

UNIVERSIDAD DEL ACONCAGUA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Tesina de Licenciatura en Psicología

“Características de la personalidad en docentes que ejercen en contexto de encierro y su relación con el Burnout”

Tesinista: Cercasi, Ailin

Director de Tesina: Mag. Laura Asid

Co-director de Tesina: Lic. Leandro Casari

MENDOZA ~ 2016

HOJA DE EVALUACIÓN

TRIBUNAL

Presidente:

Vocal:

Vocal:

Profesores invitados:

Nota:

AGRADECIMIENTOS

Le agradezco a Dios por ayudarme a conservar siempre la voluntad, por ponerme en el camino a personas que fueron solidarias para guiarme en este trabajo y a mi familia... el pilar que nunca podría faltar en mi vida.

ÍNDICE

Título	2
Hoja de evaluación	3
Agradecimientos	4
Índice	5
Resumen	7
Abstract	8
Introducción	9
<u>PRIMERA PARTE:</u> MARCO TEÓRICO	13
Capítulo I: Personalidad	14
1.1 Historia del concepto de Personalidad	15
1.2 Definiciones de Personalidad	16
1.3 Psicología de los Rasgos	18
1.4 El Modelo de Personalidad de Theodore Millon	23
1.5 Inventario Millonde Estilos de Personalidad	29
1.6 Personalidad en docentes	36
Capítulo II: Síndrome de Burnout	41
2.1 Antecedentes y definición del Síndrome de Burnout	42
2.2 Denominación	44

2.3 Modelos Explicativos	45
2.4 Instrumentos de medición	48
2.5 Síndrome de Burnout en docentes	53
Capítulo III: Docentes que ejercen en Contexto de Encierro	57
3.1 Educación, un Derecho de todos	58
3.2 Institución Educativa vs Penitenciaria	63
3.3 Docente que ejerce su rol profesional en Contexto de Encierro	68
3.4 El sujeto de aprendizaje en contexto de encierro.	73
Segunda Parte: MARCO METODOLÓGICO	77
Capítulo IV: OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	78
Objetivos	79
Preguntas de investigación	80
Capítulo V: METODOLOGÍA	81
Tipo de estudio y Diseño de investigación	82
Descripción de la muestra	83
Instrumentos	85
Procedimiento	89
Capítulo VI: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	90
Capítulo VII: DICUSIÓN DE RESULTADOS	96
CONCLUSIONES	103
BIBLIOGRAFÍA	107
ANEXO	116

RESUMEN

Con la presente investigación se pretende contribuir al aumento del caudal de información y datos que la comunidad educativa presenta sobre los docentes que trabajan en contexto de encierro. Las temáticas puntuales que se decidieron investigar son: las características de personalidad de los docentes en contexto de encierro, y la relación de éstas con el síndrome de Burnout.

El enfoque de esta investigación es de tipo cuantitativo, con un alcance descriptivo-correlacional. El diseño utilizado es no experimental-transversal, y la muestra no probabilística de tipo intencional.

Los participantes de la muestra fueron 28 docentes pertenecientes al Complejo Penitenciario Bolougne Sur Mer, y 20 docentes de un CENS del departamento de Maipú. Los instrumentos de evaluación utilizados fueron el Maslach Burnout Inventory Educational Service (MBI-ES) y el Inventario Millon de Estilos de Personalidad (MIPS).

Conceptos o palabras claves: Personalidad y Burnout en docentes.

ABSTRACT

The aim of this research is contribute with the information and data that the educative community has about teachers who work in context of confinement. The topics that were investigated are: the personality characteristics of teacher in context of confinement and the relation with Burnout Syndrome.

The research is focused in a quantitative method, and the type of study is descriptive correlational. The desing used is non experimental design cross, and the sample is non-probabilistic, non-intentional type. There were twenty eight teachers from Bolougne Sur Mer's jail and twenty more teachers from a hight school level educational centre located in Maipuenvolved in the research.

The evaluation instruments used were: the MIPS, Millon Inventory of Personality Styles (Millon, 1997), and theMaslach Burnout Inventory Educational Service (MBI-ES).

Keywords:personality and Burnout Syndrome in teachers.

INTRODUCCIÓN

El concepto de Burnout fue definido en 1981 por las investigadoras estadounidenses, Cristina Maslach y Susan Jackson, 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. En la actualidad, ha quedado establecido como una respuesta al estrés laboral crónico, siendo aceptada como una enfermedad en el año 2009 por la OIT y la OMS (Hernández Vergaño,2014). El estrés laboral se conceptualiza como el conjunto de fenómenos que suceden en el organismo del trabajador, por la exposición a agentes estresantes agresivos, derivados directamente del trabajo, o con motivo de éste (Guerrero,2011).

Se considera que este síndrome puede darse en todas las profesiones, pero especialmente en las labores que exigen dar ayuda emocional, como la docencia, el trabajo social, entre otros. Se evidencia que los docentes como los agentes de salud, son las poblaciones más expuestas a esta enfermedad, dado el estrés al que están expuestos habitualmente. En el sector de la educación el proceso de trabajo docente es considerado como "muy complejo", ya que los objetos que se transforman en esta acción son sujetos con los que se establece una relación (Rojas, Zapata y Grisales,2009). La enseñanza exige a los que la ejercen, un contacto, muy intenso y cotidiano, con las personas receptoras de su actividad profesional. Un docente debe estar presente con su intelecto, pero también con sus sensaciones y emociones. Su éxito depende, en gran parte, de la capacidad para participar intensamente de la problemática integral de la situación escolar(Guerrero, 2011).

Maslach y Jackson (1981) consideran que el Burnout debe ser contextualizado como la suma del agotamiento emocional, la despersonalización y

la falta de realización personal. A su vez como un proceso que se desarrolla debido a la interacción entre las características del entorno laboral y las características personales (Gil -Monte, 2005). Dentro de las características personales, se destaca la personalidad. Ortiz-Tallo, M., & Cardenal, V. (citado por Hernández Vergaño, 2014), definen a la personalidad como el resultado de un conjunto de características físicas, intelectuales, de pensamientos y de comportamiento, que serán los encargados de determinar la manera como el individuo hace frente a la vida. En función de esto, la personalidad del sujeto parece modular no sólo la manifestación del Burnout, sino también la predisposición de éste para desarrollarlo (Jiménez, Fernández y Morante, 2005). Distintas investigaciones mencionan la relación entre Burnout y los estilos de personalidad, ya que éstos constituyen un factor que podría explicar las variaciones en los niveles de Burnout en docentes (Parada, et al., 2010).

En una investigación realizada en México, Alvarez de la Cerda, Cantú, Gayol, Leal, y Sandoval (2005), identificaron que la principal causa de que aparezca el Burnout en docentes depende del contexto en que trabajan. Dentro de las características del entorno laboral pueden observarse distintos estresores, que inciden en la vida personal del sujeto, provocando dificultades en su vida privada, generándole mayor nivel de estrés que se traslada al ámbito laboral y provoca dificultades en la productividad, completándose así un círculo vicioso de una mutua realimentación (Gil -Monte, 2005). Así es que, ciertos contextos pueden ser poco saludables en cuanto al clima laboral y son fuente de presión psicológica diaria y permanente para los docentes.

En la Argentina, la Ley de Educación Nacional N ° 26.206, sancionada en Diciembre de 2006, expresa en el artículo 55 que: "La educación en Contextos de Privación de Libertad es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno". Los establecimientos educativos que funcionan bajo esta modalidad, desarrollan sus actividades en un

campo de tensiones permanentes, generadas no solo por la particularidad de su alumnado sino por un difícil contexto de funcionamiento en el que priman cuestiones de seguridad (Blazich, 2007).

Mencionado esto, resultainteressante llevar a cabo un trabajo de investigación para conocer las características de personalidad de docentes que ejercen bajo la modalidad de contexto de privación de libertad, y el nivel de Burnout que presentan.

Los objetivos que persigue el siguiente trabajo son:

Objetivo general:

-Contribuir al conocimiento de las características de personalidad, de los profesionales de la Educación que trabajan en contexto de encierro, que se relacionen con el síndrome de Burnout.

Objetivos específicos

- Describir características de personalidad de docentes que trabajan en contexto de encierro.
- Evaluar si los docentes presentan el síndrome de Burnout.
- Evaluar si existen relaciones entre las características de personalidad de docentes que trabajan en contextos de encierro y la presencia del Síndrome de Burnout.
- Comparar el nivel de Burnout obtenido en docentes de contexto de encierro en relación a docentes que asisten a escuelas públicas fuera de contexto de encierro.

La muestra que se utilizó para llevar a cabo la investigación es de 28 docentes que ejercen su profesión en contexto de encierro, y 28 docentes pertenecientes a diversos CENS del departamento de Maipú.

Este trabajo de investigación, se encuentra dividido en dos apartados: el primero, compuesto por un Marco Teórico que contempla tres capítulos. En el primer capítulo se realiza un recorrido teórico de los diversos autores que desarrollan el concepto de personalidad, las diversas teorías que han acompañado la evolución de este concepto, el desarrollo del instrumento creado por Millon y una breve caracterización de la personalidad en los docentes. En el segundo capítulo, se realiza un desarrollo teórico del concepto de Burnout, los distintos modelos que explican el síndrome, se desarrolla el instrumento de medición del Burnout en docentes, y se caracteriza la enfermedad en estos profesionales. En el tercer capítulo, se realiza un recorrido acerca del comienzo de la modalidad de Educación en Contexto de Encierro en Argentina, una descripción de la institución penitenciaria como educativa, y una caracterización del docente que se encuentra bajo esta modalidad.

El segundo apartado es el Marco Metodológico, el cual se encuentra formado por dos capítulos: el cuarto y el quinto. En el cuarto capítulo, se realiza la descripción de los objetivos, el método, el tipo de diseño, la muestra utilizada, los instrumentos de evaluación y el procedimiento que se llevó a cabo para la realización de la tesina. El quinto capítulo, está compuesto por la presentación y discusión de los resultados obtenidos en el MIPS y en el MBI-ES. Finalmente se exponen las conclusiones elaboradas, las referencias bibliográficas y el apéndice. Por tratarse de una muestra no probabilística intencional los resultados obtenidos se circunscriben a la presente muestra y no podrán generalizarse a la población.

PRIMERA PARTE

Marco Teórico

Capítulo I

PERSONALIDAD

1.1 Historia del concepto de Personalidad

El término personalidad procede del vocablo latino "persona", que originariamente se refería a la máscara que utilizaban los actores en el teatro clásico. Como la máscara asumida por el actor, el término persona sugería una intensión de apariencia, significado basado en el aspecto exterior. De esta manera les era posible representar distintos estilos de vida diferentes a los propios, sin dejar de ser ellos mismos. Es decir, asumir diferentes personalidades dentro de una misma persona (Montaño Sinisterra, Palacios Cruz y Gantiva, 2009).

Con el tiempo, el término persona perdió su connotación de pretensión e ilusión y empezó a representar no a la máscara, sino a la persona real, es decir al conjunto de sus cualidades internas y personales. Se parte de la observación, de la parte externa o superficial de un individuo (máscara) hasta llegar a tener la capacidad de identificar las características internas de él. Es decir, que no se construye sino que se encuentra en sí mismo, es parte de su esencia. Boecio en el siglo VI sintetizó estos dos conceptos (persona-esencia) para dar origen al término de personalidad, con el que se define a la persona como una sustancia individual, racional y natural (Allport, 1970).

Por lo tanto, a lo largo de la historia, el significado del término ha pasado de ser una ilusión de lo externo a referirse a una realidad externa, y finalmente, a rasgos internos oscuros u ocultos. Éste último significado es el más cercano al uso contemporáneo del término (Millon, 2006).

1.2 Definiciones de Personalidad

Allport (1970) define a la personalidad como una “Organización dinámica en el interior del individuo de los sistemas psicofísicos que determinan su conducta y sus pensamientos característicos” (p. 47). Éste desglosa dicha definición a modo de comprender más su significación:

- Organización dinámica: la organización mental es de vital importancia considerarla a la hora de explicar el desarrollo y estructura de la personalidad, así también como lo es la desorganización en caso de trastornos o personalidades anómalas.
- Psicofísicos: la organización de la personalidad requiere el funcionamiento de la mente y del cuerpo.
- Sistema: todo sistema es un conjunto de partes en mutua interacción, influyéndose unos con otros, siendo un potencial para la actividad.
- Determinan: todos los sistemas que comprenden la personalidad ejercen cierto efecto sobre los actos adaptativos y expresivos mediante los cuales es reconocida.
- Característicos: cada uno de los actos y pensamientos que una persona tiene son únicos y característicos, incluso conceptos y actos que de alguna manera se consideran compartidos.

- Conducta y pensamiento: ambos se consideran modos de adaptación y acción sobre el medio, originados por la situación ambiental en la que el individuo se encuentra.

Fierro (1996) es quien describe a la personalidad como un “Conjunto de características (psicológicas, biológicas y socioculturales) que hacen que un individuo sea él mismo y no otro, sean cuales sean las circunstancias de la vida en las que se encuentre” (p. 255). Este autor, parte de un elemento principal a la hora de hablar de personalidad. Él introduce el hecho de que la personalidad permanece relativamente estable a lo largo de la vida. Y este elemento, sirve para caracterizar la personalidad anormal como la normal. A la hora de describir una persona con una personalidad anormal, nos referimos al modo de ser habitual que ese individuo tiene, que sería enfermizo, patológico.

Por otro lado, Pervin (1996), considera que la Personalidad es:

Una organización compleja de cogniciones, emociones y conductas que da orientaciones y pautas a la vida de la persona. Se encuentra integrada por estructuras, como por procesos y refleja tanto la naturaleza como el aprendizaje. Además, engloba los efectos del pasado, incluyendo los recuerdos del pasado, así como las construcciones del presente y del futuro. (p. 23)

Kaplan (2001) considera a la personalidad como un conjunto de rasgos emocionales y conductuales que caracterizan a una persona en su vida diaria y que son relativamente estables y predecibles.

Rogers (1981), elaboró una teoría de la personalidad a partir de la experiencia clínica obtenida mediante la aplicación de un método psicoterapéutico

creado por él, al que denominó “Terapia centrada en el cliente”. La teoría de la personalidad se basa en el desarrollo del concepto del sí mismo o self, definido como “las tendencias, el sentimiento emocional y las ideas que el individuo reconoce, interpreta y valora como propios”. Este concepto del sí mismo, siempre busca alcanzar la unidad y la totalidad, para alcanzar la coherencia del sí mismo. Esta coherencia es entendida como la adecuación entre experiencia y percepción.

Por último, otro autor destacado en la Psicología de la Personalidad es Millon (2006), quien define a la personalidad como: “un patrón complejo de características psicológicas profundamente enraizadas, que se expresan de forma autónoma en casi todas las áreas de la actividad psicológica” (p. 2).

1.3 La Psicología de los Rasgos

De acuerdo con la importancia que se le ha dado al estudio de la personalidad, se encuentra que para una mejor y mayor conceptualización de la misma, se han desarrollado diferentes teorías que intentan explicar cómo se constituye la personalidad humana (Montaño Sinisterra et al., 2009). Dentro de estas teorías de la personalidad aparecen dos conceptos que se discuten en cuanto su aplicabilidad. Por un lado encontramos el de rasgo y por otro el de estilo de personalidad.

El concepto "rasgo", fue utilizado por diversos pioneros de la personalidad. Uno de los pioneros en proponer este término y desarrollar su teoría fue **Allport**, quien definió que los rasgos son los elementos fundamentales de la personalidad, que describen regularidades o consistencias generales en el funcionamiento de la gente. (Pervin, 1998). Los rasgos son esas disposiciones o tendencias que hacen que la persona actúe o se desenvuelva de determinada manera. Es decir, un rasgo no es sólo un patrón de conducta; también es una tendencia o disposición

interna del sujeto que lo lleva a comportarse de una determinada forma (Fierro, 1998).

Allport en su teoría sugirió varias categorías distintas de rasgos. Una distinción tenía que ver con si los rasgos podían ser utilizados para describir a la gente en general o sólo a una única persona, esto se conoce como el principio nomotético-idiográfico (Pervin, 1998) Él creía que era importante desarrollar los elementos rasgos que aplicaba a todo el mundo (el énfasis nomotético);y también insistió en la importancia de la persona, sugiriendo que habían rasgos que podían ser únicos de la persona (el énfasis idiográfico) (Camisay, 2015).

En una segunda distinción, Allport diferenció tres categorías de rasgos, en pos de ver cómo era de dominante y ampliamente descriptivo un rasgo:

- Rasgos cardinales: expresan disposiciones tan profundas y penetrantes en la vida de una persona que prácticamente toda su conducta está bajo su influencia.
- Rasgos centrales: expresan disposiciones que cubren una serie de situaciones más limitadas que los rasgos cardinales, pero aún representan amplias consistencias de la conducta.
- Disposiciones secundarias: representan tendencias que cuando menos son conspicuas, generalizadas y uniformes.

Por último, cabe destacar que éste teórico del rasgo era consciente de la variabilidad y complejidad de la conducta, pero creía que la gente se comportaba consistentemente y que por lo tanto el concepto de rasgo era útil. Al mismo tiempo, reconocía que las personas estaban influidas por las situaciones y que la mayoría de las conductas manifestaban la influencia de múltiples rasgos (Pervin, 1998).

Otro autor reconocido por su teoría de rasgos es el psicólogo inglés Raymond Cattell. En principio, luego de una serie de investigaciones llegó a la conclusión de que habían 16 factores o grupos de ítems y sobre esta base desarrolló el Cuestionario de los 16 factores de la personalidad (16 PF) para medir las diferencias individuales en las dimensiones pertinentes del rasgo (Camisay, 2015).

Por otro lado, contribuyó con dos importantes aportes. Desarrolló un método para determinar cuánto influyen la herencia y el ambiente en el desarrollo de los distintos rasgos, estimándose que la personalidad en conjunto estaba determinada por el ambiente en dos terceras partes y una tercera parte por la herencia (Pervin, 1998). También investigó la progresión del desarrollo del rasgo a lo largo del tiempo, es decir si los mismos eran aplicables a personas de todas las edades y si las puntuaciones eran estables a lo largo del tiempo (Pervin, 1998).

Otro aporte a destacar en la teoría de este autor, fue su inclinación por los aspectos dinámicos de la personalidad así como por sus aspectos estructurales. No creía que la persona fuera una entidad estática que se comportaba de la misma manera en todas las situaciones. Éste, reconoció que la manera de comportarse de una persona en un momento cualquiera depende de muchos factores motivacionales y situacionales (Pervin, 1998). También utilizó técnicas del análisis factorial para trazar una taxonomía de motivos e intentó desarrollar una fórmula para predecir la conducta basada en los rasgos pertinentes y las variables situacionales (Pervin, 1998).

Por último, en relación al concepto de "rasgo", Hans Eysenck (1970) al igual que Cattell han sido psicólogos de intereses amplios, entre ellos podemos citar: exploración de los elementos rasgos básicos, desarrollo de cuestionarios de la

personalidad, investigación de los determinantes genéticos y de las bases biológicas de la personalidad (Eysenck, 1991) y de los determinantes de la creatividad. Pero Eysenck se diferencia de Cattell en dos aspectos: destaca menos dimensiones rasgo e hizo un mayor esfuerzo para relacionar las diferencias individuales en los rasgos, con las diferencias en el funcionamiento biológico.

Eysenck defendió de forma sistemática una organización estructural de la personalidad de carácter jerárquico, destacando diversos niveles de análisis; un primer nivel, relacionado a la ocurrencia de actos o cogniciones singulares; un segundo nivel referido a actos o cogniciones habituales del individuo. Un tercer nivel, o nivel del rasgo, y por último, el cuarto nivel o nivel de tipo. (Estos últimos niveles serían producto de procesos inferenciales, es decir, no directamente observables). Por tanto, cada nivel se obtendría a partir de intercorrelaciones existentes entre las variables constitutivas del nivel inferior.

Este autor definió la personalidad como una organización estable y perdurable del carácter, del temperamento, del intelecto y del físico de la persona, lo cual permite su adaptación al ambiente, definición originada a partir del orden de las fuerzas biológicas, la tipología histórica y la teoría del aprendizaje, estableciendo así la base de la personalidad compuesta por tres dimensiones: introversión-extroversión, neuroticismo (síntomas relacionados con la ansiedad) y psicoticismo (conducta desorganizada) (Montaño Sinisterra et al., 2009).

