos se ubican en el rango de la categoría Media (34- 66), y el 32% restante de los casos se ubican en el rango de la categoría Alta (67- 99).

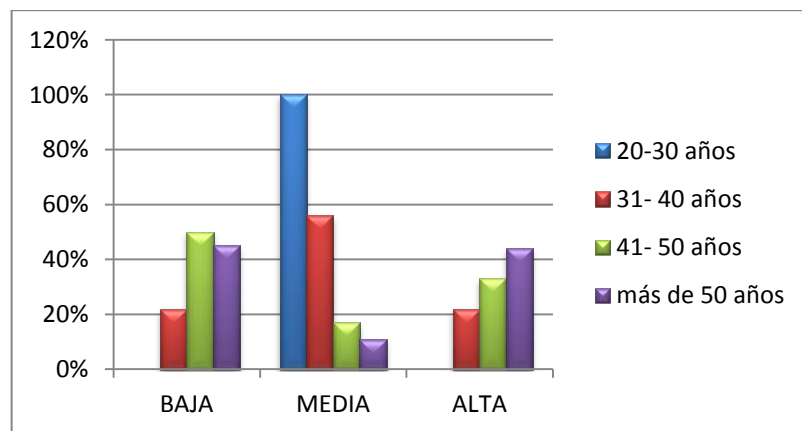
En la escala de **Realización Personal**, que como ya mencionamos con anterioridad mide los sentimientos de éxito y competencia relacionados al desempeño de la tarea, se observa en los docentes de nivel primario que las puntuaciones dadas se distribuyen en la categoría Baja, Media y Alta, siendo la categoría Media la más significativa para este grupo, ya que se presentan más de la mitad de los casos y la categoría Alta la menos representativa. Para los docentes de nivel secundario se observa que en general este grupo presenta puntuaciones distribuidas en las tres categorías de forma similar, Baja, Media y Alta.

**Gráfico 24:** Docentes de nivel primario, realización personal y Edad.



Teniendo en cuenta las variables: subescala de Realización Personal y Edad, se observan los siguientes resultados: en los docentes primario que tienen entre 20 y 30 años el 36% puntúan en categoría Baja, el 45% en categoría Media y el 19% restante en categoría Alta. Los docentes que tienen entre 31 y 40 años, el 18% puntúan en categoría Baja, el 45% en categoría Media y el 37% restante en categoría Alta. Los docentes que tienen entre 41 y 50 años, el 29% puntúa en categoría Baja y el otro 71% restante puntúa en categoría Media, no presentándose ningún caso dentro de la categoría Alta. Mientras que los docentes que tienen más de 50 años, el 50% puntúa en categoría Baja y el otro 50% restante puntúa en categoría Media, no presentándose ningún caso dentro de la categoría Alta.

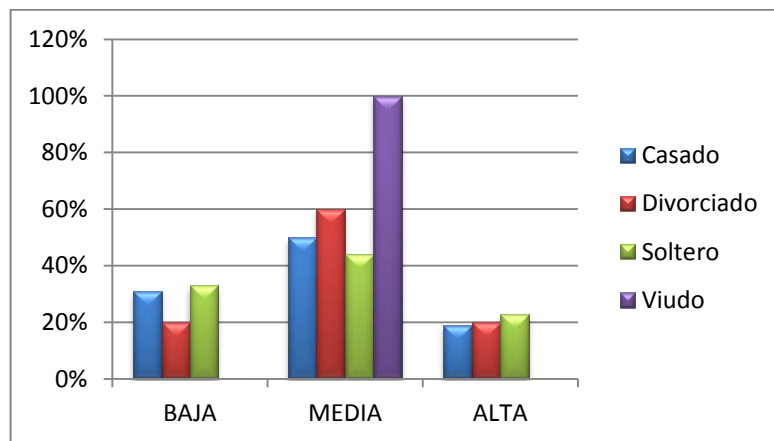
**Gráfico 25:** Docentes de nivel secundario, realización personal y Edad.



Teniendo en cuenta las variables: subescala de Realización Personal y Edad, se observan los siguientes resultados: en los docentes secundarios que tienen entre 20 y 30 años el 100% puntúa

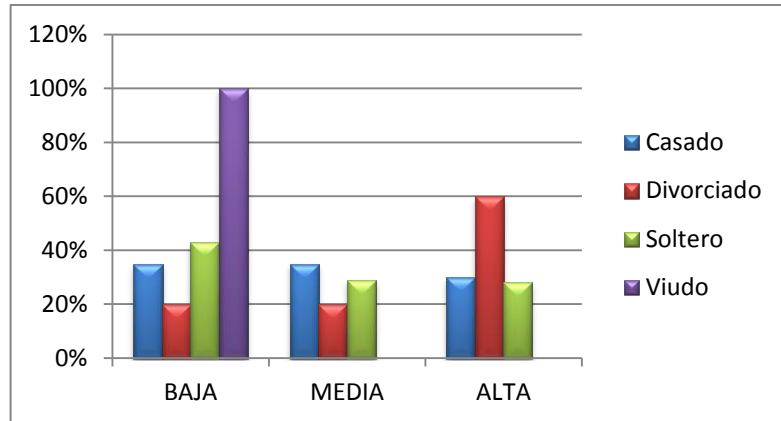
en categoría Media, no presentándose ningún caso dentro de la categoría Baja ni Alta. Los docentes que tienen entre 31 y 40 años, el 22% puntúan en categoría Baja, el 56% en categoría Media y el 22% restante en categoría Alta. Los docentes que tienen entre 41 y 50 años presentan: el 50% puntúan en categoría Baja y el 17% en categoría Media y el 33% restante en categoría Alta. Mientras que los docentes que tienen más de 50 años, el 45% puntúan en categoría Baja, el 11% en categoría Media y el 44% restante en categoría Alta.