Estas tres dimensiones, guardan relación con un modelo que en los últimos años se ha investigado. El modelo llamado de los cinco grandes factores o dimensiones de la personalidad, se caracteriza por una particular concepción de la ciencia (empirismo), una particular metodología (análisis factorial), un particular modelo estructural (rasgos dimensionales) y una particular tradición investigadora (hipótesis léxica), y propugna que cualquier tipo de personalidad puede ser conceptualizada a partir de cinco amplias dimensiones (Martin y Casari, 2014).

Éstas dimensiones corresponden a los siguientes términos: Neuroticismo, Extraversión, Abierto a la experiencia, Afabilidad y Conciencia, la sigla en inglés corresponde a OCEAN, como comúnmente se lo denomina (Martin y Casari, 2014). Cada una de estas dimensiones evalúa aspectos distintos:

- Neuroticismo: evalúa estabilidad versus inestabilidad emocional. Identifica los individuos propensos al sufrimiento psicológico y respuestas de afrontamiento no adaptativas. Expresa facetas como ansiedad, hostilidad, depresión, ansiedad social, impulsividad y vulnerabilidad.
- Extraversión: evalúa la cantidad y la calidad de la interacción entre personas, el nivel de actividad, la necesidad de estímulos y la capacidad de disfrute. Expresa facetas como cordialidad, gregarismo, asertividad, actividad, búsqueda de emociones y emociones positivas.
- Apertura o abierto a la experiencia: evalúa la búsqueda y la valoración activa de la experiencia por sí mismo, tolerancia y exploración de lo desconocido. Expresa facetas como fantasía, estética, sentimientos, acciones, ideas y valores.
- Afabilidad: evalúa la cualidad de la propia orientación a lo largo de un continuo desde la compasión a la rivalidad en pensamientos, sentimientos y acciones. Expresa facetas como confianza, franqueza, altruismo, actitud conciliadora, modestia y sensibilidad con los demás.
- Conciencia o responsabilidad: evalúa el grado de organización del individuo, la perseverancia y la motivación en la conducta dirigida a un

objetivo. Compara la gente responsable y exigente con aquellos que son distraídos y descuidados. Expresa facetas como competencia, orden, sentido del deber, necesidad de logro, autodisciplina, deliberación.

Este modelo pentafactorial ha sido criticado por Eysenck (1991), quien expresa que el mismo se fundamenta en argumentos básicamente psicométricos, con ausencia total de un marco teórico que sustente dimensiones establecidas. Por otra parte señala que el modelo fracasa a la hora de determinar las bases biológicas de las dimensiones, algo que toda teoría debería poder explicar. No está clara aún la verdadera entidad de los cinco factores, pero empieza a acumularse evidencia empírica de que su existencia está ligada tanto a factores genéticos como ambientales. Los datos más recientes apuntan a que el 40% de la varianza de estos rasgos de personalidad son aportados por factores genéticos y que es el ambiente el que proporciona el 60% restante (Pedrero, 2003).

1.4 El Modelo de Personalidad de Theodore Millon

En este apartado se expondrán los postulados teóricos de la obra de Theodore Millon, debido a que en la presente investigación se utilizó el Modelo Millon de Estilos de Personalidad (Millon, 1997), como técnica para evaluar la personalidad de docentes que ejercen su profesión en contexto de encierro.

En principio se debe hacer mención al segundo concepto que se utiliza y se diferencia del mencionado anteriormente en el apartado de Psicología de Rasgos. El término "estilo psicológico", el cual se ha propuesto como una categoría de clasificación de las variables de la persona muy adecuada para estudiar la diversidad humana. Este concepto no elimina al de rasgos sino que tiene algunas ventajas, sobre todo si lo que interesa es una perspectiva más dinámica que estática del comportamiento humano (Aparicio García y Sánchez

López, 1999). La idea básica que subyace al concepto de estilo psicológico es que los procesos de personalidad son fenómenos relativamente estables, pero no estáticos, es decir, son patrones consistentes de cambio. La categoría de clasificación "estilo psicológico" responde mejor que otras a la finalidad de estudiar "las regularidades a través de las irregularidades"; es decir, las regularidades que se pueden entresacar a partir del cambio. El estilo permite reconocer lo "invariante" de una persona a través de conductas muy distintas, es decir, nos permite reconocer al individuo.

En su modelo teórico, Millon (1994) refiere que el término personalidad podría emplearse para designar el estilo más o menos distintivo de funcionamiento adaptativo que un miembro determinado de una especie muestra al relacionarse con su gama típica de ambientes. Concebida de este modo, la personalidad normal reflejaría los modos específicos de adaptación de un miembro de una especie que son eficaces en ambientes previsibles; en tal contexto, los trastornos de personalidad representarían diferentes estilos de funcionamiento mal adaptados atribuibles a deficiencias, desequilibrios o conflictos en la capacidad de un miembro para relacionarse con los ambientes con que se enfrenta (Aparicio García y Sánchez López, 1999).

Theodore Millon utiliza una perspectiva integradora, y esta visión integradora es la que se plasma en la propuesta de "estilos de personalidad". Desarrolló dos grandes líneas teóricas: el Modelo del Aprendizaje Biosocial en 1969 y el Modelo Evolucionista en 1990, cada uno de ellos con sus peculiaridades (Romero y Ortega, 2003).

Millon en principio, ponía su énfasis en el carácter de unicidad de la carga genética de cada persona pero también reconocía las diferencias observables entre los niños en el proceso de maduración, determinadas por la estimulación ambiental (de Barbenza, 2003). La confluencia de estos factores se tradujo en una

propuesta teórica denominada por Millon **Teoría de Aprendizaje Social**, en la que el aprendizaje en sus diferentes formas, desempeñaba un rol de primordial importancia.

Según esta teoría, (Millon, 1998) menciona que los factores biológicos pueden configurar, facilitar, o limitar la naturaleza de las experiencias y aprendizajes de la persona de varias maneras. Entonces el entorno puede verse de forma distinta por individuos que poseen diferentes sensibilidades biológicas, y registran los estímulos diferentes a intensidades variables según su patrón único de vigilancia, agudeza sensorial y disposición temperamental. Cada sujeto posee un patrón de sensibilidad y disposiciones comportamentales, que están determinadas por lo biológico, estos conforman la naturaleza de sus experiencias y contribuyen de forma directa a la creación de dificultades ambientales (Millon, 1998). La interacción entre factores biológicos y psicológicos no es unidireccional, en el sentido de que los determinantes biológicos siempre preceden e influyen en el camino del aprendizaje y la experiencia (Camisay, 2015). Por lo tanto, las diferencias que se dan en la experiencia se configuran en primer lugar por la dotación biológica.

Se especifican dos aspectos primordiales de este sistema de aprendizaje biológico-social. En primer lugar, son importantes las disposiciones biológicas de la persona en proceso de maduración, ya que aumentan la posibilidad de que haya aprendizaje de ciertos tipos de comportamiento. En segundo lugar, las disposiciones temperamentales tempranas provocan reacciones en los demás que acentúan las tendencias iniciales, o sea que, la dotación biológica del niño no solo configura su comportamiento, sino que también el de su entorno (por ejemplo sus padres). (Millon, 1998)

En fin, para Millon (1998) la personalidad, es el “patrón complejo de características psicológicas en su mayor parte inconscientes, que no pueden ser eliminadas fácilmente y que se expresan de manera automática en muchos

comportamientos”(pag. 19). Estas características surgen de una compleja matriz de disposiciones biológicas y aprendizajes experienciales, y comprenden la característica distintiva de los modos de percibir, sentir, pensar y afrontar la realidad de los sujetos.

El autor considera que es importante y necesario traspasar los límites de la psicología, con la finalidad de encontrar fundamentos para la clasificación y comprensión de la personalidad y sus trastornos (Camisay, 2015). Por ende, describe la personalidad mediante tres polaridades que se establecen de manera tripartita: actividad- pasividad, placer- dolor, y sujeto objeto. Estas polaridades se refieren a la naturaleza del refuerzo que controla la conducta del sujeto (recompensa o aversión), la fuente o fuentes que proporcionan el refuerzo (uno mismo, los otros) y las conductas instrumentales y estrategias de afrontamiento que utiliza el sujeto para conseguir el refuerzo (activas o pasivas) .

La primera polaridad **Placer/ Dolor** tiene que ver con la necesidad de dos estrategias interrelacionadas, una para alcanzar la existencia y otra para preservarla. El propósito de la polaridad placer es promover la vida, ósea la creación o fortalecimiento de organismos ecológicamente capaces de sobrevivir; mientras que la polaridad dolor tiene como objetivo preservar la vida, es decir, evitar los acontecimientos que podrían terminar con ella. Los acontecimientos que prolongan y preservan la vida se corresponden en gran medida con los términos placer/dolor, ósea en el reconocimiento y búsqueda de sensaciones y emociones positivas, por un lado, y en el reconocimiento y evitación de sensaciones y emociones negativas, por otro (Millon, 1998). La normalidad está caracterizada por el equilibrio entre estas dos polaridades.

El segundo modelo de Polaridad es **Pasividad/ Actividad**, y se relaciona con los modos de adaptación, el cual afirma que para que un organismo mantenga su estructura única y diferenciada del sistema del cual forma parte, necesita buena

suerte y poseer modos eficaces de funcionamiento (Millon, 1998). La primera polaridad pasividad se refiere a la tendencia a encajar, obtener y mantener la seguridad en una buena posición, condición que se da si los elementos que configuran el entorno proveen sustento y la protección necesaria para mantener la existencia. Y la segunda polaridad actividad es el estilo típico que se encuentra en los animales, en el cual se observa la tendencia primitiva a modificar la ecología, a cambiar o reordenar los elementos que conforman el medio ambiente e irrumpir en escenarios inexplorados para ellos, y a nivel humano transformar el entorno para conseguir los objetivos propios.

Esta polaridad se refiere entonces a que la gama de comportamientos en los que se implican los seres humanos se puede agrupar en función de si se toma la iniciativa para alterar y configurar los acontecimientos, o si tales comportamientos son reactivos y se acomodan a estos. Un funcionamiento normal requeriría un equilibrio flexible entre ambos extremos (Millon, 1998)

También se requiere un estilo personal sincrónico y coordinado que articule una respuesta equilibrada al dilema de si se debe aceptar lo que nos depara el destino, o se debe tomar la iniciativa y alterar las circunstancias de la vida (Millon, 1998).

El tercer modelo de polaridad llamado **Uno mismo/ Otros**, explica que los seres humanos se pueden orientar tanto a la consecución del sí mismo como a la promoción de los otros, aunque la mayoría de las personas suelen inclinarse hacia uno u otro lado. Un equilibrio entre los dos polos sería preguntarse si uno debe dedicarse al apoyo y bienestar de los demás o a configurar su propia vida en función de sus necesidades y deseos. En los individuos normales se deben presentar ambos polos, ya que la incapacidad de amar a los otros de forma constructiva no garantiza la consecución de los propios potenciales. (Millon, 1998)

El cuarto y último modelo de polaridad denominado **Pensamiento/ Sentimiento**, tiene que ver con la capacidad de simbolizar el propio mundo, ya

sea interno como externo. Esto lleva a las personas a formular una imagen de sí mismo, una identidad discernible de los otros, en el cual son capaces de llevar a cabo juicios propios y son capaces de comportarse según su propio curso de acción. Es decir, son capaces de integrar sus sentimientos y pensamientos, estableciendo un criterio propio y un control del destino (Millon, 1998). Esta última polaridad la desarrolla tras reformular la teoría bio-social convirtiéndola en **una teoría ecológica evolucionista**.

En esta nueva teoría propone que la personalidad y sus trastornos son el resultado de procesos entre fuerzas orgánicas y ambientales, que da como resultado la configuración única que es la personalidad. Esta teoría agrega que la primera de las polaridades mencionada se basa en “**objetivos de la existencia**”, es decir, en la propuesta de que existen dos tendencias opuestas en equilibrio, búsqueda del placer o evitación del dolor. La segunda polaridad se refiere a “**estrategias de replicación**”, que implica dos elecciones en la búsqueda de refuerzo en el yo o en los otros. Y la tercera se relaciona con “**modos de supervivencia primarios, o adaptación**”, es decir, modos de afrontamiento pasivos o activos.

Millon (1997) se basó en un enfoque politaxonómico, que se fundamenta en la “construcción de un edificio taxonómico que permita clasificar los diferentes tipos o estilos de personalidad y los desórdenes en una misma teoría que suministre una explicación acabada” (pag.28). Este enfoque considera la creación de un marco teórico nuevo para explicar la personalidad. El modelo integrador de T. Millon se ubica en este marco: propone un continuo entre la personalidad normal y la patológica. (Solano, Casullo y Pérez, 2004)

Este autor plantea que la problemática de las taxonomías en la personología no se puede reducir a las diferencias que presentan manifiestamente los sujetos. Esto implica creer que las personas que muestran conductas similares parecen ser iguales, pero en realidad pueden no serlo; y personas que parecen

tener conductas diferentes en realidad pueden tener una misma estructura de personalidad. Lo aparente y manifiesto es sólo es una faceta de la personalidad y es una base falsa para la construcción de una taxonomía (Camisay, 2015).

En síntesis, el autor plantea que las personas no son sólo productos de la experiencia, sino que son unidades integradas en años de evolución y constituyen segmentos de una unidad bio-psico-social indivisible y única (Camisay, 2015).

1.5 Inventario Millon de Estilos de Personalidad

Luego del desarrollo de teorías explicativas de la personalidad, Millon, continuó avanzando en sus investigaciones dando lugar a la creación de un cuestionario para medir la personalidad que acompañaba su teoría.

El Inventario de Estilos de Personalidad de Millon(MIPS) fue elaborado en 1994 para evaluar la personalidad desde una perspectiva de normalidad y no de patología. Este instrumento resulta de particular interés dado que su estructura interna da cuenta del esfuerzo por operativizar una concepción teórica de la personalidad desde una perspectiva dinámica. En este sentido, el modelo propuesto por Millon representa a la personalidad como un conjunto de disposiciones en interacción dinámica que, al combinarse dan origen a las diversas configuraciones denominadas estilos de personalidad (López, Thorne, Martínez y Bustinza, 2002).

Millon supone que la estructura psicológica de la persona se configura en: metas motivacionales, modos cognitivos, y comportamientos interpersonales. Dentro de cada área, a su vez, agrupa 12 dimensiones bipolares. (Bardají y Cardenal, 2001).

A continuación se describirán las bipolaridades que integran cada área y el fundamento teórico de las mismas.

Metas Motivacionales: esta área encuentra su fundamento teórico en los aportes de Freud, quien expuso que la vida mental de los individuos está regida por tres polaridades: el sujeto y el objeto, es decir el yo y el mundo externo (real); el polo placer- displacer (económica) y el tercer polo es el de la actividad-pasividad (biológica). Entonces Millon crea un sistema similar a estas tres polaridades, pero expresado en términos de conceptos del aprendizaje.

Las dimensiones bipolares correspondientes a esta área son: Apertura-Preservación, Modificación-Acomodación e Individualismo-Protección.

- Apertura: "las personas que obtienen un puntaje elevado en esta escala tienden a ver el lado bueno de las cosas, son optimistas en cuanto a las posibilidades que les ofrece el futuro, les resulta fácil pasarlo bien y enfrentan con ecuanimidad los altibajos de la existencia" (p.15).
- Preservación: "las personas que obtienen un puntaje elevado en esta escala se concentran en los problemas de la vida y los agravan. Como piensan que su pasado ha sido desafortunado, parecen estar siempre esperando que algo salga mal y consideran probable que las cosas vayan de mal en peor. Preocupaciones y decepciones de escasa importancia logran trastornarlas con facilidad" (p.15).
- Modificación: "las personas que obtienen un puntaje elevado en esta escala toman su vida en sus manos y hacen que las cosas sucedan en lugar de mantenerse pasivamente en espera. Se ocupan diligentemente de modificar su entorno e influyen en los acontecimientos a fin de que éstos satisfagan sus necesidades y deseos" (p.15).
- Acomodación: "las personas que obtienen un puntaje elevado en esta escala ponen muy poco empeño en dirigir o modificar su vida. Reaccionan ante los acontecimientos acomodándose a las circunstancias creadas por otros; parecen condescendientes, son incapaces de abandonar

su indolencia, no tienen iniciativa y hacen muy poco para provocar los resultados que desean" (p.15).

- Individualismo: "las personas que obtienen un puntaje elevado en esta escala están orientadas a satisfacer sus propias necesidades y deseos; es decir, procuran realizarse plenamente ellas mismas en primer lugar, se preocupan muy poco del efecto que pueda tener su conducta en los demás, y tienden a ser a la vez independientes y egocéntricos"(p.16).

- Protección: "las personas que obtienen un puntaje elevado en esta escala están motivadas para satisfacer en primer lugar las necesidades de los demás, para ocuparse del bienestar y los deseos de las otras personas antes que de los propios. Se las considera protectoras, capaces de anteponer el cuidado de los demás al de sí mismas" (p.16).

Modos Cognitivos: históricamente, los dominios del intelecto y la capacidad no fueron considerados ámbitos de estudio relacionados con la personología. Actualmente, como el objeto de estudio de ésta se ha ampliado, abarca hoy la "persona total". En consecuencia, se reconoce cada vez más no solo que las dimensiones cognitivas y sus diversos estilos deben ser tenidos en cuenta sino también que tal vez tengan la misma relevancia que los estilos motivacionales y conductuales como fuentes de rasgos y diferencias de personalidad.

Millon (1997) menciona que los estilos cognitivos resumen la cuarta parte de lo que serían las fases de la evolución. La capacidad de manejar abstracciones implica para los organismos, un salto cuantitativo en el potencial evolutivo para el cambio y la adaptación.

Aunque Jung no se refirió exactamente a los procesos cognitivos, hay buenas razones para considerar que sus polaridades Extroversión/ Introversión,

Pensamiento/ Sentimiento, Sensación/Intuición se basan más en el ámbito cognitivo que en el motivacional o conductual (Aparicio-García y Sánchez-López, 1998).

Las bipolaridades correspondientes a esta área son:

- Extraversión: "las personas que obtienen un puntaje elevado en esta escala recurren a los demás en procura de estimulación y aliento. Sus amigos y colegas son, para ellas, fuentes de ideas y orientación, de inspiración y energía; las ayudan a mantener alta su autoestima y las confortan con su presencia" (Millon, 2001,p.16) .
- Introversión: "las personas que obtienen un puntaje elevado en esta escala prefieren utilizar sus propios sentimientos y pensamientos como recurso; su principal fuente de inspiración y estimulación no son los demás sino ellas mismas. A diferencia de los extravertidos, los introvertidos experimentan una gran serenidad y comodidad manteniéndose alejados de las fuentes externas, y son propensos a seguir los impulsos originados en su interior" (Millon, 2001,p.16).
- Sensación: "las personas que obtienen un puntaje elevado en esta escala derivan sus conocimientos de lo tangible y lo concreto; confían en la experiencia directa y los fenómenos observables más que en el uso de la inferencia y la abstracción. Lo práctico y lo "real", lo literal y lo fáctico son lo que las hace sentir cómodas y les inspira confianza" (Millon, 2001,p.16) .
- Intuición: "las personas que obtienen un puntaje elevado en esta escala prefieren lo simbólico y desconocido a lo concreto y observable. No rehúyen a lo intangible y disfrutan de las experiencias más misteriosas y las fuentes más especulativas de conocimiento" (Millon, 2001,p.16).

- Reflexión: "las personas que obtienen un puntaje elevado en esta escala prefieren procesar los conocimientos por medio de la lógica y el razonamiento analítico. Sus decisiones se basan en juicios desapasionados, impersonales y objetivos y no en emociones subjetivas" (Millon, 2001,p.16).

- Afectividad: "las personas que obtienen un puntaje elevado en esta escala forman sus juicios tomando en consideración sus propias reacciones afectivas frente a las circunstancias, evaluando subjetivamente las consecuencias que tendrán sus actos para quienes resulten afectados por ellos, y guiándose por sus valores y metas personales"(Millon, 2001,p.16) .

- Sistematización: "las personas que obtienen un puntaje elevado en esta escala son muy organizadas y predecibles en su manera de abordar las experiencias de la vida. Transforman los conocimientos nuevos adecuándolos a lo ya conocido y son cuidadosas, cuando no perfeccionistas, incluso al ocuparse de pequeños detalles. Se las considera personas ordenadas, minuciosas y eficientes" (Millon, 2001,p.16).