**Gráfico 26:** Docentes de nivel primario, realización personal y Estado Civil.



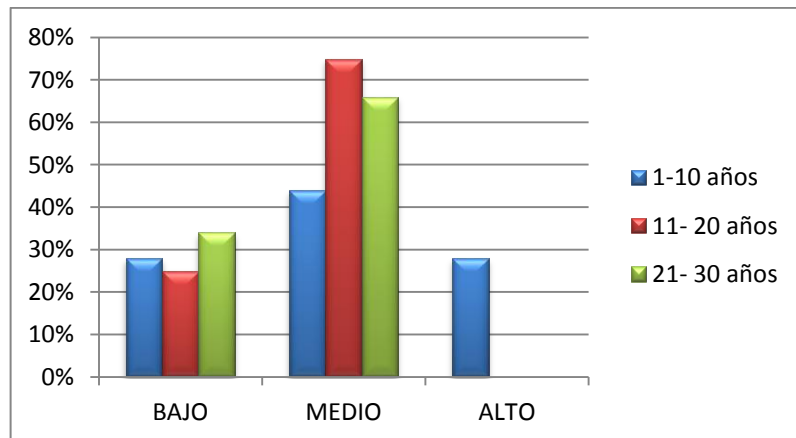
Teniendo en cuenta las variables: subescala de Realización Personal y Estado Civil, se observan los siguientes resultados: en los docentes primarios que están casados, el 31% puntúan en categoría Baja, el 50% en categoría Media y el 19% restante en categoría Alta. Los docentes que están divorciados presentan: el 20% puntúan en categoría Baja y el 60% en categoría Media y el 20% restante en categoría Alta. Los sujetos que están solteros, el 33% puntúan en categoría Baja, el 44% en categoría Media y el 23% restante en categoría Alta. Mientras que los docentes que están viudos el 100% puntúa en categoría Media, no presentándose ningún caso dentro de la categoría Baja ni Alta.

**Gráfico 27:** Docentes de nivel secundario, realización personal y Estado Civil.



Teniendo en cuenta las variables: subescala de Realización Personal y Estado Civil, se observan los siguientes resultados: en los docentes de nivel secundario que están casados, el 35% puntúan en categoría Baja, el 35% en categoría Media y el 30% restante en categoría Alta. Los docentes que están divorciados presentan: el 20% puntúan en categoría Baja y el 20% en categoría Media y el 60% restante en categoría Alta. Los sujetos que están solteros, el 43% puntúan en categoría Baja, el 29% en categoría Media y el 28% restante en categoría Alta. Mientras que los docentes que están viudos el 100% puntúa en categoría Baja, no presentándose ningún caso dentro de la categoría Media ni Alta.

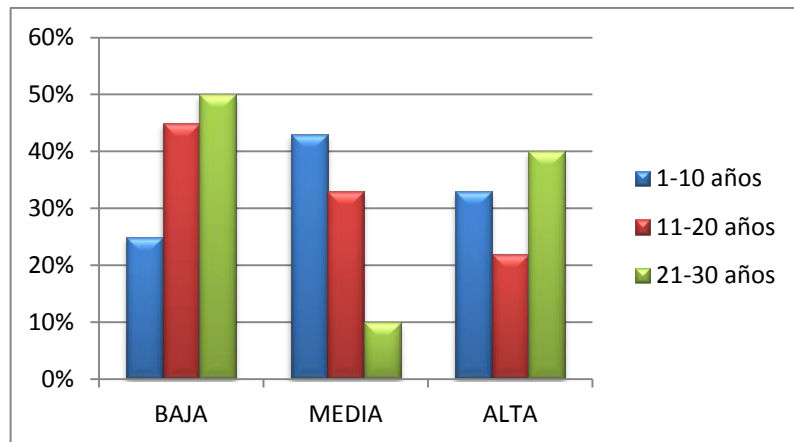
**Gráfico 28:** Docentes de nivel primario realización personal y años de ejercicio profesional



Teniendo en cuenta las variables: subescala de Realización Personal y cantidad de años de ejercicio profesional, se observan los siguientes resultados: en los docentes primarios que llevan

entre 1 y 10 años de ejercicio profesional, el 28% puntúan en categoría Baja, el 44% en categoría Media y el 28% restante en categoría Alta. Los docentes que llevan entre 11 y 20 años de ejercicio profesional presentan: el 25% puntúan en categoría Baja y el 75% en categoría Media, no registrándose ningún caso dentro de la categoría Alta. Mientras que los docentes que llevan entre 21 y 30 años de ejercicio de la profesión presentan: el 34% puntúan en categoría Baja y el 66% restante en categoría Media, no presentándose ningún caso dentro de la categoría Alta.

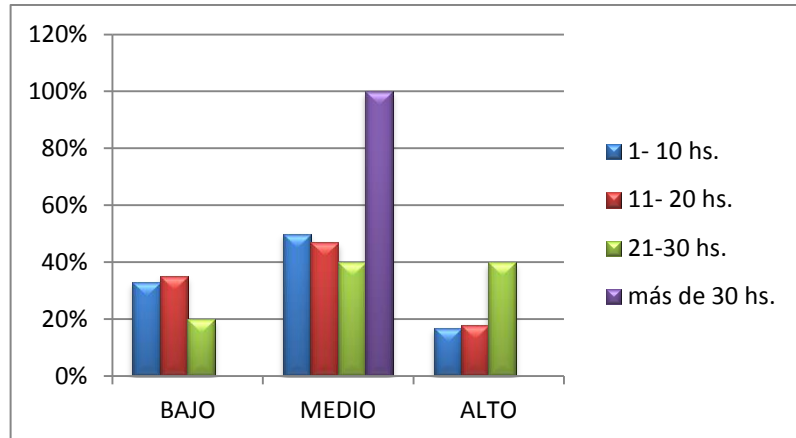
**Gráfico 29:** Docentes de nivel secundario, realización personal y años de ejercicio profesional.



Tomando en cuenta las variables: subescala de Realización Personal y cantidad de años de ejercicio profesional, se observan los siguientes resultados: en los docentes de nivel secundario que llevan entre 1 y 10 años de ejercicio profesional, el 25% puntúan en categoría Baja, el 42% en categoría Media y el 33% restante en categoría Alta. Los docentes que llevan entre 11 y 20 años de ejercicio profesional presentan: el 45% puntúan en categoría Baja, el 33% en categoría Media y el 22% restante se ubican en la categoría Alta. Mientras que los docentes que llevan entre 21 y 30 años de ejercicio de la profesión presentan: el 50% puntúan en categoría Baja, el 10% en categoría Media y el 40% restante en categoría Alta.

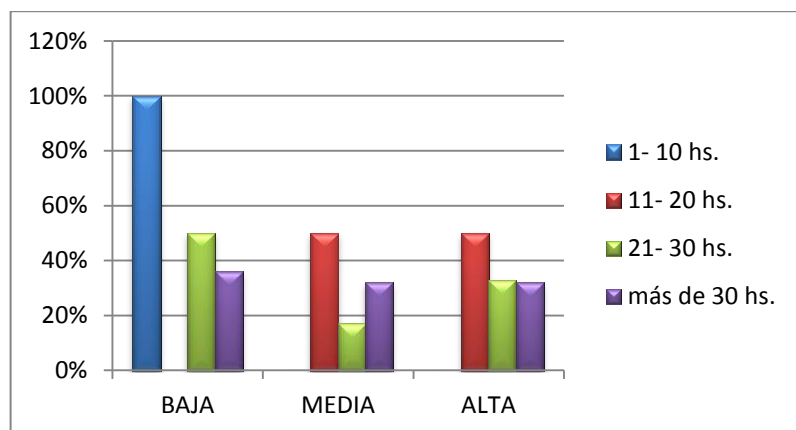
**Gráfico 30:** Docentes de nivel primario realización personal y horas de trabajo semanal.





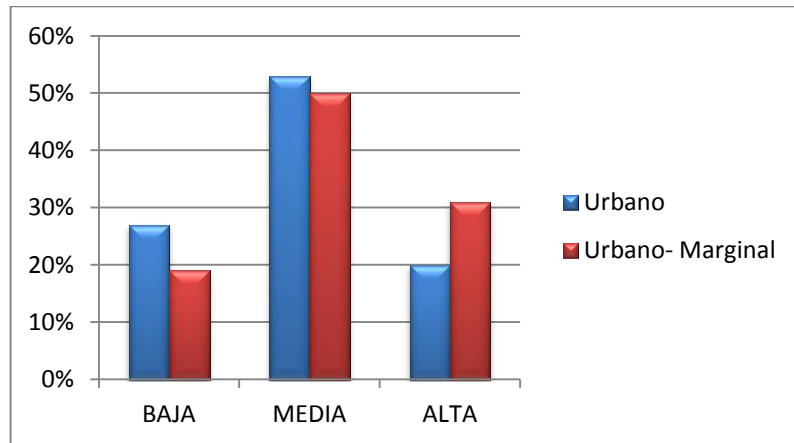
Teniendo en cuenta las variables de: subescala de Realización Personal y la variable de horas semanales de trabajo, se observa que los docentes primarios que trabajan entre 1 y 10 horas semanales se distribuyen: el 33% puntúan en categoría Baja y el 50% en categoría Media y el 17% restante se registran dentro de la categoría Alta. Los docentes que trabajan entre 11 y 20 horas semanales presentan: el 35% puntúan en categoría Baja, el 47% en categoría Media y el 18% restante en categoría Alta. Los docentes que trabajan entre 21 y 30 horas semanales presentan: el 20% puntúan en categoría Baja, el 40% en categoría Media y el 40% restante en categoría Alta. Mientras que los sujetos que trabajan más de 30 horas semanales, puntúan el 100% en categoría Media.

**Gráfico 31:** Docentes de nivel secundario realización personal y horas de trabajo semanal.



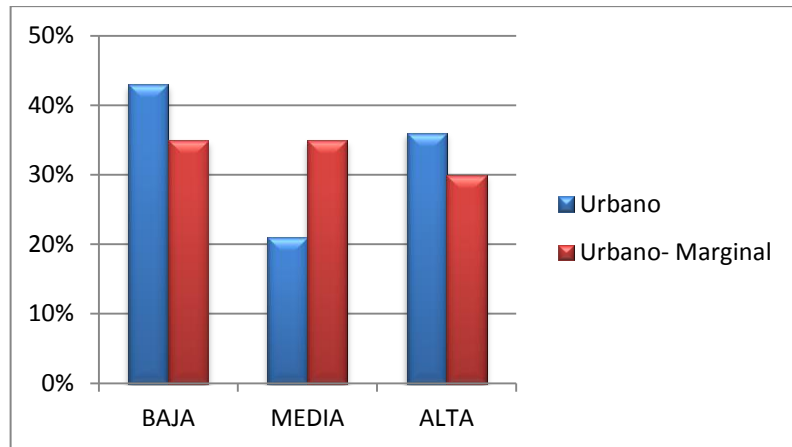
Teniendo en cuenta las variables de: subescala de Realización Personal y la variable de horas semanales de trabajo, se observa que los docentes de nivel secundario que trabajan entre 1 y 10 horas semanales puntúan el 100% en categoría Media. Los docentes que trabajan entre 11 y 20 horas semanales presentan: el 50% en categoría Media y el otro 50% en categoría Alta, no registrándose ningún caso en categoría Baja. Los docentes que trabajan entre 21 y 30 horas semanales presentan: el 17% puntúan en categoría Baja, el 17% en categoría Media y el 66% restante en categoría Alta. Mientras que los sujetos que trabajan más de 30 horas semanales el 18% puntúan en categoría Baja, el 27% en categoría Media y el 55% restante en categoría Alta.

**Gráfico 32:** Docentes de nivel primario, realización personal y características demográficas de la Escuela donde desempeñan su trabajo los docentes de la muestra.



Teniendo en cuenta las variables: subescala de Realización Personal y características demográficas de la Escuela donde los docentes de la muestra trabajan, se observan los siguientes resultados: en los docentes primario que desempeñan su trabajo en escuelas Urbanas, el 27% puntúan en categoría Baja, el 53% en categoría Media y el 20% restante en categoría Alta. Mientras que los docentes que desempeñan su trabajo en escuelas Urbano- Marginales, el 19% puntúan en categoría Baja, el 50% en categoría Media y el 31% restante en categoría Alta.

**Gráfico 33:** Docentes de nivel secundario, realización personal y características demográficas de la Escuela donde desempeñan su trabajo los docentes de la muestra.



Teniendo en cuenta las variables: subescala de Realización Personal y características demográficas de la Escuela donde los docentes de la muestra trabajan, se observan los siguientes resultados: en los docentes secundario que desempeñan su trabajo en escuelas Urbanas, el 43% puntúan en categoría Baja, el 21% en categoría Media y el 36% restante en categoría Alta. Mientras que los docentes que desempeñan su trabajo en escuelas Urbano- Marginales, el 35% puntúan en categoría Baja, el 35% en categoría Media y el 30% restante en categoría Alta.

## CONCLUSIONES FINALES

La presente investigación pretende realizar un acercamiento a la comprensión del Síndrome de Burnout, contextualizado en las condiciones actuales de trabajo de un grupo de docentes de la provincia de Mendoza.

Para alcanzar los objetivos planteados al comienzo del trabajo y verificar las hipótesis, se trabajó con un grupo de 62 docentes, quienes fueron seleccionados de modo intencional, por lo que los resultados obtenidos no son posibles de generalización.

Con dicha muestra se procedió a la aplicación del Cuestionario MBI (Maslach Burnout Inventory), con la finalidad de evaluar la existencia del Síndrome de Burnout, que el sujeto pudo haber desarrollado en el desempeño de su trabajo y conocer así cuáles son las variables que influyen en su aparición.

Como ya se ha mencionado con anterioridad, son múltiples los estudios que han demostrado que algunos profesionales son más vulnerables y están más predispuestos a los procesos de estrés y burnout que otros, entre ellos, se encuentran los profesionales de la educación por tener que desarrollar su labor vinculados al trato directo con personas. En este sentido se acertó que los docentes tanto de nivel primario como secundario presentan puntuaciones elevadas en las tres dimensiones que componen el Síndrome.