- Innovación: "las personas que obtienen un puntaje elevado en esta escala tienden a ser creativas y a asumir riesgos. Están preparadas para modificar y reordenar cualquier cosa con la que tropiecen. Parecen disconformes con la rutina y lo predecible, y transforman lo dado siguiendo sus corazonadas y tratando de producir consecuencias nuevas e imprevistas" (Millon, 2001,p.17) .

Conductas Interpersonales: la base teórica de esta área está sostenida por los aportes de autores como Adolph Meyer (1951); Harry Stack Sullivan (1953); Timothy Leary (1957) y el Modelo de los Cinco Grandes Factores (Costa y McCrae, 1985). Estos modelos están orientados hacia rasgos conductuales, es

decir, hacia rasgos que caracterizan las acciones de la gente, y no lo que las motiva o cómo funcionan cognitivamente. Esta área hace alusión a las estrategias que aplica un individuo para alcanzar sus metas en lo referente a otras personas, a las reacciones que provoca en otros, y cómo éstas influyen en él.

Las polaridades que incluye son: Retraimiento-Comunicatividad, Duda-Seguridad, Discrepancia-Conformidad, Sometimiento-Control e Insatisfacción-Concordancia (Aparicio García y Sánchez-López, 1999).

Según Millon (2001), las bipolaridades representativas de esta área son:

- Retraimiento: “las personas que obtienen un puntaje elevado en esta escala se caracterizan por su falta de emotividad e indiferencia social. Tienden a ser silenciosas, pasivas, renuentes a participar. Es probable que los demás las consideren calladas y aburridas, incapaces de hacer amigos, apáticas y desligadas de todo” (p.17) .
- Comunicatividad: “las personas que obtienen un puntaje elevado en esta escala buscan estimulación, excitación y atención. A menudo reaccionan con vivacidad ante las situaciones de las que son testigos, pero por lo general su interés se desvanece rápidamente. Brillantes y simpáticas, también pueden ser exigentes y manipuladoras”(p.17) .
- Vacilación: “las personas que obtienen un puntaje elevado en esta escala son por lo general apocadas, tímidas y experimentan nerviosismo en situaciones sociales. Desean intensamente agradar y ser aceptadas, pero a menudo temen que los demás las rechacen. Son sensibles y emotivas, y al mismo tiempo desconfiadas, solitarias y propensas a aislarse” (p.17).

- Firmeza: “las personas que obtienen un puntaje elevado en esta escala tienden a creer que son más competentes y talentosas que quienes las rodean. A menudo son ambiciosas, egocéntricas y seguras de sí mismas, y no tienen pelos en la lengua. Es probable que los demás las vean como arrogantes y desconsideradas” (p.17).

- Discrepancia: “las personas que obtienen un puntaje elevado en esta escala tienden a actuar de modo independiente y no conformista. A menudo se niegan a acatar normas tradicionales, manifestando una audacia que puede ser vista como imprudente o como animosa y esforzada” (p.17).

- Conformismo: “las personas que obtienen un puntaje elevado en esta escala es probable que sean honradas y tengan autodominio. Su relación con la autoridad es respetuosa y cooperativa, y tienden a actuar con formalidad y buenas maneras en las situaciones sociales. Es improbable que dejen traslucir su personalidad o que actúen espontáneamente” (p.17).

- Sometimiento: “las personas que obtienen un puntaje elevado en esta escala son sus peores enemigos. Están más habituadas al sufrimiento que al placer, son sumisas y tienden a rebajarse ante los demás. Su conducta, que condena al fracaso cualquier esfuerzo que se haga por ayudarlas, determina que pierdan oportunidades de ser recompensadas y les impide reiteradamente triunfar en sus empeños aunque posean la capacidad necesaria” (p.17).

- Control: “las personas que obtienen un puntaje elevado en esta escala son enérgicas y a menudo dominantes y socialmente agresivas.

Tienden a verse a sí mismas como intrépidas y competitivas. Para ellas, la gentileza y las demostraciones de afecto son signos de debilidad, y por lo tanto las evitan, mostrándose obstinadas y ambiciosas” (p.17).

- Insatisfacción: “las personas que obtienen un puntaje elevado en esta escala tienden a ser pasivo – agresivas y malhumoradas, y por lo general se sienten insatisfechas. Sus estados de ánimo y su conducta son muy variables. A veces son sociables y amistosas con los demás, pero en otras ocasiones se muestran irritables y hostiles, y expresan su creencia de que son incomprendidas y poco apreciadas” (p.18).

- Concordancia: “las personas que obtienen un puntaje elevado en esta escala tienden a ser muy simpáticas socialmente, mostrándose receptivas y maleables en su relación con los demás, con quienes establecen vínculos afectivos y lealtades muy fuertes. Sin embargo, ocultan sus sentimientos negativos, en especial cuando esos sentimientos pueden parecer censurables a las personas a quienes desean agradar” (p.18).

1.6 Personalidad en docentes

Ser docente hoy en día, implica una gran responsabilidad debido a la serie de escenarios y circunstancias que rodean a los estudiantes; es por ello, que un aspecto que se debe de tener presente como educador(a), corresponde a la personalidad del docente, como propiciadora del aprendizaje en los estudiantes (Segura Bazán, 2006). Barbera (1983) define al buen docente, como "aquella persona que no solamente sabe, sino que deja saber a los demás, para lo cual será necesario que posea, además del conocimiento de los aspectos

metodológicos de la transmisión del saber académico, ciertas características especiales de personalidad, que le permitan relacionarse positivamente con todos sus alumnos, así como también con los demás docentes que integren su área de conocimiento"(p.13-14).

Esas características especiales hacen de la docencia una vocación para el protagonista. El docente, debe ser indagador (debe presentar inquietud por conocer aspectos nuevos diariamente, y tener inclinación hacia la investigación), informado (debe ser una persona que esté al pendiente de los eventos que acontecen en el mundo diariamente), pensador (debe tener habilidades de pensamiento crítico y reflexivo en un marco de ética profesional), buenos comunicadores (debe ser capaz de expresarse clara y correctamente, debe de estar dispuesto a colaborar con otros y comprender puntos de vista diferentes a los suyos), íntegros (deben actuar con integridad y honradez, poseen un profundo sentido de la equidad, la justicia y el respeto por las personas), de mentalidad abierta (entienden y respetan su propia cultura y valores, pero también están dispuestos a conocer la de otras personas, otros puntos de vista, y estar dispuestos a aprender de la experiencia), solidarios (muestran empatía, sensibilidad y respeto por las necesidades y sentimientos de los demás), audaces (abordan situaciones desconocidas e inciertas con sensatez y determinación), equilibrados (entienden la importancia del equilibrio físico, mental y espiritual), y por último reflexivos (evalúan detenidamente su propio aprendizaje y experiencias, conocen sus capacidades y limitaciones, para de este modo continuar su desarrollo personal) (Méndez,2013). Por su parte Segura Bazán (2006) cuando habla de los aspectos que debe de contar la personalidad del docente menciona la autoestima, el autocontrol, la ética, el entusiasmo, la autoconfianza, el autodominio, metas claras, y la tenacidad. En México, se desarrolló una investigación que buscaba observar las variables ajenas al proceso enseñanza-aprendizaje que afectaban al desempeño del docente, descubrieron que la variable personalidad es una característica influyente en el mismo. Los rasgos de

personalidad más frecuentes en los docentes considerados efectivos para su desempeño fueron: liderazgo, extroversión, solidaridad, inteligencia y curiosidad intelectual (Garduño, 2000).

Los factores de personalidad además de contribuir en el desempeño docente, podrían influir en la capacidad de éste para hacer frente y dar respuesta a las condiciones estresantes derivadas de su trabajo actuando estos bien como protectores, o bien como factores que agravan los efectos del denominado Síndrome de Burnout (Garduño, 2000). Los investigadores están prestando cada vez más atención a las diferencias individuales y de personalidad en los docentes, como factores protectores ante el estrés laboral (Ruiz, Raya, Cano y Ordóñez, 2014). Dando cuenta al mismo tiempo, que la satisfacción de una persona con su trabajo –sin que pueda ignorarse el rol de variables ambientales externas– depende en gran parte de variables internas (Ceballos, Arocena y Rezola, 2013).

La personalidad del docente en relación con el Burnout ha sido estudiada por diversos autores arrojando resultados similares. Ruiz et al. (2014) en su investigación, se propusieron identificar la relación entre la personalidad eficaz y el síndrome de Burnout en docentes de educación secundaria. La personalidad eficaz es un constructo teórico-empírico, que comprende una serie de competencias personales y sociales que se articulan en torno a cuatro componentes del yo: a) Fortalezas del yo: competencia integrada por autoconcepto y autoestima, que dan respuesta a las preguntas existenciales ¿quién soy yo? y ¿cómo me valoro? b) Demandas del yo: competencia integrada por motivación, atribuciones y expectativas, que dan respuesta a las preguntas existenciales ¿qué quiero?, ¿qué expectativas tengo de conseguirlo? y ¿de quién o de qué depende su consecución exitosa? c) Retos del yo: competencia integrada por afrontamiento de problemas y toma de decisiones, da respuesta a las preguntas ¿qué problemas tengo para alcanzar los objetivos? y ¿cómo tomo las decisiones? d) Relaciones del yo: competencia integrada por empatía, asertividad y comunicación, responde a las preguntas existenciales de ¿cómo me

comunico?, ¿cómo intento ponerme en el lugar del otro? y ¿cómo interactúo sin dejar de ser yo mismo?. El resultado de la investigación arrojó la existencia de una influencia positiva de la personalidad eficaz para evitar la aparición y el curso del Síndrome de Burnout. Esta personalidad englobaría una serie de competencias personales y sociales, todas ellas potencialmente entrenables mediante programas específicos, que funcionarían como factor protector frente al Síndrome de Burnout en el ámbito docente.

Otra variable de personalidad en los docentes, estudiada y relacionada con la aparición del estrés y del Síndrome de Burnout, es el constructo de personalidad resistente (Kobasa, 1982). El concepto de hardiness fue desarrollado por Kobasa en 1979, y definido como una “constelación de características de personalidad que funcionan como un recurso resistente en el choque con los eventos estresantes” (Jiménez, Fernández y Morante, 2005). El modelo plantea las dimensiones constituyentes del mismo, no como formas internas y estáticas sino como formas de acción y compromiso a partir de las situaciones reales de cada momento. Para ello propone tres dimensiones características: compromiso, control y reto. El compromiso es la tendencia a desarrollar conductas caracterizadas por la implicación personal, la tendencia a identificarse con lo que se hace y con el propio trabajo. Ello implica el reconocimiento de los propios valores y de las metas que orientan la conducta personal. Supone igualmente la consideración positiva del valor de la propia acción y una cierta confianza en la relación interpersonal con los demás. El control es probablemente la dimensión más clásica de las propuestas por Kobasa, se refiere a la convicción que tiene la persona de poder intervenir en el curso de los acontecimientos. Quienes así piensan consideran que no son ajenos al desarrollo de los episodios en los que están presentes y que pueden influir en ellos alterando o modificando su curso. Ello les permite considerar que pueden utilizar los sucesos, al menos parcialmente, en su propio beneficio. La dimensión de reto lleva a los sujetos a considerar que el cambio está presente en todos los aspectos de la vida y que

supone una posibilidad y una alternativa para mejorar las propias competencias. La dimensión de reto proporciona flexibilidad cognitiva y tolerancia a la ambigüedad, dos características que permiten considerar el cambio como la condición natural y más deseable.

Moreno-Jiménez, González y Garrosa (2001) en su investigación, dan cuenta de que este tipo de personalidad actúa globalmente y mediante cada una de sus dimensiones disminuyendo los niveles globales de Burnout y los efectos específicos del mismo. Los individuos con personalidad resistente parecen enfrentarse de forma activa y optimista a los estímulos estresantes, percibiéndolos como menos amenazantes. Nowack (1986), por otro lado, con una muestra de 146 empleados docentes y no docentes de la universidad encontraron que los sujetos con puntuaciones más altas en personalidad resistente eran los menos afectados por el Burnout. Entre los trabajos más recientes, Klag y Graham (2004), encontraron que en una muestra de 130 profesores universitarios, la personalidad resistente tiene efectos directos tanto en la aparición de estrés laboral como en el desarrollo de aquellas enfermedades producto de situaciones demandantes.

Capítulo II

SÍNDROME DE BURNOUT

2.1 Antecedentes y definición del Síndrome de Burnout

La palabra Burnout fue descrita y utilizada en el ámbito psicológico por primera vez en el año 1974 por el psiquiatra Herbert Freudenberg, quien trabajaba en una clínica para tratar toxicómanos en Nueva York, y quien observó que en la mayoría de los voluntarios de la clínica había una progresiva pérdida de energía, hasta llegar al agotamiento, síntomas de ansiedad y agresividad con los pacientes al cabo de un año de trabajo (Quiceno y Vinaccia, 2007).

De manera casi simultánea e independiente, la psicóloga social Christina Maslach junto con sus colaboradores llevaron a cabo una serie de estudios que permitieron difundir el término en el ámbito psicológico desde una perspectiva psicosocial. El concepto de Burnout propuesto por las investigadoras estadounidenses Cristina Maslach y Susan Jackson apareció en 1981, luego de varios años de estudios empíricos. 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 (Quiceno y Vinaccia, 2007). En 1982 se crea el Inventario de Burnout de Maslach y esto trae aparejado la aceptación del término en su totalidad por la comunidad científica, quedando definido y actualizado como una respuesta, principalmente emocional, situando los factores laborales y los organizacionales como condiciones y antecedentes. Los estudios de Maslach y Jackson afirman que el Síndrome de Burnout es un síndrome tridimensional que se desarrolla en aquellos profesionales cuyo objeto de trabajo son personas (usuarios) y añaden tres dimensiones características que se miden en el test MBI (Agotamiento emocional, despersonalización y bajo logro de realización profesional y/ o

personal) desarrollado por Cristina Maslach (García Rivera ,Mendoza Martínez, Lizárraga, Rojas y Avelar, 2011).

Para Pines y Aronson (1988), el Burnout es un estado en el que se combinan fatiga emocional, física y mental, sentimientos de impotencia y de baja autoestima. Acompañado de un conjunto de síntomas que incluyen vacío físico, sentimientos de desamparo y desesperanza, desilusión y desarrollo de un autoconcepto y una actitud negativa hacia el trabajo y hacia la vida misma (García Rivera et al., 2011).

Gil-Monte y Peiró (1997) lo define como una respuesta al estrés laboral crónico, acompañado de una experiencia subjetiva de sentimiento, cogniciones y actitudes, las cuales provocan alteraciones psicofisiológicas en la persona y consecuencias negativas en las instituciones laborales(Quiceno y Vinaccia, 2007).

De acuerdo con Marrau (2004), el Síndrome de Burnout se define como una respuesta al estrés laboral crónico integrado por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja y hacia el propio rol profesional, así como la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado, es decir, intervienen variables cognitivas – aptitudinales (baja realización personal en el trabajo), variables emocionales (agotamiento emocional) y variables actitudinales (despersonalización) (Darrigrande y Durán 2011).

Cabrera y Cols(citado por Sánchez Chávez, 2012),definen el Síndrome de Burnout como una respuesta al estrés ocupacional crónico integrado por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas y hacia el propio rol profesional, así como la sensación de encontrarse emocionalmente agotado; esta respuesta ocurre con frecuencia en los profesionales de la salud (Sánchez Chávez, 2012).

A lo largo del tiempo se han observado dos perspectivas para definir el concepto. Siguiendo las líneas de Gil-Monte &Peiró (1997), la perspectiva clínica argumenta que el Burnout es un estado al que se llega como consecuencia del

estrés laboral (Quiceno y Vinaccia 2007). Y, desde una perspectiva psicosocial, se afirma que el Síndrome de Burnout debe entenderse como un proceso que se desarrolla en etapas como consecuencia de la interacción de las características personales y del entorno laboral, así como la aparición de sus rasgos característicos y síntomas en general (García Rivera et al., 2011).

2.2 Denominación

Se ha registrado que existe una amplia variedad de denominaciones en castellano del término anglosajón Burnout. Una investigación realizada por Gil-Monte (2003) tuvo como objetivo encontrar estas denominaciones, porque consideraba importante encontrarlas para definir con exactitud el fenómeno, es por esto que procedió a dividir las en tres categorías.

El primer grupo que distingue es aquel cuya denominación es "*síndrome de quemarse por el trabajo*". En esta denominación se incluye síndrome, porque contiene un conjunto de síntomas. La preposición "por" permite localizar la causa que lo genera, delimitándose al trabajo (Sánchez Chávez, 2012).

En un segundo grupo se encuentra la denominación de síndrome de estar quemado como sinónimo de estrés laboral. Esta denominación reduce el padecimiento solo a alguno de sus síntomas característicos, dificultando de esta manera su definición, comprensión y análisis (Sánchez Chávez, 2012). Esta comparación de conceptos como sinónimos, no es buena porque el estrés tiene efectos positivos como negativos.

Un tercer grupo recoge aquellas denominaciones que optan por una vía alternativa a la traducción literal. Son denominaciones que se caracterizan por tomar como referencia el contenido semántico de la palabra, o el contenido de la patología, en lugar de una traducción más o menos literal del término anglosajón, de manera que junto al término original emplean la denominación: desgaste psicológico por el trabajo. Con respecto a esta concepción hay que señalar que

cuando se habla de desgaste psicológico, desgaste profesional o desgaste ocupacional, no siempre se alude al síndrome de quemarse por el trabajo; y que el cansancio o desgaste emocional es uno de los síntomas presentes en la patología (Gil-Monte, 2003).

2.3 Modelos explicativos

A través de un análisis exhaustivo de diversas investigaciones (Sánchez Chávez, 2012 ; Gil-Monte & Peiró, 1999) sobre el Burnout, se encontró una repitencia de tres modelos que intentan explicar la aparición del síndrome.

El primero de los grupos se encuentra representado por la teoría sociocognitiva del yo, cuyo fundamento se encuentra en distintas ideas que se recogen de lo propuesto y mencionado por Albert Bandura. Desde esta teoría se considera que: las cogniciones de los individuos influyen en la percepción de la realidad, y esas cogniciones se ven modificadas por los efectos de sus acciones como la de otros. Pero también, se reconoce, que el grado de seguridad por parte de la persona en sus capacidades, determinará el empeño que pondrá para conseguir sus objetivos, como el tipo de reacción emocional que acompañará la acción.

La teoría sociocognitiva está representada en diversos modelos que distintos autores han desarrollado. Entre los modelos recogidos, se encuentran el modelo de competencia social de Harrison (1983), el cual considera que la competencia y la eficacia percibidas son factores asociados al Burnout, es decir, que una alta motivación con factores positivos en el trabajo, aumentará la eficacia percibida, así como los sentimientos de competencia.

El modelo de Cherniss (1980), intenta explicar que fuertes sentimientos de autoeficacia implica reducir la posibilidad de padecer Burnout, ya que el individuo

percibe las situaciones estresantes como retos que pueden ser afrontados de manera exitosa.

Otro de los modelos resaltados, es el modelo de Pines (1993), el cual se fundamenta en la motivación de los individuos, en el cual considera que el Síndrome de Burnout se presenta cuando un individuo percibe motivante el trabajo bajo la perspectiva que es una labor humanitaria, y al fracasar en ésta puede experimentar estrés, depresión, frustración, desilusión, entre otros.

El modelo de Thompson, Page & Cooper (1993) considera cuatro factores relacionados con la aparición del Burnout: donde la discrepancia entre las demandas y los recursos, puede afectar en los niveles de autoconciencia si no son afrontadas de manera adecuada, afectando de manera negativa el ánimo, como su nivel de autoconfianza percibida por lo que estado de realización personal se ve reducido, empezando a expresar diferentes problemas físicos, psicológicos como emocionales.

El segundo grupo que también recoge diferentes modelos, está enmarcado dentro de la teoría del intercambio social, cuyo fundamento está basado en teorías de la equidad y de la conservación de recursos. El modelo de comparación social (Buunk&Schaufeli, 1993), y el modelo de conservación de recursos (Hobfoll& Fredy, 1993), sustentan que el Burnout tiene su etiología en la percepción de falta de equidad que el sujeto experimenta, cuando percibe que recibe menos de lo que da, y al no poder solucionar las dificultades y considerar más importantes las pérdidas, desarrolla la patología.

El tercer grupo explicativo, considera distintos modelos elaborados desde la teoría organizacional. Desde esta perspectiva, es la exposición a estresores laborales (clima organizacional, cultura, estructura) lo que provoca el síndrome de Burnout en la persona.

Se incluyen en este grupo el modelo de Golembiewski (1983), el modelo de Cox, Kuk y Leiter (1993), y el modelo de Winnubst (1993) (Gil-Monte & Peiró, 1999).