En este sentido se encontró que en el 74% del total de la muestra de **docentes de nivel primario** y en el 84% del total de la muestra de **docentes de nivel secundario** está presente el **Cansancio Emocional**, dicha diferencia entre los dos grupo evaluados, no es significativa. El alto

grado de cansancio emocional en estos sujetos podría deberse a que continuamente se viven en las instituciones educativas situaciones problemáticas como son la violencia escolar, la hiperexigencia a los docentes paradójicamente acompañada de la escasez de recursos, ya sea de material didáctico como de recursos humanos y recursos institucionales y la falta de apoyo social, familiar e institucional que estos profesionales vivencian. Esto provoca en los sujetos que luego de una interacción intensiva con el alumnado se encuentren fatigados y con falta de energía, dejándolos con una sensación de frustración y por consiguiente con falta de motivación, lo que empuja al docente a realizar acciones para distraerse emocional y cognitivamente como una forma de lidiar con la sobrecarga, influyendo en la capacidad que tiene el mismo para involucrarse y responder a las necesidades particulares de sus alumnos.

También se concluye que en el 58% del total de la muestra de **docentes de nivel primario** y en el 77% del total de la muestra de **docentes de nivel secundario** está presente la **Despersonalización**, dicha diferencia entre los dos grupos no es significativa. El alto grado de despersonalización podría deberse a que los docentes se encuentran obligados a realizar simultáneamente múltiples actividades y funciones, así, se exige al docente que sea amigo y consejero del alumno, pero que al mismo tiempo sea juez inapelable sobre su educación, también el docente debe transmitir valores que de hecho la sociedad no vive y esto hace que el profesional se enfrente a situaciones en las que se desequilibran las expectativas personales con la cruda realidad del trabajo diario. Esto provoca que los sujetos desarrollen actitudes negativas e insensibilidad hacia sus alumnos y hacia sus colegas y compañeros de trabajo, lo que deriva en conflictos interpersonales y aislamiento. El profesional pone distancia entre sí mismo y los demás tratando como objeto a los sujetos y evitando al máximo su involucramiento y compromiso con el trabajo.

En el caso de la última dimensión de síndrome, se observa que en el 71% del total de la muestra de **docentes de nivel primario** y en el 61% del total de la muestra de **docentes de nivel secundario** está presente la falta de **Realización personal**, dicha diferencia entre los dos grupos no es significativa. El alto grado de falta de realización personal podría deberse a los bajos salarios que reciben los docentes en relación a la labor que desempeñan y al desprestigio social que atraviesa dicha profesión. Esto provoca en los sujetos una autovaloración negativa del propio rol profesional, los docentes se sienten insatisfechos con su trabajo y quedan con la sensación de no estar obteniendo logro alguno, derivando esto, en sentimientos de frustración y falta de motivación.

Teniendo en cuenta las variables que se tomaron para realizar el presente estudio se arribaron las siguientes conclusiones para el grupo de **docentes de nivel primario**:

En relación a las variables de **edad y años de ejercicio profesional**, se observa en el grupo de **docentes de nivel primario** evaluado, que los sujetos más jóvenes (20 – 30 años) que poseen menos años de ejercicio profesional (1- 10) presentan un bajo cansancio emocional, baja

despersonalización y un nivel medio de realización personal, esto podría deberse a que el síndrome de burnout se da de manera procesual y se desarrolla paulatinamente, estos sujetos son menos vulnerables al síndrome en el periodo más inmediato a la graduación, debido a que han colocado en el trabajo una gran expectativa de futuro, en este momento los sujetos experimenta un gran entusiasmo y tienen elevadas aspiraciones. A medida que pasa el tiempo, el sujeto comienza a desilusionarse porque aquellas expectativas positivas que traía no se cumplen y comienza a sentir que la relación que existe entre el esfuerzo que realiza y las recompensas que obtiene no están equilibradas, es por eso que los sujetos que tienen entre 31 y más de 50 años de edad y llevan entre 11 y 30 años de ejercicio profesional presentan un nivel alto en cansancio emocional y medio en despersonalización y realización personal.

En relación a la variable de **estado civil** se observa en el grupo de **docentes de nivel primario** evaluado, que los sujetos solteros presentan un nivel medio de cansancio emocional y de realización personal, mientras que presentan un nivel bajo en despersonalización, lo cual se contradice con la literatura revisada, donde se sostiene que dichos sujetos no poseen el apoyo social de una pareja lo cual puede volverlos más vulnerables al desgaste emocional. Los sujetos divorciados y los viudos presentan un alto nivel de cansancio emocional y de despersonalización, mientras que puntúan en un nivel medio de realización personal, esto podría deberse a que la vida en pareja estable o con un matrimonio es capaz de anular la tendencia hacia la implicación excesiva con el trabajo y que la vida en familia vuelve a los sujetos mas expertos en el trato con los demás, es por eso también, que los sujetos casados puntúan un nivel medio en cansancio emocional y en realización personal y un nivel bajo en despersonalización.

En relación a la variable **horas semanales de trabajo** se observa en el grupo de **docentes de nivel primario** evaluado que los sujetos que trabajan entre 1 y 10 horas en la semana presentan un nivel bajo en cansancio emocional y en despersonalización y un nivel medio de realización personal, los que trabajan entre 11 y 20 horas semanales presentan un nivel medio en cansancio emocional y en realización personal y un nivel bajo en despersonalización, mientras que los que trabajan entre 21 y más de 30 horas semanales presentan un nivel alto en cansancio emocional y un nivel medio en despersonalización y en realización personal. Esto podría deberse a que cuanto más tiempo y más intensas sean las relaciones del sujeto con sus alumnos mayor es el riesgo de agotamiento emocional y burnout, ya que el contacto prolongado y continuo con individuos demanda un gran gasto de energía. Y por otro lado es evidente que los sujetos que pasan más tiempo trabajando poseen menos tiempo para descansar o realizar actividades que los distraigan de la cotidianidad como hacer ejercicio o tener vida social, lo cual, también facilita la aparición del síndrome.

Tomando en cuenta la variable **características demográficas de la escuela** se observa que el grupo de **docentes de nivel primario** evaluado no presenta diferencias significativas en relación al cansancio emocional y a la realización personal, ya que tanto aquellos que desarrollan su labor en escuelas urbanas como los que lo hacen en escuelas urbano marginales puntúan un nivel alto en

cansancio emocional y un nivel medio en realización personal. Sin embargo, los docentes que trabajan en escuelas urbanas tienen un nivel bajo de despersonalización mientras que los que lo hacen en escuelas urbano marginales puntúan un nivel medio. Esta falta de diferencia significativa podría deberse a que la institución escolar en general está atravesando por una crisis y que todos los docentes están propensos a exponerse continuamente con problemáticas que favorecen la aparición del síndrome.

Teniendo en cuenta las variables que se utilizaron en la presente investigación se alcanzaron las siguientes conclusiones para el grupo de **docentes de nivel secundario**:

En relación a las variables de **edad y años de ejercicio profesional**, se observa en el grupo de **docentes de nivel secundario** evaluado, que los sujetos más jóvenes (20 – 40 años) que poseen menos años de ejercicio profesional (1- 10) presentan un alto cansancio emocional y un nivel medio de despersonalización y de realización personal, esto podría deberse a que los sujetos inmediatamente después de su graduación poseen esperanzas positivas sobre su futura labor profesional, pero al corto tiempo de su inserción laboral comienzan a confrontarse sus expectativas idealizadas con la práctica diaria y aparece la desilusión, el panorama real no es el esperado porque el sujeto no logra buenos resultados y empieza a desaminarse, ya que se siente incapaz de alcanzar sus objetivos y de dar una respuesta eficaz. Conforme va pasando el tiempo y el sujeto se mantiene en esta situación estresante, todos los síntomas negativos del burnout se van agudizando y lo mencionado anteriormente se vuelve más rígido, es por eso que los sujetos que tiene entre 41 y más de 50 años de edad y llevan entre 11 y 30 años de ejercicio profesional presentan un nivel alto en cansancio emocional y en despersonalización y un nivel bajo en realización personal, aquí el sujeto ha perdido completamente las esperanzas y comienza a comportarse de forma muy distante tanto con sus alumnos como con sus compañeros de trabajo y actúa de forma mecánica, como un robot, haciéndole frente de esta manera a la terrible frustración que siente. Surge en ellos un creciente distanciamiento de lo laboral que conlleva evitación e incluso inhibición de la actividad profesional, es por eso que hoy se ven tantos casos de cambio de función en los docentes por causas psiquiátricas, el sujeto siente la necesidad de retirarse de la función docente para realizar otras actividades (administrativas) que lo mantengan alejado del contacto directo con los alumnos que implica el dictar clases.

En relación a la variable de **estado civil** se observa en el grupo de **docentes de nivel secundario** evaluado, que los sujetos casados de la muestra puntúan un nivel alto de cansancio emocional y de despersonalización y un nivel medio en realización personal, lo cual se contradice con la literatura revisada, donde se sostiene que dichos sujetos poseen el apoyo social de una pareja lo cual puede volverlos menos vulnerables al burnout. Esto podría deberse a que aunque el ámbito familiar es el que, en términos generales, ocupa el lugar central para las personas en relación a la importancia, se dedica con frecuencia mayor tiempo y energía al ámbito laboral, y al estar éste tan atravesado por diferentes problemáticas, es probable que a los sujetos no les alcance el apoyo social de su pareja para hacer frente al estrés proveniente del trabajo. Los sujetos

divorciados puntúan un nivel bajo en cansancio emocional y en despersonalización y un nivel medio en realización personal, lo cual también se contradice con la literatura revisada, donde se sustenta que la vida en pareja estable o con un matrimonio es capaz de anular la tendencia hacia la implicación excesiva con el trabajo y que la vida en familia vuelve a los sujetos más expertos en el trato con los demás y en la resolución de conflictivas interpersonales. Pero es posible que se hayan obtenidos dichos resultados porque el sujeto puede encontrar apoyo social en otras personas (compañeros de trabajo, amigos, etc.) más allá de una pareja y este apoyo social actúa como variable mediadora en los procesos del burnout, comportándose como amortiguadores y reduciendo los efectos estresantes y nocivos de las condiciones del entorno laboral. Los sujetos solteros y los viudos presentan un alto nivel de cansancio emocional y de despersonalización, mientras que puntúan en un nivel bajo de realización personal, dichos resultados son los esperados de acuerdo a la literatura revisada en esta investigación.

En relación a la variable **horas semanales de trabajo** se observa en el grupo de **docentes de nivel secundario** evaluado, que los sujetos que trabajan entre 1 y 10 horas en la semana presentan un nivel bajo en cansancio emocional y un nivel medio en despersonalización y en realización personal, esto podría deberse a que dichos sujetos no se encuentran tantas horas expuestos al contacto directo con sus alumnos, por lo tanto la demanda que reciben por parte de su trabajo es moderada y el sujeto así, puede responder de manera adaptativa. Los docentes que trabajan entre 11 y 20 horas semanales presentan un nivel medio en cansancio emocional, en despersonalización y en realización personal, lo cual da cuenta que, conforme el sujeto le dedique más tiempo a su trabajo y más prolongadas sean las jornadas que este pasa con los alumnos, se vuelven más vulnerables al desgaste emocional. Los docentes que trabajan entre 21 y más de 30 horas semanales presentan un nivel bajo en cansancio emocional, lo cual, se contradicen con la literatura explorada, ya que se considera que mientras más tiempo pase el sujeto en su trabajo, expuesto al contacto continuo con sus alumnos, mayor es el gasto de energía y mayor la probabilidad de padecer agotamiento emocional. En relación a la dimensión de despersonalización, presentan un nivel alto, lo cual hace referencia al desarrollo de actitudes negativas e insensibilidad, que puede estar siendo utilizado como mecanismo para evitar cualquier acercamiento que sea desgastante. Y en relación a la dimensión de realización personal, presentan un nivel alto, lo cual puede relacionarse con que los docentes acceden a tener más horas de trabajo si poseen un alto puntaje en el bono de calificaciones, dicho puntaje se lo otorga la antigüedad, la experiencia, la capacitación, etc., lo cual favorece a que dichos docentes presenten un nivel más elevado de autorrealización; y por otro lado, es evidente que mientras más horas semanales trabajen, mayor es el salario que reciben, lo que también contribuye a una mayor realización personal.

Tomando en cuenta la variable **características demográficas de la escuela** se observa que el grupo de **docentes de nivel secundario** evaluado no presenta diferencias significativas en relación a las tres dimensiones del síndrome, ya que tanto aquellos que desarrollan su labor en escuelas



urbanas como los que lo hacen en escuelas urbano marginales puntúan un nivel alto en cansancio emocional y en despersonalización, mientras que presentan un nivel bajo de realización personal. Esta falta de diferencia significativa podría deberse a que la crisis actual por la que atraviesa nuestra sociedad ha influido enormemente a la institución escolar en general y que todos los docentes que deben desarrollar su labor enmarcados dentro de estas condiciones se encuentran propensos a padecer la tensión que esto implica, volviéndose más vulnerables a padecer Burnout.