Dentro de este grupo en el modelo de fases de Golembiewsky, Munzenrider y Carter (1983), se propone que el Burnout se presenta como un proceso, donde el sujeto va perdiendo el compromiso que tenía por su trabajo como consecuencia del estrés laboral. En una primera fase el estrés se produce por la sobrecarga de trabajo, produciendo sentimientos negativos – irritabilidad, fatiga y disminución de sentimiento positivos-. En la siguiente fase el individuo desarrolla estrategias de afrontamiento contra las amenazas del contexto laboral; si las cuales fallan conlleva a la despersonalización, desarrollándose en la última fase una baja realización personal seguida por agotamiento o cansancio emocional. A nivel organizacional los trabajadores disminuyen su satisfacción, implicación y realización por el trabajo, así como una disminución en su productividad cuando presentan niveles altos de Burnout. A nivel personal los individuos experimentan problemas físicos, psicológicos y emocionales (Sánchez Chávez, 2012).

El modelo de Winnubst (1993), se centra en la interrelación de la estructura, la cultura y el clima organizacional, con el estrés, la tensión y el apoyo social. El autor señala que el tipo de estructura organizacional determinará la cultura organizacional, por tanto los antecedentes del Burnout varían de acuerdo a la estructura organizacional y la institucionalización del apoyo social. De esta manera el apoyo social está íntimamente relacionada con la estructura organizacional, siendo un factor que afecta la percepción que los individuos tienen de la estructura organizacional.

El modelo de Cox, Kuk y Leiter (1993), considera al Síndrome de Burnout como un suceso particular dentro del proceso de estrés laboral que se da en las profesiones humanitarias, considerando el agotamiento o cansancio emocional como la dimensión fundamental en el desarrollo de esta patología, siendo la despersonalización una estrategia para afrontar al agotamiento o cansancio y

produciéndose por último una baja realización personal como resultado del estrés laboral.

En base a estos modelos explicativos, Gil-Monte y Peiró(2003), resumen que el síndrome de quemarse por el trabajo se define como una respuesta al estrés laboral percibido que surge tras un proceso de reevaluación cognitiva, cuando las estrategias de afrontamiento empleadas por los profesionales no son eficaces para reducir ese estrés laboral percibido. Esta respuesta supone una variable mediadora entre el estrés percibido y sus consecuencias y se inicia con el desarrollo conjunto de baja realización personal en el trabajo y altos sentimientos de agotamiento emocional. Las actitudes de despersonalización que siguen se consideran una estrategia de afrontamiento desarrollada por los profesionales ante la experiencia crónica de baja realización personal en el trabajo y agotamiento emocional. Esta perspectiva integra el papel de las cogniciones y emociones como variables mediadoras en la relación entre el estrés laboral percibido y las respuestas actitudinales y conductuales (Gil-Monte &Peiró, 1999).

2.4 Instrumentos de medición del Síndrome de Burnout

En cualquier tipo de investigación es necesario contar con un instrumento de medición, ya que de esta manera se obtiene información cuantitativa que permite analizar e interpretar mejor al objeto de estudio, dando como resultado una mejor toma de decisiones.

Los instrumentos de medición, además, permiten comprender de mejor manera los factores que afectan a los individuos en dicho padecimiento desde diferentes ópticas (teorías que los sustentan) (Sánchez Chávez, 2012).

En esta investigación, fue seleccionado como instrumento de medición la versión de un test reconocido y utilizado internacionalmente en diversas investigaciones. El test reconocido se denomina Maslach Burnout Inventory.

Maslach y Jackson, tras diversas investigaciones, definieron el Burnout aplicándolo a profesionales que trabajaban en el área de servicios humanos y utilizaron un sistema de medida, llamado Maslach Burnout Inventory (Pérez, 2010). En su versión de 1981 estaba conformado por 25 ítems distribuidos en cuatro escalas (agotamiento emocional, despersonalización, baja realización personal e implicación con el trabajo) (Faúndez y Gil-Monte, 2009). Esta versión, fue reemplazada por la desarrollada en 1986, quedando solo 22 ítems definitivos y tres dimensiones a evaluar.

Estas tres dimensiones o subescalas definidas por Maslach (1981) son :

-Agotamiento emocional: integrado por 9 ítems, considerado como el elemento principal en el desarrollo del Síndrome de Burnout, el cual se origina cuando el individuo presenta el sentimiento de encontrarse emocionalmente agotado, experimentando la falta de recursos emocionales y el sentimiento de no poder ofrecer más de sí mismo a las personas que les brinda el servicio y/o atención. Esta dimensión se asocia a manifestaciones físicas relacionadas con el Síndrome.

-Despersonalización: constituido por 5 ítems, la cual se caracteriza por la presencia de sentimientos y actitudes negativas hacia las personas a las que se les brinda el servicio y/o atención, con manifestaciones de maltrato, cinismo, deshumanización e insensibilidad, así como la adopción de relaciones distantes con escasa comunicación.

-Baja realización personal: formado por 8 ítems, la cual se caracteriza por desarrollar sentimientos de incompetencia y falta de logro personal. Los individuos se sienten fracasados e incapaces de realizar su trabajo, principalmente en relación con las personas a las que se les brinda el servicio y/o atención, desarrollando expectativas negativas de eficiencia.

Cada una de las subescalas mide el Síndrome de Burnout en tres niveles – bajo, medio y alto-, lo cual permite determinar el grado de Burnout que está presente en los individuos.

Hacia 1986, las investigaciones de Maslach y Jackson continuaron junto con Leiter y Schaufeli, aceptando que el Burnout existe también fuera del ámbito de los servicios humanos (Pérez, 2010). Esto propició la aparición de diversas adaptaciones del manual, permitiendo hacer evaluaciones de esta patología en distintas profesiones (Sánchez Chávez, 2012). En primer lugar encontramos el MBI-Human Services Survey (MBI-HSS), dirigido a los profesionales de la salud. Este instrumento es la versión clásica del MBI. Luego encontramos el MBI-Educators (MBI-ES), que es la versión para profesionales de la educación (Schwab, 1986). Esta versión cambia la palabra paciente por alumno, reproduce la misma estructura factorial del MBI-HSS, y mantiene el nombre de las escalas. Y, finalmente, el MBI-General Survey (MBI-GS) (Schaufeli, 1996). Una nueva versión del MBI, que presenta un carácter más genérico, no exclusivo para profesionales cuyo objeto de trabajo son los servicios humanos. Aunque se mantiene la estructura tridimensional del MBI, sólo contiene 16 ítems y las dimensiones se denominan eficacia personal, agotamiento, y cinismo (Faúndez y Gil-Monte, 2009).

La versión original del test MBI ha sido utilizada mundialmente a lo largo de los años. Con respecto a la versión adaptada para docentes, el MBI-Educators (MBI-ES) ha sido utilizada específicamente por Quiroga (2012), para averiguar el síndrome de Burnout en docentes de escuelas públicas de la ciudad de Rosario, Argentina. A nivel internacional Kokkinos (2006), lo aplicó en maestros de escuela primaria y secundaria en Chipre .

Faúndez y Gil-Monte (2009), realizaron una investigación teniendo como objetivo el análisis de las fortalezas y debilidades del "Maslach Burnout Inventory". En esta investigación, especificaron diversas fortalezas como: la gran aceptación internacional, lo cual permite comparar resultados y desarrollar estrategias de

prevención y tratamiento del trastorno, a la vez que impulsa el desarrollo de adaptaciones del cuestionario. Otra de las fortalezas es la evidencia de la validez concurrente y divergente que tiene.

Además de las fortalezas, describieron una serie de limitaciones como: los problemas en el alcance conceptual: según la definición clásica de Maslach y Jackson (Maslach y Jackson 1986), el Síndrome de Burnout sería un síndrome caracterizado por la presencia de tres síntomas: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal en el trabajo, y cuya manifestación estaría circunscrita a personas que trabajan en servicios humanos. Sin embargo, Maslach et al.(1996) atendiendo a esta dificultad de sectorizar el Síndrome de Burnout a este tipo de trabajos, desarrollan una nueva versión general del cuestionario (el MBI-General Survey (MBI-GS)), el cual puede ser aplicado a todo colectivo ocupacional independientemente de sus funciones laborales. Sin embargo, este nuevo cuestionario sostiene los mismos fundamentos teóricos originarios de las primeras versiones, que se centran en profesiones donde el contacto con otros es esencial (clientes y pacientes) y donde existe una alta carga emocional (Maslach & Jackson 1986).

Todo lo anterior ha limitado el estudio del Síndrome de Burnout, ya que no se ha planteado una nueva base conceptual del fenómeno, sino que simplemente se ha adaptado el instrumento frente a las nuevas interrogantes que el síndrome ha manifestado (Kristensen, 2005).

-Dificultad en la forma de operacionalizar el concepto: otra crítica a considerar respecto del MBI es la relación confusa que existe entre el MBI y el concepto del Síndrome de Burnout. De acuerdo con la definición clásica, el Síndrome de Burnout se caracteriza por la presencia simultánea de tres síntomas que, de acuerdo con el manual del MBI, deben ser independientemente medidos. Esto ha determinado que en los estudios empíricos posteriores se hayan realizado análisis por separado para cada una de las dimensiones, lo que ha arrojado

diferentes antecedentes y consecuentes para cada síntoma, alejándose, de esta manera, de la concepción general que las autoras atribuían originalmente al síndrome

- Confusa composición gramatical de las traducciones: una dificultad añadida del MBI es su composición gramatical (dificultades técnicas) y sus múltiples e imprecisas traducciones (generalmente de los EE.UU.), que no consideran generalmente la cultura, el género, y las diferencias socioeconómicas (Faúndez y Gil-Monte, 2009).

-Problemas en el alcance conceptual del agotamiento emocional: por otro lado, una crítica al MBI se centra en la dimensión del agotamiento emocional, el cual se cree que solamente se focaliza en los componentes afectivos. Algunas investigaciones han sugerido que el agotamiento emocional incluye a otros aspectos del agotamiento: el cognoscitivo y el físico (Pines,1981). Este dato revelaría más ampliamente la naturaleza del agotamiento que se experimenta como resultado de la tensión crónica en el trabajo y, por ende, una mejor medición del fenómeno (Gil-Monte y Zúñiga-Caballero, 2010).

En base a ciertas limitaciones psicométricas algunos autores han preferido la utilización de una alternativa al test MBI, y han seleccionado como instrumento de evaluación el “Cuestionario para la Evaluación del síndrome de quemarse por el Trabajo”. El modelo teórico que subyace al CESQT fue desarrollado por Gil-Monte (Gil-Monte, 2005), desde la Unidad de Investigación Psicosocial de la Conducta Organizacional (UNIPSIPO) de la Universidad de Valencia, España. Este instrumento está formado por 20 ítems que se valoran con una escala de frecuencia para que los individuos indiquen en qué grado experimentan cada una de las situaciones descritas en los elementos de la escala. Se aplica un rango de 5 adjetivos que van de "Nunca" (0) a "Todos los días" (4) .

En conclusión a pesar de que el Test MBI no está exento de dificultades psicométricas,es el instrumento que más aceptación ha tenido en el campo de la

medición del SQT, obteniendo apoyo empírico en amplias muestras de diversas naturalezas en cuanto a características ocupacionales (Kokkinos 2006; Schaufeli 2000). Desde esta perspectiva el MBI es el instrumento que más ha aportado a la conceptualización del síndrome, obteniendo valores aceptables respecto de su validez (Faúndez y Gil-Monte, 2009).

2.5 Síndrome de Burnout en docentes

Las transformaciones tecnológicas, económicas y sociales ocurridas en los últimos 25 años han desencadenado fuentes de estrés en el mundo laboral, lo cual ha provocado una disminución en la calidad y en la productividad del desempeño laboral, tanto a nivel individual como organizacional (Jawahar, Stone & Kisamore, 2007; Gómez del Amo, Cárdenas Lizarazo y Caballero Carrasco, 2012), así como la aparición de nuevas patologías laborales y factores de riesgo para la salud y el bienestar psicológico de los trabajadores (Aznar, Rodríguez y Aznar, 2002; Taris, Peeters, LeBlanc, Schreurs & Schaufeli citado en Gil-Monte, Carretero, y Roldán, 2005).

Los profesionales están expuestos a una gran variedad de factores psicosociales, que dan como resultado una de las patologías conocida como Síndrome de Burnout, que en la actualidad afecta a muchas profesiones, y es ocasionada por la exposición continua y prolongada a estresores laborales.

Según el informe elaborado por Parent-Thirion, Fernández, Hurley & Vermeylen (2007), el colectivo docente es uno de los grupos ocupacionales de mayor riesgo en exposición al estrés laboral (Merino-Tejedor, 2013). Esto se asimila a lo mencionado por Schaufeli (2005) quien considera que la profesión docente es la más afectada por el Síndrome de Burnout en comparación con otras profesiones como son médicos, enfermeras y trabajadoras

sociales(p.17). Uno de los importantes detonantes que empezaron a señalar la importancia del estrés y Burnout en la profesión docente fueron los datos que las diferentes administraciones de educación tenían sobre las bajas laborales de los profesores y su evolución a través de los años. García-Calleja (citada en Cabrera y Moriana, 2004) menciona, que estos resultados señalaban un aumento anual de las bajas de tipo psiquiátrico que no se encontraban en otras profesiones y que tenían como consecuencias un incremento del ausentismo laboral, un enorme gasto en sustituciones y un bajo rendimiento en el trabajo.

Existen variables relacionadas con la etiología del fenómeno estrés y Burnout en docentes. Uno de los factores que más se ha asociado son las de tipo sociodemográficas (Cabrera y Moriana, 2004).

Dentro de éstas, la variable que ha tomado mayor relevancia es la del género, ya que autores como Aldrete Rodríguez, González Soto, Preciado Serrano y Pando Moreno (2009), consideran que las mujeres docentes presentan mayor riesgo de padecer Burnout; lo cual es reiterado por Barbosa Ramírez, Muñoz Ortega, Rueda Villamizar y Suárez Leiton (2009, pág. 28), lo cual pudiera deberse principalmente a la doble carga laboral –doble rol trabajo y hogar- como fuentes de estrés.

Otra de las variables que ha sido relacionada es la edad, aun cuando existen contradicciones, a causa de los resultados lineales, curvilíneos, así como la ausencia de asociación. De acuerdo con Cabrera y Moriana(2004, p. 601) los docentes jóvenes experimentan más estrés a causa de la falta de experiencia, su corta edad y sus altas expectativas.

La variable de la escolaridad de los docentes se presenta como un factor de riesgo de padecer Burnout, causado principalmente por percibir una falta de

reciprocidad entre su aportación –esfuerzo realizado en su educación- y los resultados –beneficios económicos y no económicos.

Tipo de centro en donde se desarrolla la función docente tiene grandes implicaciones en la percepción de estrés por parte del profesorado. Si diferenciamos estos, por encontrarse en núcleos urbanos, rurales o por ser centros denominados suburbanos (tradicionalmente denominados marginales), todas las investigaciones apuntan en la misma dirección: existen mayores índices de Burnout en los centros suburbanos que en los dos anteriores (Byrne, 1999; Leithwood, Jantzi&Steinbach, 2001; Valero, 1997). Parece ser que el comportamiento de los alumnos sería el factor principal, ya que se trata de personas que frecuentemente pertenecen a minorías marginadas y a familias multiproblemáticas (Cabrera y Moriana, 2004).

El tipo de contrato que tienen los docentes es otro factor que se relaciona con el Síndrome de Burnout, ya que de acuerdo con Arias Galicia y González Zermeño (2009), los profesores de tiempo completo presentan mayores niveles de Burnout que aquellos que trabajan por hora. Lo cual es complementado por Correa-Correa, Muñoz-Zambrano y Chaparro (citado en Sánchez Chávez, 2012).

Otra de las variables relacionadas con la etiología del fenómeno estrés y Burnout en docentes son las variables de personalidad de los individuos, las cuales de acuerdo con algunos estudios realizados puede fungir como protector o amortiguador frente al desarrollo de esta patología, o por el contrario ser un detonante del Burnout.

Una de las variables de personalidad que ha sido relacionada con el Síndrome de Burnout es la personalidad resistente , que fue desarrollada por

Kobasa (1979) quien la definió como un recurso resistente en el choque con eventos estresantes (Moreno, Arcenillas, Morante y Garrosa, 2005).

De acuerdo con Cabrera y Moriana (2004) las variables autoconciencia, autocontrol y autoeficacia han sido asociadas de manera conjunta o aislada con el Síndrome de Burnout, las cuales de acuerdo estos autores funcionan como protectores cuando los individuos las tienen en altos niveles.

Dentro de la personalidad de los individuos, la inteligencia emocional es una de las habilidades emocionales que ayudan a reprimir el desarrollo del Síndrome de Burnout, la cual es definida por Mayer & Salovey (1997), como la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y de los demás (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán Durán , 2003).

La autoestima de los profesores es otra variable de personalidad relacionada con el Síndrome de Burnout, la cual de acuerdo con Cabrera y Moriana (2004) disminuye cuando existe alta presencia del Síndrome de Burnout.

El locus de control es otra variable de personalidad asociada con el Síndrome de Burnout, la cual de acuerdo con Cabrera y Moriana (2004) cuando los profesores la tienen en alto grado contribuye a padecer esta patología.

Los factores de tipo organizacional hacen referencia a las condiciones que se presentan dentro de las organizaciones y están estrechamente vinculados con las tareas que se realizan, las cuales pueden afectar la salud de los trabajadores de forma física, psicológica y emocional (Caballero, González, Mercado, Llanos, Bermejo & Vergel , 2009). Los factores asociados a la organización pudieran ser la sobrecarga de trabajo –número de alumnos, actividades administrativas, horas de trabajo, entre otras-, falta de reconocimiento, la remuneración, falta de apoyo y

conflictos organizacionales, conflicto de roles, ambigüedad de rol, entre otras. Además, Extremera et al. (2003) consideran otros como son: escasos de recursos y falta de reconocimiento profesional.

Capítulo III

DOCENTES QUE EJERCEN EN

CONTEXTO DE ENCIERRO

3.1 Educación un Derecho de todos

El mundo se enfrenta hoy no solo con cambios económicos y tecnológicos, sino también culturales en un sentido amplio. Cambió nuestra vida, cómo vivimos en familia, cómo trabajamos, cómo formamos comunidades, cómo nos relacionamos con la autoridad, en síntesis cómo nos relacionamos unos con otros (Moreno, 2013). En nuestro país, los cambios sociales y económicos han generado una enorme cantidad de jóvenes excluidos, provenientes en su mayoría de clases marginadas, subocupadas o desocupadas, que entre-mezclan sus trayectorias vitales con detenciones policiales y reclusiones en instituciones de seguridad y tienen pocas esperanzas de inserción social (Scarfó, 2005). La Educación sigue siendo la herramienta principal para enfrentar los desafíos y consecuencias que propone el siglo XXI. El siglo XXI plantea la necesidad de tomar decisiones en la educación con la mirada puesta en el futuro, en el largo plazo (Moreno, 2013). Hay hechos que sin duda han impactado en la educación: es la información la que avanza cruzada por el fundamentalismo del mercado, en lugar de significar la extensión de los beneficios de las nuevas tecnologías para el bienestar de grandes sectores sociales; es el salvajismo económico y cultural el

que ha producido efectos sobre toda la sociedad donde el clientelismo y el facilismo se encuentra a la vuelta de cada esquina, provocando una pérdida de terreno de la solidaridad. En base a esto, la Educación sigue plateándose como acción de la sociedad y responsabilidad del Estado siendo el componente insoslayable de la construcción social, ya que ella tramita el abordaje de conocimiento, distribuye el capital cultural, socializa y asocia saberes, recuerda mitos, teje vínculos con lo desconocido, conocimiento con los otros y con el mundo. La Educación se hace un imperativo de inscripción, construcción de identidad, pertenencia y lazo en las sociedades humanas (De Mundet y Luna ,2013).

Este panorama general y amplio, se ve potenciado cuando focalizamos nuestra mirada en un contexto principal en el que la Educación, hace breve tiempo, se incluyó. Es la Educación en Contexto de Encierro la que se plantea como un desafío particular frente a los cambios del nuevo mundo. Existe una normativa nacional e internacional específica vinculada al ámbito educativo en las cárceles. Se destacan entre ellos los pactos internacionales de Derechos Humanos, las resoluciones de la Organización de Naciones Unidas (ONU) y la Organización de Estados Americanos (OEA) vinculadas al tratamiento de las personas privadas de su libertad y a la educación específicamente. A nivel nacional, la normativa más importante es la Ley Nacional de Educación (N° 26.206), la Ley de Ejecución Penal (N° 24.660), la Ley de Estimulo Educativo (N° 26.695) que opera como reforma de la Ley de Ejecución Penal en referencia a la educación y los convenios entre Ministerios (Scarfó y Aued, 2013)

En el artículo 55 de la Ley de Educación Nacional 26.206, promulgada en el año 2006, se menciona que “La educación en contexto de privación de la libertad es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de la libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite

limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de la libertad en forma fehaciente desde el momento de su ingreso a la institución". Esta modalidad se propone como objetivos: garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a todas las personas privadas de libertad dentro de las instituciones de encierro o fuera de ellas cuando las condiciones de detención lo permitieran, ofrecer formación técnico profesional, en todos los niveles y modalidades, a las personas privadas de libertad, favorecer el acceso y permanencia en la Educación Superior y un sistema gratuito de educación a distancia, asegurar alternativas de educación no formal y apoyar las iniciativas educativas que formulen las personas privadas de libertad, desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, así como en actividades de educación física y deportiva, brindar información permanente sobre las ofertas educativas y culturales existentes; y contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural (De Mundet y Luna, 2013).

La modalidad de Educación en Contexto de Encierro, atravesó diversos momentos para establecerse como una propuesta educativa a nivel Nacional y Provincial. En el año 2000 se abrió, dentro del área de Educación de Jóvenes y Adultos, una nueva línea de trabajo denominada Educación en Establecimientos Penitenciarios, cuya primera acción fue la firma de un convenio con el Ministerio de Justicia de la Nación, a fin de que la educación en las cárceles federales se traspasara de los agentes penitenciarios a docentes de los sistemas educativos provinciales. Durante esta etapa se trabajó para instalar la falta de atención educativa en las cárceles como un problema educativo relacionado con la exclusión de una población poco visible y carente de posibilidad de demanda. En 2003 se creó el Programa Nacional Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad, con la finalidad de instalar el tema de la educación para las personas privadas de libertad en las agendas políticas nacionales,

provinciales e internacionales, otorgando visibilidad al problema. En 2005 se adoptó la nueva denominación: Programa Nacional Educación en Contextos de Encierro. En 2004 se denominó Programa Nacional de Educación en Establecimientos Penitenciarios y Minoridad, al incluirse la atención educativa de los adolescentes en conflicto con la ley penal alojados en los llamados Institutos de Menores. Y finalmente en el año 2006 la Ley de Educación Nacional 26.206 incorporó la atención de las personas en contextos de privación de libertad como una modalidad del sistema educativo.

Desde el año 2007 hasta el 2011, se tomó la decisión de que el Programa Nacional pasara a ser una Coordinación de Modalidad dependiente de la Dirección Nacional de Gestión Educativa. El objetivo central fue la implementación de la Ley de Educación Nacional, la constitución de la identidad de la Modalidad en el ámbito federal y la generación de normativa para la universalización de la educación básica obligatoria (primaria y secundaria) con calidad en los tres contextos.

En el año 2011, se sancionó la Ley N ° 26.695, que modificó lo anteriormente expuesto en el artículo VIII de la Ley Nacional de Ejecución de la pena privativa de la libertad (24.660). Este capítulo denominado “Educación”, establece en uno de sus artículos que “Todas las personas privadas de su libertad tienen derecho a la educación pública. El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad indelegable de proveer prioritariamente a una educación integral, permanente y de calidad para todas las personas privadas de su libertad en sus jurisdicciones, garantizando la igualdad y gratuidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones no gubernamentales y de las familias”(Messina, 2013) . En esta ley, se especifica, además, que el interno podrá empezar o continuar con los estudios que le correspondan de acuerdo a sus capacidades, obteniendo la certificación correspondiente. Puntualmente, el artículo 140 de la misma, explicita

que “Los plazos requeridos para el avance a través de las distintas fases y períodos de la progresividad del sistema penitenciario se reducirán de acuerdo con las pautas que se fijan en este artículo, respecto de los internos que completen y aprueben satisfactoriamente total o parcialmente sus estudios primarios, secundarios, terciarios, universitarios, de posgrado o trayectos de formación profesional”. Es decir, que esta modalidad educativa (Educación en Contexto de Encierro), se representa en esta ley como un estímulo para aminorar la pena, siendo los plazos fijados, un mes por ciclo lectivo anual; dos meses por curso de formación profesional anual o equivalente; dos meses por estudios primarios; tres meses por estudios secundarios; tres meses por estudios de nivel terciario; cuatro meses por estudios universitario y dos meses por cursos de posgrado.

Fue a través de la sanción de la Ley N° 26.206, anteriormente mencionada, que la coordinación de modalidad educación en contextos de encierro, recibe nuevas tareas y responsabilidades. Entre otras, la de unificar interministerialmente la información, adecuar la infraestructura a las necesidades escolares visitar escuelas y producir desde el Sistema Educativo las indicaciones necesarias para que las autoridades de Justicia y Derechos Humanos y las autoridades penitenciarias faciliten el cumplimiento efectivo de las leyes y normas vigentes (Ley de Educación Nacional), Resolución del Consejo Federal N° 127/10, aprobatoria del Documento Base, Resolución RCFE N° 58/08 aprobatoria del Postítulo “Especialización docente de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro, etc.) (Messina, 2013).

Este hecho obligó a replantear las estrategias de gestión desarrolladas por la Modalidad. Algunas de las cuales tendrán continuidad, otras serán intensificadas y otras distintas se generarán a partir de nuevos dispositivos de gestión. En esta etapa se prioriza el fortalecimiento institucional de las escuelas en contextos de encierro. El propósito central es que brinden formación de calidad y

garanticen la inclusión y las trayectorias completas de adolescentes, jóvenes y adultos, en condiciones de igualdad de oportunidades respecto de las posibilidades que ofrecen las escuelas extramuros.

El establecimiento de esta modalidad educativa con el transcurrir de los años, nos lleva a pensar la educación como un derecho que hace a la condición del ser humano, ya que a partir de ella se construye el lazo de pertenencia a la sociedad, a la palabra, a la tradición, al lenguaje, en definitiva a la transmisión y recreación de la cultura, esencial para la condición humana (De Mundet y Luna ,2013).

3.2 Institución Educativa vs Penitenciaria

Una vez presentado el recorrido que hizo la modalidad de Educación en Contexto de Encierro en la Argentina, para imponerse como una práctica docente nueva, será interesante conocer el inicio de las primeras cárceles o instituciones de encierro en Argentina y en la provincia de Mendoza, en las que actualmente se encuentran las escuelas.

En Argentina, el siglo XIX se sirvió de procedimientos de individualización para marcar exclusiones como el asilo psiquiátrico, la penitenciaría, el correccional, los hospitales, etc., lugares que funcionaron de doble modo: el de la división binaria y la marcación: loco no loco, peligroso inofensivo; y el de la distribución diferencial: quién es, dónde debe estar, por qué, cómo ejercer vigilancia constante sobre él (Foucault, 1981 citado en Campanins ,2013). La cárcel se plantearía, en principio, como un lugar de reclusión para aquellos que intentasen subvertir el pacto social, donde la pena de prisión pasaría a ser el

principal instrumento de castigo y de reacción estatal hacia el delito y al delincuente (Campanins ,2013). En este marco se construyó la primera cárcel de Mendoza en 1864, desarrollada arquitectónicamente como un panóptico por Jeremy Bentham. El efecto mayor del Panóptico fue inducir un estado consciente y permanente de visibilidad en el interno, que garantizara el funcionamiento automático del poder (Foucault, 1981 citado en Campanins ,2013). El concepto de este diseño permitió a un vigilante observar (-optición) a todos (pan-) los prisioneros, sin que éstos lo puedan saber (Campanins ,2013).

En la actualidad la cárcel sigue siendo un lugar de castigo y reclusión. La modalidad de organización de esta responde a lo que Goffman(1998) denomina "institución total o cerrada", la cual define como "... un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos, en igual situación, aislados de la sociedad por un período de tiempo, comparten ese encierro en una rutina diaria, administrada formalmente " (p. 10). A esta institución llegan aquellas personas que, en su mayoría, no han tenido educación, trabajo, salud y ningún tipo de garantías (De Mundet y Luna, 2013). Se las denomina instituciones totalitarias porque las personas pasan a vivir en un espacio cerrado, dejando fuera parte de sus vidas, todo aquello que hacemos en nuestra vida cotidiana se extingue y pasa a regirse por unas normativas rígidas , control permanente y una organización que marca el centro penitenciario (Campanins, 2013). La modalidad de institución total, la forma arquitectónica que plantea una prisión, y las particularidades en cuanto al trato con el interno; demuestran como la cárcel controla al detenido bajo sus normas y lo aparta de la sociedad.

Al mismo tiempo que controla, castiga y excluye también intenta reinsertar al interno a la sociedad. Esta función se ve plasmada con las leyes mencionadas en los capítulos anteriores, y es llevada a cabo a través de la presencia de las escuelas y de diversos empleos que se le brindan al preso.

La escuela también formó parte del gran proyecto de disciplinamiento de los individuos (conformación de sujetos dóciles en términos políticos y útiles en términos económicos). Esto lo plantea muy claramente Michel Foucault cuando en su obra “Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión” propone, no decir que la escuela es lo mismo que la prisión o viceversa, sino que ambas instituciones comparten y despliegan una modalidad de poder: la disciplina. La prisión y la escuela vivieron por mucho tiempo en una agradable convivencia respecto de sus objetivos: encauzar conductas, producir cuerpos, docilizarlos, examinarlos y establecer una relación de poder-saber que se expresaba en la vida institucional de ambas. Estos objetivos fueron modificándose mayormente en la escuela. La institución escuela ha podido establecer una complejización sobre la concepción de educar/educación, que marca grandes diferencias con lo que plantea la institución total.

Planteado así, es complejo pensar una institución –la educativa– “dentro de” o “funcionando en” otra institución –la carcelaria- (Manchado, 2012). Esto se observa así, porque la institución penitenciaria en Argentina, fluctúa en situarse entre el mencionado modelo “correcional” y el denominado modelo “jaula-depósito” o “incapacitante” que nace a la luz de las políticas neo- liberales y a partir del cual la prisión debe cumplir solamente el objetivo de reciclar los residuos de la sociedad. Por lo tanto, tenemos una institución que actúa en una doble dimensión: por un lado, la discursiva explícita, donde sostiene todavía que sus objetivos apuntan a la resocialización del individuo y por el otro, la práctica-implícita, donde las deficientes condiciones materiales de las cárceles, la escasez de herramientas brindadas al preso para cumplir con el “tratamiento” indicado en la ley de ejecución de la pena privativa de la libertad (nº 24.660), la redefinición de derechos en términos de beneficios (la educación es uno de ellos) y la violencia física y simbólica producida en la cotidianeidad de la prisión, son claros indicios de un desfase entre lo que la institución “dice” y aquello que “hace”(Manchado, 2012).

Esta fluctuación de funcionamiento de la cárcel, entre el modelo "correcional" y el modelo "jaula-depósito"; provoca conjugar el disciplinamiento, fundante del derecho penal y las prisiones; con la lógica del desarrollo integral de los sujetos, fundante de la educación (Messina, 2013). Esto origina dificultades de orden administrativo y de funcionamiento para la organización educativa. Al responder a distintas dependencias gubernamentales la comunicación se complica ya que, en general, no funcionan articuladamente, aunque sea un objetivo para ambas. Se observan, además, dificultades de comunicación entre el personal de ambas instituciones para construir acuerdos basados en criterios comunes para el manejo de la educación. Al no definirse la cárcel como institución "correcional" observa, en muchos casos, a la educación como una tecnología del tratamiento de carácter terapéutico. Lo que conlleva a que en la práctica y en su ejercicio diario, se la plantee como un beneficio o una mercancía de cambio por buena o mala conducta (Scarfó y Aued, 2013).

La Educación en Contexto de Encierro no es pensada como un mero instrumento para acortar la pena del detenido. De Mundet y Luna (2013) afirman: "La Educación se presenta como un lugar propio, específico donde es posible pensar en una sociedad más justa, más construida, más de todos y de cada uno, en definitiva más humana"(p.267). La escuela en contexto de encierro aparece como el lugar de socialización por excelencia, particularmente importante en personas que no han tenido posibilidad de acceso a la escolarización tradicional (García, Vilanova, Del Castillo y Malagutti, 2007). Messina (2013), señala:

Existen múltiples razones que alientan a la educación intramuros. Las encontraremos desde la justicia, quien brega por la educación del privado de libertad como aspecto complementario del "régimen de tratamiento". También lo hayamos como una razón más de la institución carcelaria en función de "ocupar productivamente el tiempo del detenido". Pero también lo encontraremos en el propio sistema educativo como

un proceso de proyección humana y social del sujeto, enmarcada en un derecho esencial en la vida de toda persona. (p.9)

La Educación en contextos de encierro debe ser, necesariamente, discutida y reflexionada permanentemente. Los escasos antecedentes de trabajos teóricos y obras que desarrollan esta problemática habla de un desinterés hacia la misma por parte de quienes están involucrados en la enseñanza tras los muros sino más bien de una falta de sistematización y registro de ese flujo de sentidos y significaciones que, continuamente, se produce en las aulas (Manchado, 2012). Esto es importante que se produzca ya que, el espacio de formación educativa intramuros, es un aspecto determinante de proyección social, humana, cultural y vivencial, donde los detenidos pueden hallar razones para seguir intentando la configuración de una vida plena, sin caer en desaliento y la marginación (Díaz, 2007). Frente a la adversidad del contexto institucional penitenciario, la escuela promueve otro tipo de conductas, entre las cuales se observa la conformación de grupos de pertenencia entre los alumnos que llevan un tiempo compartiendo los estudios, generando actitudes solidarias ante problemas familiares y personales.

En fin, es la educación en general, y en especial en los establecimientos penales, la que actúa como resguardo de la condición de ser humano, ya que el castigo justificado, no debe llevar consigo una privación adicional de los derechos civiles (Messina, 2013). La educación tiene un fin propio en tanto derecho humano: el desarrollo integral del individuo (Scarfó y Aued, 2013).

3.3 Docente que ejerce su rol profesional en Contexto de Encierro

La práctica docente, como un tipo particular de práctica social, no es el resultado de la simple interacción de los que enseñan y los que aprenden, sino que es una relación mediada por significados y circunstancias específicas, que guían las conductas de las personas y les otorgan sentido. La complejidad de estas prácticas requiere considerar aspectos en la formación profesional de los docentes que se desempeñan en este tipo de establecimientos y que generalmente no están incluidos en los planes de estudio: por un lado, una formación general sobre la Educación de Jóvenes y Adultos y por otro, una formación específica vinculada a las particularidades del rol docente en este tipo de organizaciones (García, Vilanova, Del Castillo y Malagutti, 2007). En el año 2008, se aprobaron por parte del Consejo Federal de Educación, los Postítulos de Especialización Docente para Educación Rural Primaria (Res. N° 57/08) y Educación en Contextos de Encierro (Res. N° 58/08), los cuales vienen siendo implementados en gran parte del territorio nacional. Paralelamente, se avanza en el diseño de una nueva Especialización destinada a la Educación para Jóvenes y Adultos.

El docente es un actor primordial en el proceso educativo, por eso es fundamental que se vean ciertas características de su “hacer”. Para ello es necesario entender: cómo es la tarea diaria (la enseñanza más el contexto en el que se desarrolla el trabajo del educador/a); y cuál es su rol dentro del proceso educativo, entendiendo que las funciones de seguridad y de educación se excluyen mutuamente (Scarfó y Aued, 2013).

En cuanto a los aspectos psicológicos del docente, es posible advertir el agotamiento y el desgaste por la exposición permanente a condiciones adversas, miedo a los cambios y frustración inherente a las contradicciones propias de la educación en estos establecimientos (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2004). Para desempeñar su tarea diaria como docente en la cárcel, necesita ser flexible, reflexivo, con capacidad de mediación, sentido de solidaridad y alto niveles de compromiso con su tarea. Debe saber adecuar y saber transmitir los contenidos de la mejor manera posible, para que así la intervención tenga un verdadero sentido y no se limite a explicarlos para que estos sean memorizados y no adquiridos, sirviéndose de estrategias metodológicas pertinentes. La implicación, el compromiso y la creatividad del educador, pueden ser fundamentales para ganar autonomía en la toma de decisiones y evitar así la sensación de esclavitud, que propone indirectamente una institución tan normatizada (Campanins, 2013).

A su rol tradicional se suma el de contención emocional, que a veces produce desgaste y frustración, por la exposición permanente a situaciones adversas (García, et al., 2007). Este rol tiene carácter “asistencialista”. El inculcar con el ejemplo, principios de “solidaridad”, “compañerismo” hace que la tarea docente cobre una dimensión humana atendiendo a las condiciones bajo las cuales se realiza el proceso educativo. Las condiciones o situaciones adversas, exigen un docente con cierta sensibilidad por los problemas sociales, con

capacidades para disminuir los prejuicios al tratar con personas que cometieron delitos, pero que al fin y al cabo son personas.

El rol del educador de adultos en las cárceles. Un riesgo, que supone este rol asistencialista, es que la exposición permanente a las situaciones conflictivas que presentan los alumnos, puede conducirlos a volcar más energía en la contención que en la tarea pedagógica (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2004).

Tanto para su rol tradicional como para desarrollar las tareas inespecíficas que le competen, la comunicación y la interacción que se establece con cada interno son la herramienta fundamental para realizar intervenciones de distinta índole. Es esencial el trabajo individualizado teniendo en cuenta y considerando siempre a la persona como sujeto y no como objeto. Es fundamental tener presente la singularidad, las expectativas y los intereses de cada uno en particular y huir de las homogeneizaciones. No obstante, es necesaria la voluntariedad de ambas personas implicadas en este proceso educativo: educador y sujeto de la educación, ya que sin la voluntad de ambos no se garantiza la relación educativa y por ende el proceso de aprendizaje y la transmisión de contenidos educativos; por este motivo no hay que olvidar la responsabilidad y la voluntariedad del interno. (Campanins, 2013).

El docente que produce un encuentro con su alumno en las aulas de la cárcel lleva bajo su brazo, entreverado tras las cajas y papeles amarillos, esta definición de Quiroga (citado en Manchado, 2012) según la cual “el sujeto humano es la síntesis de una historia social e individual”. En base a esto, el agente de la educación social ofertará propuestas de contenidos que recojan: los intereses del sujeto; la situación del sujeto (edad, condiciones, etc.) en relación con las exigencias sociales de inclusión; las ofertas culturales adecuadas posibilitando

que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal, al mismo tiempo que se comprometa con su función social (Moreno, 2013).

El docente debería contar con todas las características psicológicas mencionadas para trabajar en la cárcel, ya que además de las características propias del alumno-interno que recibe para educar, se le suma las condiciones particulares de trabajo.

En estas condiciones particulares de trabajo se observan problemáticas propias del sistema educativo. Una de ellas es que no existen, en nuestro país, lineamientos curriculares consensuados federalmente para la Educación de Jóvenes y Adultos, por lo que la situación de las distintas jurisdicciones es diversa. Esta falta de consenso a nivel país, hace difícil la continuidad educativa cuando los internos son trasladados o cuando están alojados en unidades lejanas a sus zonas de origen. Desde el punto de vista de la infraestructura, estas escuelas, se caracterizan por tener espacios inadecuados o de uso no exclusivo y por carecer de las condiciones necesarias de mobiliario, de material educativo, y personal docente lo que obstaculiza los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo que también dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje, es el traslado de los internos, los horarios de visita; lo que provoca una inasistencia constante en la escuela y la dificultad para mantener una matrícula definitiva de alumnos. Por otro lado, a esto mencionado, se le suma la heterogeneidad de la población que recibe el educador, en términos de sus distintos niveles culturales y educativos, lo que lleva a implementar estrategias de enseñanza individualizadas, que contemplen los diversos tiempos de aprendizaje y las distintas trayectorias escolares de sus alumnos (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2004).

Los docentes deben conocer e incorporar las reglas impuestas por los servicios penitenciarios, y amoldarse a los tiempos y movimientos característicos de una institución cerrada. Dentro de esto, podemos mencionar los "movimiento cero" que se realizan a diario, la requisas a las que deben ser sometido los docentes como los alumnos, el horario de audiencias, entre otras cosas.