En resumidas cuentas, hemos comprobado la existencia del síndrome de burnout tanto en docentes primarios como secundarios. La dimensión de realización personal se ha visto más afectada en docentes primarios, mientras que el cansancio emocional y despersonalización en docentes secundarios, si bien, la diferencia estadísticamente no resulta significativa lo es desde la perspectiva clínica y podría estar asociada al hecho de que el docente primario posee mayor estatismo institucional lo que puede estar afectando de manera negativa las expectativas de cambio, la visión de alternativas positivas y paralelamente aumentando la desesperanza.

Otro aspecto que no podemos soslayar es la comprobación en nuestra investigación de que no existe un perfil demográfico homogéneo, lo que daría cuenta que la emergencia del síndrome estaría más asociado a las condiciones laborales- institucionales que a variables personales.

Advertimos que nuestra investigación no agota el estudio de todas las aristas imbricadas en la producción del síndrome, no obstante esperamos haber contribuido a la ampliación del conocimiento de este tema que tiene una incidencia directa en la salud mental y condiciones de vida de una persona, con miras al desarrollo de diseños de estrategias preventivas en sus diferentes niveles primario, secundario y terciario.

Entendemos que la investigación actual puede abrir otras líneas de investigación tendientes a la comprensión y abordaje del síndrome estudiado en poblaciones vulnerables.

## **ANEXOS**

### **Consentimiento Informado para Participantes de la Investigación**

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es realizada por Paula Pepi y dirigida por la Lic. Patricia Moles, de la Universidad del Aconcagua, Facultad de Psicología. La meta de esta investigación es realizar un estudio comparativo entre docentes de nivel primario y docentes de nivel secundario de la provincia de Mendoza, en relación a la incidencia del Síndrome de Burnout y del Estrés Laboral en dicha profesión.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá completar una encuesta que mide las patologías antes mencionadas. Esto tomará aproximadamente 10 (diez) minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus

respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

---

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, realizada por Paula Pepi y dirigida por la Lic. Patricia Moles, de la Universidad del Aconcagua, Facultad de Psicología. He sido informado (a) que la meta de esta investigación es realizar un estudio comparativo entre docentes de nivel primario y docentes de nivel secundario de la provincia de Mendoza, en relación a la incidencia del Síndrome de Burnout y del Estrés Laboral en dicha profesión.

Me han indicado también que tendré que responder un cuestionario, lo cual tomará aproximadamente 10 (diez) minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio o para pedir información sobre los resultados del mismo cuando éste haya concluido, puedo contactar a Paula Pepi al teléfono (0261) 155338179.

-----  
Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

# M.B.I.

## INVENTARIO BURNOUT DE MASLACH

**DATOS PERSONALES:** Esta información es de características anónimas. (Marque con un círculo según corresponda y anote los datos pedidos sobre la línea)

• Sexo: FEMENINO - MASCULINO

• Edad: \_\_\_\_\_

• Estado Civil: \_\_\_\_\_

• Hijos: SI - NO

Cantidad de hijos en edad escolar: \_\_\_\_\_

Cantidad de hijos en total: \_\_\_\_\_

• Horas semanales de trabajo: \_\_\_\_\_

• Años de ejercicio de la profesión: \_\_\_\_\_

• Nivel en el que desempeña su trabajo:

PRIMARIO - SECUNDARIO

• Características demográficas de la escuela donde trabaja:

URBANO - RURAL - URBANO MARGINAL

## PREGUNTAS DEL MBI:

## Escala de frecuencia de los sentimientos

<b>0</b> <b>NUNCA</b>	<b>1</b> <b>POCAS</b> <b>VECES AL</b> <b>AÑO O</b> <b>MENOS</b>	<b>2</b> <b>UNA VEZ AL</b> <b>MES O</b> <b>MENOS</b>	<b>3</b> <b>UNAS</b> <b>POCAS</b> <b>VECES AL</b> <b>MES</b>	<b>4</b> <b>UNA VEZ A</b> <b>LA SEMANA</b>	<b>5</b> <b>POCAS VECES</b> <b>A LA SEMANA</b>	<b>6</b> <b>TODOS LOS</b> <b>DÍAS</b>
--------------------------	---	---	--	--	--	---

Conteste a las frases indicando la frecuencia con que usted ha experimentado ese sentimiento.

1. Me siento emocionalmente cansado con mi trabajo
2. Me siento cansado al final de la jornada de trabajo
3. Me siento fatigado cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme con otro día de trabajo
4. Fácilmente comprendo cómo se sienten las personas
5. Creo que trato a las personas como si fueran objetos impersonales
6. Trabajar todo el día con personas es un esfuerzo
7. Trato muy eficazmente los problemas de las personas
8. Me siento “quemado” por mi trabajo
9. Creo que estoy influyendo positivamente con mi trabajo en las vidas de los demás
10. Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo esta profesión
11. Me preocupa el hecho de que este trabajo me está endureciendo emocionalmente
12. Me siento muy activo
13. Me siento frustrado en mi trabajo
14. Creo que estoy trabajando demasiado
15. No me preocupa realmente lo que le ocurre a algunas personas a las que doy servicio
16. Trabajar directamente con personas me produce estrés
17. Fácilmente puedo crear una atmósfera relajada con las personas a las que doy servicio
18. Me siento estimulado después de trabajar en contacto con personas
19. He conseguido muchas cosas útiles en mi profesión
20. Me siento acabado
21. En mi trabajo trato los problemas emocionales con mucha calma
22. Creo que las personas que trato me culpan de alguno de sus problemas

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Alderete, M., Pando, M., Arnanda, C. y Balcázar, N. (2003). Síndrome de burnout en maestros de educación básica, nivel primario de Guadalajara. *Investigación en Salud, 1*, 1-10.
- Bamford, J., Grange, J., y Jones, P. (1990). An experiential stress management course for teachers. *Association of Educational Psychologists Journal, 6*(2), 90-95.
- Brill, P.L. (1984). The need for an operational definition of burnout. *Family and Community Health, 6*:12.
- Burke, R., Schwarzer, R. y Greenglass, E. (1996). “A Longitudinal Study of Psychological Burnout in Teachers”. *Human Relations, Vol. Feb.*
- Caballo, V. (1988). Teoría, evolución y entrenamiento de las habilidades sociales. Valencia: Promolibro.
- Cano Vindel, Antonio (2002). Estrés Laboral. En [http://www.ucm.es/info/seas/estres\\_lab/index.htm](http://www.ucm.es/info/seas/estres_lab/index.htm). 17/01/13.
- Carver, C.S., Scheier, M.F. y Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of personality and social psychology, 53*, 267-283.
- Castilla, L. (2010). “El estrés en el ámbito laboral y sus causas”. Primera jornada sobre seguridad y salud laboral. España, Madrid.

- CEPAL. Equidad, desarrollo y ciudadanía. Naciones Unidas. 2000.
- CEPAL. Panorama social de América Latina. Naciones Unidas. 1998.
- CEPAL. *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. Vigésimoctavo período de sesiones. México D F: 3 al 7 de Abril de 2000.
- Cherniss, C. (1982). Cultural trends: Political, economic and historical roots of problem. En Paine, W. (Ed): *Job, stress and burnout: Reseach, theory and intervention perspectives*. 56–70. Beverly Hills. Sage publications.
- Cordes, C. y Dougherty, T. (1993). “A Review And An Integration Of Research On Job Burnout”, *The Academy of Management Review*, Vol. 18, Nº 4, 621–657.
- Cox, T., Boot, N. y Cox, S. (1990). Stress in schools: A problem solving approach. En M. Cole y S. Walker. *Teaching and stress*, 99-116. Philadelphia: Open University Press.
- Croucher, R. (1991). “Stress and Burnout in Ministry”, *Resources for Pastor/Liders & Spouses*. En <http://melbourne.dialix.oz.au/~rowlandc/>.
- D’Zurilla, T. J., y Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78. 107–126.
- De la Rosa, M., Ramírez, C., Salas, X. y Sepúlveda, C. (1998). Validación de un cuestionario para medir síndrome de Burnout en profesores de enseñanza media del sector municipalizado de la comuna de Viña del Mar y descripción preliminar de esta población. *Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología y al Título de Psicólogo*. Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso, Chile.
- Dunham, J. (1990). Personal, interpersonal and organizational resources for coping with stress. En M. Cole y S. Walker. *Teaching and stress*, 118-134. Philadelphia: Open University Press.

- Edelwich, J. y Brodsky, A. (1980). *Burnout: Stages of Disillusionment in the Helping Professions*. Nueva York: Human Sciences Press.
- Ensiedel, L. y Tully, J. (1981). Metodological considerations in studying the burnout phenomenon. En Jones, J. *The burnout syndrome: Current research, theory and interventions*, 78–85. Londres: Park Ridge III, London House.
- Esteve, J. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- Farber, B. (1983). Dysfunctional aspects of the psychotherapeutic role. En Farber. *Stress and burnout in the human service professions*. Pergamon. Nueva York.
- Freeman, A. (1990). Coping and SEN: Challenging idealism. En M. Cole y S. Walker. *Teaching and stress*, 48-67. Philadelphia: Open University Press.
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- García Izquierdo, M. (1990). Burnout en profesores y marginalización social: diferencias en una muestra de profesores de centros educativos marginados y no marginados. En *Libro de Comunicaciones del III Congreso Nacional de Psicología Social*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Gil-Monte, P. (2002). “Síndrome de Quemarse por el Trabajo: Aproximaciones Teóricas, Explicación y Recomendaciones para su Intervención. Documento Elaborado Para la OMS”. *Revista electrónica de Psicología Científica*, [www.psicologiacientifica.com](http://www.psicologiacientifica.com).
- Gil-Monte, P. y Peiró, J. (1999). “Perspectivas Teóricas y Modelos Interpretativos Para el Estudio del Síndrome de Quemarse por el Trabajo”, *Anales de Psicología*, Vol. 15 N° 2, 261-268.
- Gil-Monte, P. y Peiró, J. (1999). “Validez Factorial del Maslach Burnout Inventory en una Muestra Multiocupacional”, *Psicothema*, Vol. 11, N° 3, 679-689.



- Gil-Monte, P.R. y Peiró, J.M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Gil-Monte, P.R. (2005). *El Síndrome de Quemarse por el Trabajo. Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide.
- Gil-Monte, P.R. (2007). El Síndrome de Quemarse por el Trabajo (burnout): Una perspectiva histórica. En P.R. Gil-Monte y B. Moreno-Jiménez. *El síndrome de quemarse en el trabajo (Burnout). Grupos profesionales de riesgo*. Madrid: Pirámide.
- Gold, Y., Roth, R., Wright, C., Michael, W. y Chen, C. (1992). “The Factorial Validity of a Teacher Burnout Measure (ES) Administered to a Sample of Beginning Teachers in Elementary and Secondary Schools in California”, *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 52.
- Gosselin, M. (1984). Fuentes de tensión del enseñante. En Esteve, J. *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- Grau, J. y Chacon, M. (1998). “*Síndrome de Quemarse por el Trabajo: Una Amenaza a los Equipos de Salud*”, Conferencia Presentada en la II Jornada de Actualización en Psicología de la Salud. Asociación Latinoamericana de Psicología de la Salud, Colombia.
- Guerrero Barona, E. (1996). “*Salud, estrés y factores psicológicos*”, Departamento de psicología básica, Facultad de psicología. Centro asociado de Mérida U.N.E.D. En [www.aidex.es/estres/articuloseloisa/eloisa2.htm](http://www.aidex.es/estres/articuloseloisa/eloisa2.htm). 17/01/13.
- Hall, E., Wooster, A. y Woodhouse, D. (1990). Taking responsibility for teacher stress. En M. Cole y S. Walker (Eds.). *Teaching and stress*, 135-145. Philadelphia: Open University Press.
- Hermosa, A. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de “burnout” en profesores de educación primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Psicología*, 15, 81-89.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: Ed. Mc Graw Hill.
- Hernández, G. L., Olmedo, E. e Ibáñez, I. (2004). Estar quemado (burnout) y su relación con el frontamiento. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(2), 323-336.
- Instituto Nacional para la Seguridad y Salud Ocupacional (NIOSH) (julio 2008). *Exposición al estrés: riesgos ocupacionales en los hospitales*. Publicación n° 2008-136. En [http://www.cdc.gov/spanish/niosh/docs/2008-136\\_sp/](http://www.cdc.gov/spanish/niosh/docs/2008-136_sp/). 23/01/13.
- Kosaba, S., Maddi, S. y Caurington, S. (1981). Personality and constitution as mediators in the stress illness relationship. *Journal of health and social behaviors*, 22, 368–378.
- Kyriacou, C. y Pratt, J. (1985). Teacher stress and psychoneurotic symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 61-64.
- Larousse (1996). *El pequeño Larousse ilustrado*. Barcelona: Larousse Planeta.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and coping*, Nueva York, Springer Publishing company.
- Leiter, M.P. (1988). The impact of family resources, control coping, and skill utilization on the development of burnout: A longitudinal study. *Human Relations*, 43(11), 1067-1083.
- Leiter, M.P. (1992). Burnout as a crisis in self-efficacy conceptual and practical implications. *Work and Stress*, 6(2), 107-116.
- León, O., y Montero, I. (1993). *Diseño de Investigación: Introducción a la Lógica de la investigación en Psicología y Educación*. Madrid: Ed. McGraw Hill.