Campanins (2013) menciona: "Cualquier espacio educativo, lo hacemos nuestro no por el simple hecho de ocuparlo o por estar allí, sino por la capacidad, la predisposición y el deseo de transformarlo en un espacio vivo y dotado de sentido, de manera que todos, educadores y educandos, podamos proyectarnos en él"(p.3). Desde esta visión, el educador debe aprender a crear las condiciones necesarias para que los internos puedan construir un proyecto personal de inclusión social. Para crear las condiciones, el educador debe aprender a desarrollar gestiones abiertas, flexibles, con capacidad de diálogo y trabajo compartido. (programa) Los avances, retrocesos u obstáculos que se registren estarán condicionados por el tipo de articulación que sostengan todos los organismos intervinientes entre sí. Desde los actores más amplios como los Ministerios provinciales y nacionales implicados; hasta los protagonistas particulares como el agente penitenciario (cuya preparación específica está basada en la perspectiva de la seguridad), Jefe de Educación, administrativos, docentes de otros colegios, talleristas, celadores, etc.

En fin, estos individuos que por alguna situación de la vida han cometido errores con la sociedad, merecen el mismo respeto y tratamiento que las demás personas, tienen derecho a una nueva oportunidad que les brinde la sociedad. El docente, es quien media entre la desesperación del contexto que los inhibe y el colegio que le intenta brindar herramientas para volver a la sociedad.

3.4 El sujeto de aprendizaje en contexto de encierro

Herrero & Moreno (citado en García, et al., 2007). mencionan que la mayoría de los estudios descriptivos sobre el tema señalan una serie de factores individuales y biográficos que llevan a la conclusión de que el interno es una persona con un gran conjunto de necesidades y carencias :son personas impulsivas, con afán de protagonismo, antecedentes de fracaso escolar, baja autoestima, carencias afectivas, importantes niveles de agresividad y escasas habilidades sociales; provienen en su mayoría de familias desestructuradas, con antecedentes de consumo de alcohol y/o drogas y pertenecientes a clases sociales caracterizadas por la pobreza.

En nuestro país los sujetos de la educación en estos establecimientos, con frecuencia presentan las siguientes características:

- SOCIOCULTURALES: la edad de la mayor parte de los internos oscila entre los 18 y 34 años, lo que los ubica como jóvenes adultos. Sin embargo, hay

variaciones en los promedios de edad de las distintas jurisdicciones, debido a la existencia de elevadas cifras de adultos mayores (entre 50 a 65).

Los internos generalmente pertenecen a grupos provenientes de sectores desfavorecidos cuyas condiciones de vida están enmarcadas en una cultura caracterizada por la pobreza, el desempleo, la violencia, las adicciones y la inasistencia sanitaria. Se observa una escasa experiencia escolar tanto de los progenitores como de los internos, sin oportunidades de participación en redes de contención social y sin formación ni trayectoria laboral. En cuanto al contexto familiar de los internos, se advierte que provienen en su mayoría de hogares desintegrados, con situaciones previas de abandono familiar que se reiteran durante el estado de reclusión.

Una característica propia de las unidades penitenciarias federales, es que los internos no son mayoritariamente del ámbito local donde se ubica la unidad penitenciaria, sino que provienen de distintos lugares del país o son extranjeros, lo que refuerza la heterogeneidad de la población y en muchas ocasiones dificulta la comunicación con sus pares y con el personal de la institución.

- **PSICOSOCIALES:** la situación de encierro, sumada a las características socioculturales de los internos, produce dos tipos de conductas predominantes: las vinculadas a reacciones depresivas, que se expresan a través de una baja autoestima, desvalorización y vergüenza, lo que en ocasiones lleva al aislamiento y las vinculadas a las reacciones impulsivo-agresivas, que se expresan a través de cambios de humor, susceptibilidad, automutilación, peleas con el resto de la población. Estas conductas, se ven reforzadas por fechas clave como cumpleaños, navidad, año nuevo, cumpleaños de sus hijos o familiares; y por momentos de abstinencia de diferentes drogas que consumen,

- **SANITARIAS:** la superpoblación y el hacinamiento propio de las cárceles facilitan la difusión de enfermedades infectocontagiosas, los hechos de violencia,

las conductas adictivas y la proliferación de enfermedades de transmisión sexual, constituyéndose en una amenaza constante para la calidad de vida de los detenidos. Algunos factores que también afectan la salud de los internos son la falta de regularidad en la prestación de agua potable, la carencia de artículos de higiene personal y vestimenta.

- EDUCATIVAS: sus biografías pedagógicas están signadas por múltiples fracasos, largos períodos fuera de la escuela y abandono. Es una población escolar heterogénea desde el punto de vista cognitivo y cultural que se refleja en una diversidad de estilos y ritmos para el aprendizaje. Los motivos para asistir a la escuela son diversos; a veces están ligados a la utilidad del conocimiento, la capacitación laboral o el aprendizaje de un oficio. También se observan actitudes antagónicas, desinterés y desgano.

Una vez que ingresan al penal estas personas, se vuelven a encontrar desprovistos de necesidades básicas como los elementos de aseo personal, alimentación y asistencia médica-psicológica. Esto se transforma en un obstáculo para el educador que debe respetar los tiempos en el que alumno falta a la escuela por estar lavando su ropa, consiguiendo comida, pidiendo una audiencia o esperando su visita.

Con respecto a las características de la vida cotidiana de las personas privadas de libertad, coinciden con los objetivos de la institución, en la cual la seguridad es prioritaria y por lo tanto toda actividad allí desarrollada está atravesada por esta característica. Estas condiciones determinan que la intimidad sea prácticamente nula (los individuos están expuestos a una vigilancia continua), y que no existan límites que establezcan espacios diferentes para dormir, trabajar, recrearse. Las visitas son controladas, hay inhibición y/o restricción de contactos con el exterior, las actividades son generalmente colectivas y obedecen a rutinas

programadas que masifican a los individuos, las necesidades individuales se manipulan y los sujetos son objeto de tratamientos de sometimiento y humillación(Messina, 2013).

La gente que está aislada de la sociedad durante largos períodos de tiempo, pierde sus lazos familiares y sociales, las relaciones con los demás se vuelven complejas, y algunas familias acaban rompiéndose, sintiéndose ellos abandonados y olvidados por su mundo. La persona en cuestión pierde incluso su propia identidad, su propio “yo” (lo que algunos autores denominan “mutilación de yo”). Esto, sin duda, daña aun más su mente, aumenta su rebeldía y su oposición para adaptarse de nuevo al sistema (Campanins , 2013).

Todas las características esenciales de un contexto de encierro contribuyen a generar obstáculos para el desarrollo normal del aprendizaje educativo en la escuela. Camus(citado en Manchado, 2012) afirma: cada alumno, al despedirse del maestro no regresa a su casa, a reunirse con sus amigos o, simplemente, “a la calle”. Luego del “hasta mañana” el grito de “adentro” no anuncia merienda caliente, ni “birra” en el kiosco, ni adentrarse a las aventuras del “afuera”, sino todo lo contrario, tras las rejas espera aquel mundo con sus límites abarrotados, repletos de “hora sin nombre, en la que los ruidos de la noche” suben desde todos los pisos “en un cortejo de silencio.” Este volver al pabellón, no beneficia la internalización de conocimiento ni el abordaje individual de tareas ni lecturas provistas por el docente. Las estrategias de los docentes, deben enfatizarse en el aula, asumiendo que el trabajo fuera de esta no será posible de llevar a cabo.

Cada alumno, presenta una percepción distinta de la escuela. Para algunos, la percepción que tienen de la escuela es positiva, hay una muy buena predisposición para ingresar por voluntad propia y asistir a clases. Deciden comenzar un camino de aprendizaje, donde la autoestima cobra vigor en estos

internos porque sienten que sus posibilidades en la vida se acrecientan. Muchos de los reclusos llegan sin saber leer y escribir y de a poco van aprendieron a tomar el lápiz; a sumar, restar y multiplicar; a estar contenido, a ser escuchado, a saber que algo valen.

Pero además de esta percepción, también están presentes aquellos alumnos que solo asisten para acortar la pena que tienen; los cuales, con gran frecuencia, no logran terminar los ciclos educativos.

SEGUNDA PARTE

Marco Metodológico

Capítulo IV

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Objetivos

Los objetivos que guiaron esta investigación fueron:

Objetivo general:

-Contribuir al conocimiento de las características de personalidad, de los profesionales de la Educación que trabajan en contexto de encierro, que se relacionen con el síndrome de Burnout.

Objetivos específicos

- Describir características de personalidad de docentes que trabajan en contexto de encierro.

- Evaluar si los docentes presentan el Síndrome de Burnout.
- Evaluar si existen relaciones entre las características de personalidad de docentes que trabajan en contextos de encierro y la presencia del Síndrome de Burnout.
- Comparar el nivel de Burnout obtenido en docentes de contexto de encierro en relación a docentes que asisten a escuelas públicas fuera de contexto de encierro.

4.2 Preguntas de investigación

Las preguntas que orientar este trabajo fueron:

-¿Los docentes que trabajan en contextos de encierro poseen algún rasgo de personalidad predominante?

-¿Cuál o cuáles son los rasgos de personalidad predominantes en docentes que trabajan en contexto de encierro?

-¿Se relacionan los rasgos de personalidad con los niveles de Burnout de docentes que trabajan en contexto de encierro?

-¿Qué rasgos de personalidad se relacionan con un mayor nivel de Burnout en docentes que trabajan en contexto de encierro?

-¿Qué rasgos de personalidad se relacionan con un menor nivel de Burnout en docentes que trabajan en contexto de encierro?

Capítulo V

METODOLOGÍA

5.1 Tipo de estudio y Diseño de la investigación

En función del planteo teórico propuesto por Hernández Sampieri, Fernández & Baptista (2010) se procede a caracterizar los aspectos metodológicos del presente trabajo.

Esta investigación presenta un enfoquecuantitativo, ya que pretende recoger y analizar información acerca de las características de personalidad y el síndrome de Burnout en docentes en contexto de encierro.

El alcance del presente trabajo es descriptivo-correlacional. Descriptivo ya que busca especificar propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Se miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes de las variables a investigar. En este tipo de estudio se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas para así poder describir lo que se investiga. En base a esto, en esta investigación, se buscaría describir los rasgos de personalidad y los niveles del síndrome de Burnout, en docentes que trabajan en contexto de encierro. Por otro lado es correlacional ya que tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, o variables en un contexto en particular. Al evaluar el grado de asociación, se miden cada una de ellas (presuntamente relacionadas) y, después, se cuantifican y se analiza la vinculación. En esta investigación, se intentaría establecer si los rasgos de personalidad pueden relacionarse con el Burnout.

Con respecto al diseño de investigación, corresponde mencionar que presenta un diseño no experimental – transversal, el cual consiste en la observación del fenómeno tal y como se da en el contexto natural, para luego ser analizado. Este , es caracterizado como un diseño en que la estabilidad de las variables permite conclusiones sobre los datos obtenidos en un solo momento. El objetivo es describir una población en un tiempo único.

5.2 Descripción de la muestra

Para este trabajo se tomó una muestra *no probabilística*, ya que la elección de los elementos dependió de causas relacionadas con características específicas de la población. La muestra fue de tipo *intencional*, ya que se seleccionó directa e intencionadamente los individuos de la población, es decir, los sujetos no fueron asignados aleatoriamente.

Participantes

La muestra en total, quedó conformada por 56 docentes, de los cuales 28 ejercen docencia en el Centro de educación básica de jóvenes y adultos del Complejo Penitenciario Bolougne Sur Mer, y el resto ejerce su trabajo en diversos colegios públicos (CEBJA) del departamento de Maipú.

De los 28 sujetos pertenecientes a Contexto de encierro, 64,3% fue de sexo femenino mientras que el 35,7% perteneció al género masculino; las edades rondaron entre los 25 y los 58 años con un promedio de 37,6 (DV=9,78); la mayoría presentó con el 60,7% pareja habitual con predominio del 82,1% sin hijos mientras que el 17,9 si poseía; y finalmente una antigüedad promedio en la institución perteneciente al Complejo Penitenciario Bolougne Sur Mer de 4,8 años (DV=4,05).

Con respecto a los 28 sujetos restantes de la muestra, 89,3% perteneció al género femenino mientras que el 10,7% al masculino; las edades rondaron entre los 24 y los 55 años con un promedio de 39,44 (DV=10,03), la mayoría también presento pareja habitual con el 64,3%; mientras que el 64,3% no poseía hijos y el 35,7% si; la antigüedad promedio en la institución que actualmente trabajaban fue de 6,8 años (DV=5,77).

En la tabla 1 se presentan las variables género, edad, relaciones interpersonales, hijos y antigüedad, en relación a los docentes que ejercen su trabajo en contexto de encierro y aquellos que no.

Tabla 1:

Descripción de los participantes (n=56)

	Contexto de Encierro (n=28)	Fuera de Contexto de Encierro (n=28)	

Género	Femenino	64,3	89,3	
	Masculino	35,7	10,7	
Edad		37,46 (DV=9,78)	39,44 (DV=10,03)	
Relaciones Interpersonales				
	Con pareja habitual	60,7	64,3	
	Sin pareja habitual	7,1	7,1	
	Sin pareja	32,1	28,6	
Hijos				
	Con hijos	17,9	35,7	
	Sin hijos	82,1	64,3	
Antigüedad		4,82 (DV=4,05)	6,81 (DV=5,77)	

5.3 Instrumentos

Los instrumentos utilizados en la presente investigación fueron:

- ❖ Maslach Burnout Inventory Educational Service (MBI-ES)
- ❖ Inventario Millon de Estilos de Personalidad

El **Inventario Millon de Estilos de Personalidad (MIPS)** es un cuestionario compuesto por 180 ítems respecto de los cuales el sujeto debe determinar si le son aplicables (respuestas verdadero/falso). Su objetivo es medir

la personalidad de individuos adultos que funcionan normalmente y cuya edad está comprendida entre los 18 y los 65 o más años. Para completar la mayoría de los ítems se requiere un nivel de educación correspondiente al primer año de la escuela secundaria. La mayoría de las personas emplean alrededor de 30 minutos o menos para responder al cuestionario.

El MIPS consta de 24 escalas agrupadas en 12 pares. Cada par incluye dos escalas yuxtapuestas, la bipolaridad presente en estos pares no implica oposición, debido a que las escalas son independientes entre sí en cuanto a los ítems que las forman. Los 12 pares de escalas del MIPS se distribuyen en tres grandes áreas:

-Metas Motivacionales: evalúa la orientación a obtener refuerzo del medio.

-Modos Cognitivos: examinan los estilos de procesamiento de la información.

-Conductas Interpersonales: evalúa en qué medida el estilo de relacionarse con los demás tiene que ver en general con el retraimiento o la comunicatividad, la vacilación o la firmeza, la discrepancia o el conformismo, el sometimiento o el control, y la insatisfacción o la concordancia.

El MIPS incluye tres indicadores de validez: Impresión Positiva, Impresión Negativa y Consistencia.

Se obtiene un puntaje directo para cada escala, los cuales son interpretados y analizados a partir del puntaje percentilar (puntaje de prevalencia). El puntaje percentilar en esta investigación se realizó a través de la media obtenida de la muestra total.

De este manual en castellano existen dos versiones, una argentina realizada por Casullo en 1997 y otra española realizada por Sánchez López, Díaz Morales y Aparicio García en el 2001. En esta investigación se utilizó la versión del MIPS realizada por Casullo.

Otro de los instrumentos utilizado en esta investigación fue el **Maslach Burnout Inventory Educational Service (MBI-ES)**. Este instrumento es una versión del MBI adaptada para profesionales docentes. Es una versión que ha sido validada al español por Gil Monte y Peiró (1999). Es un test que ha sido utilizado en diversas investigaciones realizadas en Argentina y en el resto del mundo.

Este instrumento consta de 22 ítems que recogen afirmaciones sobre pensamientos, sentimientos, emociones, y conductas del profesional relacionados con su trabajo (Maslach C y Jackson SE, 1981). En estos 22 ítems, se evalúan los 3 componentes que conforman el síndrome del Burnout:

Cansancio Emocional: se caracteriza por la pérdida progresiva de energía, el desgaste, el agotamiento y la fatiga. Este es el aspecto clave del “burnout”, el aumento en los sentimientos de agotamiento.

La Despersonalización: que se manifiesta en el desarrollo de actitudes negativas y sentimientos fríos e impersonales hacia los destinatarios del trabajo (clientes, pacientes, alumnado, etc)

La falta de realización personal: que consiste en la tendencia de los profesionales a evaluarse negativamente, y de forma especial esa evaluación negativa afecta a 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 los resultados.

Además de los 22 ítems, contiene 8 variables socio demográficas y una variable optativa al final de las preguntas de rigor, dejando espacio para que el docente pueda hacer algún tipo de apreciación, tanto de orden personal como laboral e incluso instrumental (Quiroga,2013).Para la clasificación de los ítems se emplea un sistema de respuesta que puntúan la frecuencia con la que el sujeto experimenta los enunciados en cada ítem, se utiliza el sistema de puntuación, de tipo Likert, con cinco niveles de 1 a 5 (1=nunca, 2 =casi nunca, 3=a veces, 4=casi siempre, 5=siempre).

Los ítems que corresponden a cada una de las dimensiones mencionadas son los siguientes:

. Cansancio emocional: 1, 2, 3, 6, 8,13, 14, 16, 20

. Despersonalización: 5, 10, 11, 15, 22.

. Realización personal: 4, 7, 9,12, 17,18, 19, 21

Para evaluar el nivel de Burnout se deben sumar cada ítem con su puntaje correspondiente, obteniendo así un puntaje final para cada componente. Puntuaciones altas, en las dos primeras subescalas y baja en la tercera definen la presencia el síndrome.

Las puntuaciones de los sujetos son clasificadas mediante un sistema de percentil para cada escala. Los sujetos por encima del percentil 75 se incluyen en la categoría alto. Entre el percentil 25 y 75 medio y por debajo del percentil 25, en la categoría bajo.

5.5 Procedimiento

En primer lugar se aplicaron ambos instrumentos desarrollados anteriormente, en la institución educativa denominada Centro educativo de educación básica de jóvenes y adultos AlgarroboTelteca N °3122, perteneciente al Complejo Penitenciario Bolougne Sur Mer. El acceso a esta institución fue a través de los directivos correspondientes, quienes prestaron su consentimiento para trabajar dentro de ella. Se realizó una reunión en conjunto con la directora y los docentes que trabajan dentro de ella, para explicar mi presencia y el objetivo de mi investigación. Una vez desarrollado esto, los docentes que prestaron su

colaboración en el trabajo de investigación firmaron un consentimiento informado, donde se menciona que se respetará la privacidad y confidencialidad de toda información obtenida por ellos. Una vez firmado esto, se procedió a la entrega de cada instrumento de evaluación con la respuesta correspondiente. Cada docente, respondió los tests en su casa, y los devolvió una vez terminados dejándolos en una urna que se depositó al ingreso de la escuela.

Con respecto a la muestra de docentes pertenecientes a CEBJA del departamento de Maipú, la convocatoria fue a través de la técnica bola de nieve. Los sujetos recibieron el instrumento de medición del Burnout a través de internet junto con el consentimiento informado. Si estaban dispuestos a participar de la investigación daban por aceptado el consentimiento una vez que respondían el test y lo enviaban.

Se acordó con la institución y cada participante realizar un informe a modo de devolución.

Capítulo VI

RESULTADOS

A continuación se presentaran los resultados obtenidos considerando los objetivos plateados para la presente tesina.

Objetivo 1

- Describir las características de personalidad de docentes que trabajan en contexto de encierro.

En función del primer objetivo se obtuvo el puntaje prevalente correspondiente a cada puntaje bruto de cada escala perteneciente al Inventario de Estilos de Personalidad de Millon aplicado a la muestra.

Tabla 1:

Puntajes prevalentes de las escalas del MIPS de los docentes en contexto de encierro (n=28)

	PB	PP
Apertura	22,50	53
Preservación	17,07	40
Modificación	28,75	51
Acomodación	20,11	43
Individualismo	16,50	49
Protección	36,86	49
Extraversión	28,29	53
Introversión	10,89	40
Sensación	17,25	53
Intuición	20,39	38
Reflexión	18,71	45
Afectividad	29,39	50
Sistematización	34,68	38
Innovación	27,71	41
Retraimiento	17,29	39
Comunicatividad	32,11	51
Vacilación	15	41
Firmeza	25,21	29
Discrepancia	20,18	41
Conformismo	40,46	48
Sometimiento	18,18	39
Control	23,11	55
Insatisfacción	20,64	39
Concordancia	37,18	56

Obtenido los puntajes prevalentes, se identifican los rasgos de personalidad significativos presentes en la muestra. Las puntuaciones de prevalencia abarcan del 0 al 100, determinando su carácter de significación el presentarse por encima de 50.