- Luque Ramos, P. J., Gomez Delgado, T. y Cruces Montes, S. J. El Trabajo: Fenómeno Psicosocial. En Guillén Gestoso, C. y Guil Bozal R. (2000). *Psicología del Trabajo para Relaciones Laborales*. Ed: Mc Graw Hill, 147-162.
- Manassero Mas, M.A. y Otros (1994). “*Estrés y Burnout en la enseñanza*”. Curso nacional de proyectos de investigación educativa. España: Mallorca.
- Mantilla C. L., y Chahín Pinzón I. D. (2006-2007). *Habilidades para la Vida. Manual para aprenderlas y enseñarlas*. Fundación Edex.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles*, 12 (7 -8), 837, 851.
- Maslach, C. (2003). “Job Burnout: New Directions in Research and Intervention”. *American Psychological Society*, Vol.12, Nº 5.
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99113.
- Maslach, C. y Leiter, P. (1997). “*The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress And What to do About it*”, Jossey- Bass Inc. Publishers, San Francisco, California, E.U.A.
- Maslach, C., Leiter, P. y Schaufeli (2001). “Job Burnout”. *Annual Review of Psychology*, Vol. 52, 397-422.
- Ministerio de Cultura y Educación (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Consejo Federal de Educación. Página 17. Argentina.
- Ministerio de Cultura y Educación. *Relevamiento Anual 1999*. Dirección General Red Federal de Información.
- Moreno, M., Aranda, C., Aldrete, M. G., Flores, E. y Pozo, E. (2006). Factores psicosociales y burnout en docentes del centro universitario de ciencias de la salud. *Investigación en Salud*, 7(3), 173-177.

- Moreno-Jiménez, B, Garrosa, E. y González, J. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(1), 331-349.
- Moriana, J. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-21.
- Nallim, F. (2009). Burnout. En: <http://www.gerontogeriatría.org.ar>.
- Natale, J. A. (1993). Why Teachers Leave. *Executive Educator*, 15(7), 14-18.
- Ojeda Pérez, J. y otros (2001). Estrategias de afrontamiento ante el estrés y apoyo social. *Revista Psiquis*, 22 (3), 155-168. España.
- Ortega, C. y López, F. (2003). El burnout o síndrome de estar quemados en los profesionales sanitarios: revisión y perspectiva. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(1), 137-160.
- Oxford (2003). *Gran diccionario Oxford. Español-inglés, inglés-español* (3ª ed.). Nueva York: Oxford University.
- Pearlin, L.I. y Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2-21.
- Peiró, J. (1992). *Desencadenantes del estrés laboral*. Madrid: Eudema.
- Peiró, J. M., Prieto, F. y Roe, R. A. (1996). El Trabajo como Fenómeno Psicosocial. En Peiró, J. M.; Prieto, F. (eds.). *Tratado de Psicología del Trabajo*. Madrid: Síntesis.
- Pérez, E.J. (1992). A vueltas con el malestar docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 208, 76-79.

- Pines, A. y Aronson, E. (1983). *Career Burnout. Causes and Cures*. New York: The Free Press.
- Pines, M. (2002). “Teacher Burnout: A Psychodynamic Existential Perspective”. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol.8, Nº 2.
- Ponce, C. R., Bulnes, M. S., Aliaga, J. R., Atalaya, M. C. y Huertas, R. E. (2005). El síndrome del “quemado” por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios. *Revista IIPsi*, 8(2), 87-112.
- Potter, B. (1993). “Four Stages of Burnout”. En [www.docpotter.com](http://www.docpotter.com).
- Quaas, C. (2006). “Diagnóstico del burnout y técnicas de afrontamiento al estrés en profesores universitarios de la quinta región de Chile”. *Revista de la escuela de psicología facultad de filosofía y educación pontificia universidad católica de Valparaíso* vol. V (1), 65-75.
- Ramos, F. y Buendía, J. El Síndrome de Burnout: concepto, evaluación y tratamiento. En Ramos, F. Y Buendía, J. (1999). *Empleo, estrés y salud*. Ed: Pirámide, Cap. 2, 33-49.
- Real academia española (2001). *Diccionario de la Lengua Española* (22ª ed.). Madrid: Espasa Calpe.
- Rimm, D.C. y Masters, J.C. (1974). *Terapia de la conducta. Técnicas y hallazgos empíricos*. Página 93. México: Trillas.
- Sandín, B. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, Vol. 3, Nº 1, 141-157.
- Sandín, B., y Chorot, P. (1986). Relaciones entre formas de adquisición, patrón de respuesta y tratamiento de la ansiedad. En Sandín, B. *Aportaciones recientes en psicopatología*. Madrid: Novamedic.

- Saranson, I. y Saranson, B. (2006). Psicopatología: Psicología normal: el problema de la conducta inadaptada. *Pearson Educación*. 11° edición.
- Sarros, J.C. y Friedsen, D. (1987). *The etiology of administrator burnout: The alberta Journal of Educational Research* 33 (3), 163–179.
- Schwab, R.L., Jackson, S.E. y Schuler R.S. (1986). Educator burn-out: sources and consequences. *Educational Research Quaterly*, 10, 14-30.
- Slipak, O. E. (1996). “Estrés Laboral”, *Alcmeón revista Argentina de clínica neuropsiquiátrica*. 19 n° 4. En [www.alcmon.com.ar/5/19/a19\\_03.htm](http://www.alcmon.com.ar/5/19/a19_03.htm). 17/01/2013.
- Slipak, O. E. (1996). Estrés y perfiles de personalidad, *Alcmeón revista Argentina de clínica neuropsiquiátrica*. Año 6 vol. 4 n° 4. En [www.alcmon.com.ar/4/16/a16\\_06.htm](http://www.alcmon.com.ar/4/16/a16_06.htm). 17/01/2013.
- Tejero González, C. y Fernandez Díaz, M.J. (2008). “*El síndrome de burnout es la dirección escolar: concepto, sintomatología y antecedentes*” 59 (4) 685-694. España: Madrid.
- Thoits, P.A. (1983). Dimensions of live events that influence psychological distress: An evaluations and syntesis of the literature. En *Kaplan (Ed.). Psychological stress*. 33-103. Nueva York: Academic Press.
- Tiramonti, G. (1993). *Panorama de la educación media en Argentina*. Proyecto Cooperación para el fortalecimiento institucional y el mejoramiento de la planificación y la gestión del desarrollo educativo regional, PREDE-OEA.
- UNESCO (1997). *La Argentina en la sociedad del conocimiento*. 29ª Reunión de la Conferencia General. París-21 de Octubre- 12 de noviembre. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Vegas, E. (1998). *Teachers in Argentina. Under (Over) Worked Under (Over) Paid*. Mimeo.