Los puntajes prevalentes (mayores a 50) pueden ser categorizados de la siguiente manera:

- Alto: 80 – 100
- Medio: 70 – 80

- Bajo: 50 – 70

En función de esto, los rasgos significativos de personalidad que presentan los docentes de contexto de encierro son:

Tabla 2:

Rasgos significativos de personalidad en docentes de contexto de encierro (n=28)

Escala	PP
Apertura	53
Modificación	51
Extraversión	53
Sensación	53
Afectividad	50
Comunicatividad	51
Control	55
Concordancia	56

Objetivo 2

- Evaluar si los docentes presentan el Síndrome de Burnout.

Para cumplir con el segundo objetivo se calcularon los percentiles de cada dimensión del MBI para de esta forma, poder determinar en los sujetos quienes poseen las condiciones que indicarían la presencia de Burnout: puntuaciones altas en Cansancio Emocional o agotamiento y Despersonalización, y puntuaciones bajas en Realización Personal (Maslach y Jackson, 1981).

Para calcular los percentiles se realizó un punto de corte entre 25 y 75.

Tabla 3:

Puntajes percentilares de cada dimensión del MBI (n=56)

		Agotamiento	Despersonalización	Realización Personal
N	Válidos	56	56	56
	Perdidos	0	0	0
Percentiles	25	18,25	6,00	28,00
	75	25,00	10,00	33,00

Luego de esto, se analizó qué cantidad de sujetos cumplían con los indicadores antes mencionados, como también se observó quienes cumplían con 2 de los 3 requisitos establecidos. Los resultados obtenidos fueron: 1 de los sujetos cumplía con los indicadores de Burnout, y 2 de ellos se encontrarían en riesgo (2 criterios cumplidos).

Objetivo 3

- Evaluar si existen relaciones entre las características de personalidad de docentes que trabajan en contextos de encierro y la presencia del Síndrome de Burnout.

Para cumplir el tercer objetivo, se aplicó el coeficiente *rho* de Spearman debido a que muchas de las escalas se distribuían de forma no normal en la prueba de ShapiroWilk ($p < .50$) y porque además la muestra de trabajo era inferior a 30 sujetos ($n = 28$).

En base a la estadística no paramétrica utilizada, las correlaciones significativas obtenidas fueron:

Tabla 4:

Correlaciones entre dimensiones del MBI y escalas del MIPS (n=28)

	Realización personal
Comunicatividad	,411**
Modificación	,409**

** $p < .01$

Observando esta tabla se desprende que existe una correlación significativa de tipo positiva, e intensidad de $p < .01$, entre la comunicatividad y la modificación con la realización personal.

Objetivo 4

- Comparar el nivel de Burnout obtenido en docentes que trabajan en contextos de encierro con el nivel de docentes que ejercen en escuelas públicas fuera de contexto de encierro

Para cumplir el objetivo se empleó la prueba no paramétrica de comparación de medias U de Mann Whitney (ver tabla 5).

Tabla 5:

Comparación entre dimensiones del MBI entre la muestra de docentes de contexto de encierro y fuera de contexto.

	Encierro (n= 28)	No encierro (n= 28)	<i>U</i>	<i>P</i>
	Rango promedio			
Agotamiento	24,52	32,48	280,500	>.05
Despersonalización	29,54	27,46	363,000	>.05

Realización personal	29,79	27,21	356,000	>.05
----------------------	-------	-------	---------	------

Una vez realizada la prueba, no se registraron resultados significativos.

Capítulo VII

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El objetivo general de esta investigación fue contribuir al conocimiento de las características de personalidad, de los profesionales de la Educación que trabajan en contexto de encierro, que se relacionen con el síndrome de Burnout.

Para desarrollar este amplio objetivo, se definieron metas/objetivos específicos que guiaron el trabajo.

En función de esto, el primer objetivo planteado fue:

- ***Describir las características de personalidad de docentes que trabajan en contexto de encierro***

Los resultados obtenidos mostraron, que la población de 28 docentes que trabajan en el Centro de Educación Básica de jóvenes y adultos del Complejo Penitenciario Bolougne Sur Mer, presentó diversos rasgos de personalidad significativos con un puntaje prevalente superior a 50. Estos rasgos evidenciados fueron los siguientes.

En el área de las Metas Motivacionales se presentaron como rasgos significativos la Apertura y Modificación.

Un puntaje elevado en la escala apertura, se presenta en personas que son optimistas en cuanto a las posibilidades que les ofrece el futuro, resultándoles fácil pasarlo bien, enfrentando con ecuanimidad los altibajos de la existencia.

Un puntaje elevado en la escala modificación se presenta en personas que hacen que las cosas sucedan en lugar de mantenerse pasivamente a la espera, ocupándose ágilmente de modificar su entorno e influyendo en los acontecimientos a fin de que satisfagan sus necesidades y deseos.

Estos rasgos presentes en la muestra de docentes en contexto de encierro, manifestarían que los motivaría la mejora de la propia vida predominando la búsqueda de placer sobre la evitación del dolor. Llevarían a cabo esto, a través de propias acciones influyendo en las condiciones de su vida, es decir, con una posición proactiva a los cambios.

En el área de los Modos Cognitivos se presentaron como rasgos significativos extraversión, sensación, y afectividad.

Un puntaje elevado en la escala de extraversión se presenta en personas que recurren a los demás en procura de estimulación y aliento. Sus amigos y colegas serían, para ellos, fuentes de ideas y orientación, de inspiración y energía; las ayudarían a mantener alta su autoestima y las confortarían con su presencia.

Un puntaje elevado en la escala de sensaciónse presenta en personas que obtienen sus conocimientos de lo tangible y lo concreto; confiando en la experiencia directa y los fenómenos observables más que en el uso de la inferencia y la abstracción. Lo práctico y lo “real”, las harían sentir cómodas inspirándoles confianza.

Las personas que obtienen un puntaje elevado en la escala de afectividad formarían sus juicios tomando en consideración sus propias reacciones afectivas frente a las circunstancias, evaluando subjetivamente las consecuencias que tendrían sus actos para quienes resulten afectados por ellos, y guiándose por sus valores y metas personales.

De acuerdo a lo mencionado, el funcionamiento cognitivo de los docentes que ejercen su rol en contexto de encierro tomados en esta investigación, manifestaría que hay una disposición a mirar hacia lo que es externo a uno mismo, a través de una observación directa y concreta, en búsqueda de información y guía. Esta información percibida, es procesada y transformada en función, mayormente, de los valores personales, los sentimientos y la subjetividad.

En el área de la Conductas Interpersonales se presentaron como rasgos significativos la comunicatividad y el control.

Un puntaje elevado en la escala comunicatividadse relaciona con la búsqueda de estimulación, excitación y atención, reaccionando con vivacidad ante las situaciones de las que son testigo. Podrían ser personas brillantes y simpáticas, exigentes y también manipuladoras.

Un puntaje elevado en la escala de decontrolse presenta en personas enérgicas y a menudo dominantes y socialmente agresivas. Tenderían a verse a sí mismas como intrépidas y competitivas.

Un puntaje elevado en la escala de concordancia, se relaciona con la tendencia a ser muy simpáticas socialmente, mostrándose receptivas y maleables

en su relación con los demás, con quienes establecerían vínculos afectivos y lealtades muy fuertes. Sin embargo, ocultarían sus sentimientos negativos, en especial cuando esos sentimientos pueden parecer censurables a las personas a quienes desean agradar.

En resumen, los docentes en contexto de encierro, buscarían vincularse con los demás y ser activos en este proceso. Es decir, se relacionarían de un modo socialmente afectivo, sintiéndose seguros de sí mismo, con voluntad, propiciando cierta dominancia a la hora de relacionarse sin tender a rebajarse ante los demás o ser sumisos. Esto lo llevaría, a querer participar y cooperar con los demás siendo considerado con éstos

Conocidas las características de personalidad que se evidenciaron en los docentes de contexto de encierro, se puede proseguir a detallar el segundo objetivo de la investigación.

- ***Evaluar si los docentes presentan el Síndrome de Burnout.***

En relación a este objetivo, los resultados arrojaron que sólo un docente de la muestra seleccionada de contexto de encierro presentaría los indicadores de Burnout, y dos de ellos se encontrarían en riesgo.

Reconocido el nivel de Burnout que habría en la muestra de docentes que trabajan en contexto de encierro, se pudo ***evaluar si existen relaciones entre las características de personalidad de docentes que trabajan en contexto de encierro y la presencia del Síndrome de Burnout.*** Es decir, se logró cumplir el objetivo número tres.

Como el nivel de Burnout que se encontró en la muestra de docentes en contexto de encierro fue mínimo, se buscó a través de la utilización de una

estadística no paramétrica, encontrar una posible relación entre las características de personalidad evidenciadas y las dimensiones que presenta el Síndrome de Burnout. Se encontró que existe una correlación significativa de tipo positiva entre las características de personalidad Modificación y Comunicatividad, con la Realización Personal.

Una baja realización personal es un indicador de Burnout. Es decir que, una personalidad tendiente a alterar de modo activo las condiciones de la propia vida (modificación) y dispuesto a vincularse con los demás (comunicatividad); propiciarían una realización personal alta, demostrando autoestima y evaluación positiva del propio trabajo. Ambos rasgos de personalidad podrían ser factores protectores del Síndrome de Burnout.

El cuarto objetivo propuesto en la investigación fue:

- ***Comparar el nivel de Burnout obtenido en docentes que trabajan en contextos de encierro con el nivel de docentes que ejercen en escuelas públicas fuera de contexto de encierro.***

Con respecto a este objetivo, no se encontraron a través de las estadísticas utilizadas, resultados significativos en la comparación del nivel de Burnout entre ambas muestras.

Encontrada esta ausencia de resultados, se procedió a observar en detenimiento los casos con Síndrome de Burnout en ambas muestras y aquellas personas en riesgo, buscando llegar a algún tipo de conclusión en función de las características personales.

En contexto de encierro, las características personales del sujeto que presentaría Síndrome de Burnout fueron: hombre, edad 35 años, con pareja habitual, un hijo, y 5 años de antigüedad en la institución. Los sujetos que presentarían solo dos indicadores poseen características similares: hombres, edad 38 años, en pareja, con dos hijos, 5 años y 2 años de antigüedad.

En la muestra de docentes fuera de contexto de encierro, se evidenció solo un caso con presencia de los tres indicadores de Burnout. Este caso fue de una mujer de 29 años, sin pareja, con un hijo, y 3 años de antigüedad. Por otro lado se encontraron tres casos en riesgo, con dos indicadores de Burnout. Estos casos fueron de mujeres con las siguientes características:

-28 años, en pareja, un hijo, dos años de antigüedad.

-32 años, sin pareja, un hijo, dos años de antigüedad.

-28 años, sin pareja, dos hijos, tres años de antigüedad.

Observando toda la muestra de docentes en función de la presencia o el riesgo de padecer Síndrome de Burnout, se podría concluir que:

-No se presentaron diferencias significativas en cuanto al género. Es decir, el género femenino en esta investigación, no tendría mayor riesgo de padecer el síndrome, como evidenciaron en sus investigaciones, autores como Aldrete Rodríguez, González Soto, Preciado Serrano y Pando Moreno (2009), Barbosa Ramírez, Muñoz Ortega, Rueda Villamizar y Suárez Leiton (2009, pág. 28). Quienes mencionaron que el riesgo es mayor en las mujeres por la doble carga laboral –doble rol trabajo y hogar- que desempeñarían.

-Mariana Elvira y Herruzo Cabrera (2004) descubrieron que los docentes jóvenes experimentan más estrés a causa de la falta de experiencia, su corta edad y sus altas expectativas. Estas conclusiones, podrían coincidir con los resultados arrojados en este trabajo ya que los docentes con mayor edad no presentaron indicadores de Burnout, como lo encontrado en la población entre 28 y 38 años.

-Relacionado a la conclusión anterior, se podría plantear que la presencia o el riesgo de padecer Burnout tuvo mayor prevalencia en sujetos con un nivel de antigüedad menor al promedio encontrado, es decir de 2 a 5 años de antigüedad. Esta conclusión, no se relacionaría con lo que plantearon Macluf, García y Beltrán

(2015), en donde mencionan que la antigüedad laboral entre diez y veinte reporta los niveles más altos del síndrome. Pero sí, encontraría correspondencia con lo descrito por Moreno-Jiménez, Garrosa y González (2000), quienes mencionan que con la experiencia se desarrollan un conjunto de recursos que le permiten al docente, afrontar de manera más adaptativa los retos y exigencias de la profesión, y por ende agotarse menos.

- Autores como Byrne (1999) , Leithwood, Jantzi&Steinbach,(2001); y Valero (1997) evidenciaron mayores índices de Burnout en los centros marginales que en los centros rurales y urbanos. Esta conclusión, no se vería reflejada en el presente trabajo, ya que se comparó una muestra perteneciente a un centro marginal como es la cárcel y otra a uno urbano, y no se encontraron resultados superiores en la cárcel.

Capítulo VIII

CONCLUSIONES

En primer lugar, es importante destacar, que los objetivos planteados en la presente tesina fueron alcanzados, aunque los resultados de alguno de ellos no fueran significativos.

Por otro lado, las conclusiones a destacar en función del trabajo realizado son:

≈ Los docentes que ejercen su rol en contexto de encierro presentaron diversas características de personalidad tales como: ser activo en la búsqueda de placer teniendo como meta mejorar la propia vida; un funcionamiento cognitivo en el que prima la mirada concreta hacia lo externo, buscando información y guía, la cual sería transformada en función de sus valores, sentimientos, es decir de su subjetividad. La preferencia de estos docentes, sería interactuar con los demás de un modo socialmente afectivo, a través de la propia voluntad y con seguridad en sí mismos; reflejando una disposición a cooperar y participar.

≈ Solo un docente del CEBJA perteneciente a la Penitenciaría Bolougne Sur Mer presentó los tres indicadores de Burnout, lo que llevaría a la observación de que en docentes en contexto de encierro se evidenció un nivel mínimo de Burnout.

≈ En los docentes que ejercen su rol en contexto de encierro, la Modificación como la Comunicatividad representarían dos rasgos de personalidad que propiciarían una alta Realización Personal, y podrían ser factores protectores del Síndrome de Burnout.

≈ No se presentaron diferencias significativas en cuanto al género con respecto a la presencia del síndrome de Burnout.

≈ Los jóvenes docentes demostrarían mayor riesgo e índice de Burnout que la población adulta.

≈ El riesgo e índice de Burnout tuvo mayor prevalencia en sujetos con un nivel de antigüedad menor al promedio encontrado, es decir de 2 a 5 años.

≈ Los índices de Burnout entre el centro marginal como el urbano no demostraron diferencias significativas, como para atribuir mayor prevalencia del síndrome a uno de estos.

Tomando en consideración lo expresado en el marcoteórico y a partir de los resultados obtenidos podría inferirse que los rasgos de personalidad hallados en esta investigación coinciden con las características deseables para desempeñar la labor de docente.

Por otro lado, como en toda investigación, se han encontrado algunas respuestas pero surge, al mismo tiempo, un abanico de nuevos interrogantes que plantean nuevos desafíos:

En primer lugar, es importante mencionar la posibilidad de que puedan realizarse futuras investigaciones acerca de un contenido llamativo y motivo de preocupación que surgió en este pequeño trabajo, como es el hecho de reconocer que el mayor índice o riesgo de Burnout se presentó en la población joven. Esto, podría abrir las puertas a nuevos cuestionamientos acerca de la capacidad de afrontamiento de los jóvenes docentes.

En segundo lugar, un aspecto útil de investigar sería el hecho de conocer los factores organizacionales de una escuela inserta en un contexto de encierro, para poder determinar si estos factores inciden o no en el riesgo de padecer Burnout.

Y finalmente, buscar reconocer si los rasgos de personalidad Comunicatividad y Modificación también aparecen como propiciadores de Realización Personal en otras escuelas de contexto de encierro o fuera; posibilitando así, una aseveración más contundente para determinarlos como factores protectores del Burnout.

BIBLIOGRAFÍA

- Allport, G. W. (1970). *La personalidad. Su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.
- Álvarez, D. M.; Cantú, V.A.; Gayol, L.M.; Leal, K. G.; y Sandoval, K. I. (2005). *El síndrome de Burnout y el profesional de la educación*. Disponible en: <http://www.monografias.com.ar>
- Aparicio García, M. E. y Sánchez-López, M. P. (1999). Los estilos de personalidad: su medida a través del inventario Millon de los estilos de personalidad. *Anales de psicología*, 2 (15), 191-211.
- Aznar, M. P. M., Rodríguez, M. D. A. G., y Aznar, M. (2002). Estrés laboral y salud en el profesorado: un análisis diferencial en función del género y del tipo de enseñanza. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2 (3), 451-465.

- Barbera, L. (1983). La personalidad del docente y su proyección en la universidad. *Revista de Psicología*, 9, 13-14.
- Bardají, A. F., y Cardenal, V. (2001). Pertinencia de estilos de personalidad y variables cognitivas a indicadores de salud mental. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 54(2), 207-226.
- Blazich, S. B. (2007). La educación en contextos de encierro. *Revista iberoamericana de educación*, (44), 53-60.
- Cabrera, J. H., y Moriana, J. A. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International journal of clinical and health psychology*, 4(3), 597-621.
- Camisay, A.S. (2015). *Estilos de Personalidad y Bienestar Psicológico en Acompañantes Terapéuticos* (Tesis de Licenciatura en Psicología inédita). Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Argentina, Mendoza.
- Ceballos, J. C. M., Arocena, F. A. L., y Rezola, J. M. G. (2013). Factores de personalidad, afectivos y sociodemográficos en la predicción del bienestar laboral de docentes. *Psicología y Salud*, 19(1), 121-132.
- Correa-Correa, Z., Muñoz-Zambrano, I., y Chaparro, A. F. C. (2010). Síndrome de Burnout en docentes de dos universidades de Popayán, Colombia. *Revista de Salud Pública*, 12(4), 589-598.
- Darrigrande, J.L. y Duran, k. (2011). Síndrome de Burnout y Sintomatología Depresiva en profesores: Relación entre tipo de docencia y género en establecimientos educacionales subvencionados de Santiago de Chile. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), 72-87.

- De Barbenza, C. M. (2003). El abordaje integrativo de la personalidad en la teoría de Theodore Millon. *Interdisciplinaria*, 20(1).
- De Mundet, M. A., y Luna, R. S. E. (2013). El derecho a la educación en contexto de encierro: garantía de la educación en derechos humanos. *In Iure*, 2.
- Díaz, M. D. (2007) .Educación y cultura Procesos de integración social del privado de libertad. *Revista de pensamiento y cultura*, (7).
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y Burnout en profesores. *Encuentros en psicología social*, 1(5), 260-265.
- Eynsenck, H. & Eynseinck, S. (1991). *Eyseck Personality Inventory*. Madrid: TEA Ediciones.
- Faúndez, V., y Gil-Monte, P. (2009). Análisis de las principales fortalezas y debilidades del “Maslach Burnout Inventory”(MBI). *Ciencia & Trabajo*, 11, 160-167.
- Fierro, A. (1996). *Manual de psicología de la personalidad*. Barcelona: Paidós.
- Fierro, A. (1998). *Manual de psicología de la personalidad*. Barcelona: Paidós.
- Galicia, F. A., y Zermeño, M. E. G. (2009). Estrés, agotamiento profesional (burnout) y salud en profesores de acuerdo a su Tipo de contrato. *Reinserción Laboral*, 172.
- García Rivera, B. R., Mendoza Martínez, I. A., Lizárraga, R., Rojas, G., & Avelar, A. (2011). Exploratory study of burnout syndrome using maslach scale in a mexican university. *Revista International Administración & Finanzas*, 4(2), 67-81.
- García, M. B., Vilanova, S., Del Castillo, E., y Malagutti, A. (2007). Educación de jóvenes y adultos en contextos de encierro: Una experiencia de extensión

universitaria en la escuela de un penal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(1), 10.

- Garduño, J. M. G. (2000). ¿ Qué factores extraclase o sesgos afectan la evaluación docente en la educación superior?. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 303-325.
- Gil-Monte, P. R., & Peiró, J. M. (1997). A longitudinal study on burnout syndrome in nursing professionals. *Quaderni di Psicologia del Lavoro*, 5, 407-414.
- Gil-Monte, P. R. (2003). Burnout síndrome: ¿síndrome de quemarse por el trabajo, desgaste profesional, estrés laboral o enfermedad de Tomás? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 19(2), 181-197.
- Gil-Monte, P. R., Carretero, N., y Roldán, M. D. (2005). Algunos procesos psicosociales sobre el síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en profesionales de enfermería. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 281-290.
- Gil-Monte, P. R., y Zúñiga-Caballero, L. C. (2010). Validez factorial del "Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo"(CESQT) en una muestra de médicos mexicanos. *Universitas Psychologica*, 9(1), 169-178.
- Gómez del Amo, R., Cárdenas Lizarazo, J. A., y Caballero Carrasco(2012). Construcción de una escala para medir las fuentes de estrés en el profesor de secundaria de matemáticas. *INFAD*, 3 (1).
- Guerrero, Fernando M. (2011). *El síndrome de Burn-Out y el estrés laboral en el personal docente de Instituciones educativas de gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (Tesina de Licenciatura en Psicología inédita). Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad de Palermo, Buenos Aires.

- Hernández Vergaño, P. J. (2014). *Características de personalidad, estrategias de afrontamiento y su relación con el síndrome de Burnout en docentes de primaria de la institución educativa Manuelita Sáenz, Dosquebradas, Risaralda*. Facultad de ciencias humanas, Universidad Católica de Pereira sociales y de la Educación.
- Jawahar, I. M., Stone, T. H. & Kisamore, J. L. (2007) Role conflict and burnout: the direct and moderating effects of political skill and perceived organizational support on burnout dimensions. *International Journal of Stress Management*, 14, 142-159.
- Jiménez, B. M., Fernández, M. V. A., Estrés laboral y salud en el profesorado: un análisis diferencial en función del género y del tipo de enseñanza, y Morante, M. E. (2005). Burnout en profesores de primaria: personalidad y sintomatología. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 1, 71-87.
- Kaplan H. y Sadock, B. (2001). *Sinopsis de Psiquiatría*. Ed. Medica Panamericana, 8º edición: España.
- Kobasa, S.C. (1982) *The hardy personality: toward a social psychology of stress and health*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Hillsdale, New Jersey.
- Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory. Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22(1), 25-33. doi: 10.1002/smi.1079.
- Klag, S. & Graham, B. (2004). The role of hardiness in stress and illness: An exploration of the effect of negative affectivity and gender. *British Journal and Health Psychology*, 9, 137-16. Doi: 10.1348/135910704773891014.

- López, M. D. P. S., Thorne, C., Martínez, P., de Guzmán, I. N., y Bustinza, D. A. (2002). Adaptación del inventario de estilos de personalidad de Millon en una población universitaria peruana. *Revista de psicología*, 20(1), 27-53.
- Macluf, J. E., García, J. M. O., y Beltrán, L. A. D. (2015). La antigüedad en el trabajo y su relación con el síndrome de quemado por el trabajo (burnout) en los profesores del área académica de artes de la Universidad Veracruzana, en Xalapa-Enríquez, Veracruz. México. Periodo de estudio 2012-2013. *Ciencia Administrativa*, (2), 19-25.
- Manchado, M. C. (2012). Educación en contextos de encierro: Problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto del aprendizaje y el proceso educativo en las prisiones santafesinas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6(1), 125-142.
- Martin Zuin, C. A., y Casari, L.(2014). *Dimensiones de personalidad en pacientes drogodependientes* (Tesina de Licenciatura en Psicología inédita). Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Argentina, Mendoza.
- Marrau, M. C. (2004). El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en humanidades*, (10), 53-68.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Manual*. Palo Alto.
- Merino-Tejedor, E. (2013). Análisis de la validez de la Escala de Irritación en una muestra de profesores de Educación Primaria: un estudio exploratorio. *Anales de psicología*, 29(1), 123-130.
- Méndez, Rossana. (2013). *Perfil de personalidad del maestro*. Recuperado de: http://www.alexibain.edu.mx/Perfil_docente.pdf

- Millón, T. (1994). *MIPS. Inventario Millon de Estilos de Personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Millon, T., (1997). *MIPS. Inventario Millon de Estilos de Personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Millon, T. (1998). *Trastornos de la personalidad. Más allá del DSM-IV*. Barcelona: Masson.
- Millon, T. (2001). *Inventario Millon de Estilos de Personalidad*. Madrid: TEA, Ediciones
- Millon, T., (2006). *Trastornos de la personalidad en la vida moderna*. Barcelona: Masson, S.A, 2º edición.

- Messina, A.G. (2013). Educación en contexto de encierro como pauta de resocialización. *Revista pensamiento penal*. Recuperado de: <http://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/36449-educacion-contexto-encierro-pauta-resocializacion>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2004). *Problemas significativos que afectan la educación en establecimientos penitenciarios*. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/ed_pen/pen_sv.pdf
- Moreno-Jiménez, B., González, J. L., y Garrosa, E. (2001). Desgaste profesional (burnout), personalidad y salud percibida. *Empleo, estrés y salud*, 59-83.
- Moreno, M. D. C. G. (2013). *El valor de educar en el siglo XXI*. Facultad Regional, Universidad Tecnológica Nacional, Tucumán.
- Montaño Sinisterra, M., Palacios Cruz, J., y Gantiva, C. (2009). Teorías de la personalidad. Un análisis histórico del concepto y su medición. *Psychologia, Avances de la disciplina*, 3(2).

- Moreno, B., Arcenillas, M.V., Morante, M.E., y Garrosa, E. (2005). Burnout en profesores de Primaria: personalidad y sintomatología. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21, 71-88
- Nowack, K.M. (1986) Type A , hardiness and psychological distress. *Journal of Behavioral Medicine*, 9, 537-548
- Pedrero Pérez, E. J. (2003). Los trastornos de la personalidad en drogodependientes desde la perspectiva de los cinco grandes factores. *Adicciones: Revista de sociodrogalcohol*, 15 (3), 203-220.
- Pervin, L. (1996). *La ciencia de la personalidad*. Buenos Aires: Ed. Mc Graw Hill.
- Pervin, L. (1998). *La ciencia de la personalidad*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Pérez, A. M. (2010). El síndrome de burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, (112), 42-80.
- Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York..
- Quiceno, J., y Vinaccia, S. (2007). Burnout:" síndrome de quemarse en el trabajo (SQT)". *Acta colombiana de psicología*, 10(2), 117-125.
- Quiroga, V. F. (2012). El síndrome de burnout en docentes de escuelas públicas de la ciudad de rosario. estudio y prospectiva. In *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Ramírez, L. C. B., Ortega, M. L. M., Villamizar, P. X. R., y Leiton, K. G. G. S. (2009). Síndrome de burnout y estrategias de afrontamiento en docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología*, 2(1), 21-30.

- Rogers, C. (1981). *Terapia centrada en el cliente*. Bs. As.: Paidós.
- Romero, E. Q., y Ortega, J. B. F. (2003). El significado psicológico y metapsicológico de los Modelos Biosocial y Evolucionista de Theodore Millon. *Psicothema*, 15(2), 190-196.
- Rodríguez, M. G. A., Soto, J. G., Serrano, M. D. L. P., y Moreno, M. P (2009). Variables sociodemográficas y el síndrome de Burnout o de quemarse en profesores de enseñanza media básica (secundaria) de la Zona Metropolitana de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*, 10, 33-40.
- Rojas B., Maylén L.; Zapata H., Johana A.; y Grisales R., Hugo.(2009). Síndrome de burnout y satisfacción laboral en docentes de una institución de educación superior, Medellín, 2008. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 2 (27), 198-210.
- Ruiz, J. P. P., Raya, J. J., Cano, S. C., y Ordóñez, N. (2014). La personalidad eficaz como factor protector frente al burnout. *Revista Iberoamericana de educación*, 66, 143-158
- Sánchez Chávez, H. E. (2012). *Síndrome de Burnout en docentes de una institución de educación de nivel medio superior* (Tesis de Maestría). Instituto de Ciencias Económico Administrativas, Universidad autónoma del estado de Hidalgo.
- Scarfó, F. (2005). Competencias del rol profesional pedagógico en la formación de docentes para la educación básica en cárceles. *La Plata: inédito*.
- Segura Bazán, M. (2006). *Competencias personales docentes*. En J. Biggs, Calidad del aprendizaje universitario. Madrid: Narcea Ediciones.

- Solano, A. C., Casullo, M. M., y Pérez, M. A. (2004). *Aplicaciones del MIPS en los ámbitos laboral, educativo y médico*. Buenos Aires: Paidós.
- Schaufeli, W. B. (2005). Burnout en profesores: una perspectiva social del intercambio. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 15-36.
- Scarfó, F. J., y Aued, V. (2013). El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel. *Revista Eletrônica de Educação*, 7(1), 88-98.

ANEXOS

ANEXO 1:

LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL 26.206

CAPITULO XII EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD

ARTÍCULO 55.- La Educación en Contextos de Privación de Libertad es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución.

ARTÍCULO 56.- Son objetivos de esta modalidad: a) Garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a todas las personas privadas de libertad dentro de las instituciones de encierro o fuera de ellas cuando las condiciones de detención lo permitieran. b) Ofrecer formación técnico profesional, en todos los niveles y modalidades, a las personas privadas de libertad. c) Favorecer el acceso y permanencia en la Educación Superior y un sistema gratuito de educación a distancia. d) Asegurar alternativas de educación no formal y apoyar las iniciativas educativas que formulen las personas privadas de libertad. e) Desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, así como en actividades de educación física y deportiva. f) Brindar información permanente sobre las ofertas educativas y culturales existentes. g) Contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural.

ARTÍCULO 57.- Para asegurar la educación de todas las personas privadas de libertad el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología acordará y coordinará acciones, estrategias y mecanismos necesarios con las autoridades nacionales y provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con institutos de educación superior y con universidades. Corresponde al Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y sus equivalentes provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, así como a los organismos responsables de las instituciones en que se encuentran niños/as y adolescentes privados de libertad, adoptar las disposiciones necesarias para el cumplimiento de lo establecido en el presente capítulo.

ARTÍCULO 58.- Los sistemas educativos jurisdiccionales ofrecerán atención educativa de nivel inicial destinada a los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cuatro (4) años de edad, nacidos/as y/o criados/as en estos contextos, a través de jardines maternos o de infantes, así como otras actividades educativas y recreativas dentro y fuera de las unidades penitenciarias.

ARTÍCULO 59.- Todos/as los/as niños/as y adolescentes que se encuentren privados de libertad en instituciones de régimen cerrado según lo establecido por el artículo 19 de la Ley N° 26.061, tendrán derecho al acceso, permanencia y tránsito en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Las formas de implementación de este derecho responderán a criterios de flexibilidad y calidad que aseguren resultados equivalentes a los de la educación común.

ANEXO 2:

MASLACH BURNOUT INVENTORY EDUCATIONAL SERVICE

Sexo	1	Hombre	2	Mujer		
Edad						
Relaciones personales	1	Con pareja habitual	2	Sin pareja habitual	3	Sin pareja
Número de hijos		Hijos				

¿Cuántos años hace que trabaja de su profesión?

¿Cuál es su situación laboral?

¿Qué tiempo lleva en la misma institución?

Turno:

Por favor, conteste a las siguientes preguntas, rodeando con un círculo la opción deseada.

1. Me siento emocionalmente agotada/o por mi trabajo.

1 (nunca) 2 (casi nunca) 3 (a veces) 4 (casi siempre) 5 (siempre)

2. Me siento cansada/o al final de la jornada de trabajo.

1 (nunca) 2 (casi nunca) 3 (a veces) 4 (casi siempre) 5 (siempre)

3. Me siento fatigada/o cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme con otro día de trabajo.

1 (nunca) 2 (casi nunca) 3 (a veces) 4 (casi siempre) 5 (siempre)

4. Comprendo fácilmente cómo se sienten los alumnos.

1 (nunca) 2 (casi nunca) 3 (a veces) 4 (casi siempre) 5 (siempre)

5. Creo que trato a algunos alumnos como si fuesen objetos impersonales.

1 (nunca) 2 (casi nunca) 3 (a veces) 4 (casi siempre) 5 (siempre)

6. Trabajar todo el día con alumnos es un esfuerzo.

1 (nunca) 2 (casi nunca) 3 (a veces) 4 (casi siempre) 5 (siempre)

7. Trato muy eficazmente los problemas de los alumnos.

1 (nunca) 2 (casi nunca) 3 (a veces) 4 (casi siempre) 5 (siempre)

8. Me siento "quemado" por mi trabajo.

1 (nunca) 2 (casi nunca) 3 (a veces) 4 (casi siempre) 5 (siempre)

9. Creo que estoy influyendo positivamente con mi trabajo en las vidas de los demás.

1 (nunca) 2 (casi nunca) 3 (a veces) 4 (casi siempre) 5 (siempre)

10. Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo esta profesión.

1 (nunca) 2 (casi nunca) 3 (a veces) 4 (casi siempre) 5 (siempre)

11. Me preocupa el hecho de que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.

1 (nunca) 2 (casi nunca) 3 (a veces) 4 (casi siempre) 5 (siempre)

12. Me siento muy activa/o.

1 (nunca) 2 (casi nunca) 3 (a veces) 4 (casi siempre) 5 (siempre)

13. Me siento frustrada/o en mi trabajo.

1 (nunca) 2 (casi nunca) 3 (a veces) 4 (casi siempre) 5 (siempre)

14. Creo que estoy trabajando demasiado.

1 (nunca) 2 (casi nunca) 3 (a veces) 4 (casi siempre) 5 (siempre)

15. No me preocupa realmente lo que le ocurre a algunos alumnos a los que les doy clases.

1 (nunca) 2 (casi nunca) 3 (a veces) 4 (casi siempre) 5 (siempre)

16. Trabajar directamente con alumnos me produce estrés.

1 (nunca) 2 (casi nunca) 3 (a veces) 4 (casi siempre) 5 (siempre)

17. Puedo crear fácilmente una atmósfera relajada con los alumnos a los que les doy clases.

1 (nunca) 2 (casi nunca) 3 (a veces) 4 (casi siempre) 5 (siempre)

18. Me siento estimulada/o después de trabajar en contacto con alumnos.

1 (nunca) 2 (casi nunca) 3 (a veces) 4 (casi siempre) 5 (siempre)

19. He conseguido muchas cosas útiles en mi profesión.

1 (nunca) 2 (casi nunca) 3 (a veces) 4 (casi siempre) 5 (siempre)

20. Me siento acabada/o.

1 (nunca) 2 (casi nunca) 3 (a veces) 4 (casi siempre) 5 (siempre)

21. En mi trabajo trato los problemas emocionales con mucha calma.

1 (nunca) 2 (casi nunca) 3 (a veces) 4 (casi siempre) 5 (siempre)

22. Creo que los alumnos con los que trato me culpan de algunos de sus problemas.

1 (nunca) 2 (casi nunca) 3 (a veces) 4 (casi siempre) 5 (siempre)

ANEXO 3:

MIPS. Inventario Millon de Estilos de Personalidad (Millon, 1997)

Género:

Fecha:

Edad:

Educación:

Estado civil:

Ocupación:

Lugar de residencia:

A continuación hay una lista de frases. Léalas atentamente y piense si lo que dicen describe o no su forma de ser. Si usted está de acuerdo, marque su respuesta en V (verdadero). Si usted está en desacuerdo, piense

que no describe su forma de ser, marque F (falso). Trate de ser lo más sincero posible. No hay respuestas correctas o incorrectas.

- 1.Soy una persona tranquila y colaboradora
- 2.Siempre hice lo que quise y asumí las consecuencias
- 3.Me gusta hacerme cargo de un tarea
- 4.Tengo una manera habitual de hacer las cosas , con las que evito equivocarme
- 5.Contesto las cartas el mismo día que las recibo
- 6.A veces me las arreglo para arruinar las cosas buenas que me pasan
- 7.Ya no me entusiasman muchas cosas como antes.
- 8.Preferiría ser un seguidor más que un Líder.
- 9.Me esfuerzo para tratar de ser popular
- 10.Siempre he tenido talento para lograr éxito en lo que hago
- 11.Con frecuencia me doy cuenta de que he sido tratado injustamente.
- 12.Me siento incomodo cuando me tratan con bondad
- 13.Con frecuencia me siento tenso en situaciones sociales
- 14.Creo que la policía abusa del poder que tiene
- 15.Algunas veces he tenido que ser algo rudo con la gente
- 16.Los niños deben obedecer siempre las indicaciones de los mayores.
- 17.A menudo estoy disgustado por la forma en que se hacen las cosas.

18. A menudo espero que me pase lo peor.
19. Me preocuparía poco no tener muchos amigos.
20. Soy tímido e inhibido en situaciones sociales.
21. Aunque esté en desacuerdo, por lo general dejo que la gente haga lo que quiera.
22. Es imposible pretender que las personas digan siempre la verdad.
23. Puedo hacer comentarios desagradables si considero que la persona se lo merece.
24. Me gusta cumplir con lo establecido y hacer lo que se espera de mí.
25. Muy poco de lo que hago es valorado por los demás.
26. Casi todo lo que intento hacer me resulta fácil.
27. Últimamente me he convertido en una persona más encerrada en mí misma.
28. Tiendo a hacer un drama de las cosas que me pasan.
29. Siempre trato de hacer lo que es correcto.
30. Dependo poco de la amistad de los demás.
31. Nunca he estado estacionado durante más tiempo del que un parquímetro establecía como límite.
32. Los castigos nunca me han impedido hacer lo que he querido.
33. Me gusta organizar todas las cosas hasta en sus mínimos detalles.
34. A menudo los demás logran molestarte.

35. Jamás he desobedecido las indicaciones de mis padres.
36. Siempre logro conseguir lo que quiero aunque tenga que presionar a los demás.
37. Nada es más importante que proteger la reputación personal.
38. Los demás tienen mejores oportunidades que yo.
39. Ya no expreso lo que realmente siento.
40. Es imposible que lo que tengo que decir interese a los demás.
41. Me esfuerzo por conocer gente interesante y tener aventuras.
42. Me tomo con poca seriedad las responsabilidades que tengo.
43. Soy una persona dura, poco sentimental.
44. Pocas cosas en la vida pueden conmoverme.
45. Me pone muy nervioso el tener que conocer y conversar con gente nueva.
46. Soy una persona colaboradora que se subordina ante los demás.
47. Actúo en función del momento, dependiendo de las circunstancias.
48. Primero planifico y luego sigo activamente el plan trazado.
49. A menudo me he sentido inquieto con ganas de irme a cualquier parte.
50. Lo mejor es controlar nuestras emociones
51. Desearía que la gente no me culpara a mí cuando algo sale mal.
52. Creo que yo soy mi peor enemigo.
53. Tengo muy pocos lazos afectivos fuertes con otras personas.

54. Me siento intranquilo con personas que no conozco muy bien.
55. Es correcto tratar de burlar la ley sin dejar de cumplirla.
56. Hago mucho por los demás, pero ellos hacen poco por mí.
57. Siempre he creído que los demás no tienen buena opinión de mí.
58. Tengo mucha confianza en mí mismo.
59. Sistemáticamente ordeno mis papeles y materiales de trabajo.
60. Mi experiencia me ha enseñado que las cosas buenas duran poco.
61. Algunos dicen que me gusta hacerme la víctima.
62. Me siento mejor cuando estoy solo.
63. Me pongo más tenso que los demás frente a situaciones nuevas.
64. Generalmente trato de evitar las discusiones, por más que esté convencido de tener razón.
65. Busco situaciones novedosas y excitantes para mí.
66. Hubo épocas en que mis padres tuvieron problemas por mi comportamiento.
67. Siempre termino mi trabajo antes de descansar.
68. Otros consiguen cosas que yo no logro.
69. A veces siento que merezco ser infeliz.
70. Espero que las cosas sigan su curso antes de decidir qué hacer.
71. Procuro ocuparme más de los demás que de mí mismo.
72. A menudo creo que mi vida va de mal en peor.

73. El solo hecho de estar con otras personas me hace sentir inspirado.
74. Cuando manejo siempre estoy atento a las señales sobre límites de velocidad y procuro no excederme.
75. Uso mi cabeza y no mi corazón para tomar decisiones.
76. Generalmente suelo guiarme de mis intuiciones más que por la información que tengo sobre algo.
77. Jamás envidio los éxitos de los demás.
78. En el colegio me gustaban más los cursos prácticos que los teóricas.
79. Planifico las cosas con anticipación y actúo enérgicamente para que mis planes se cumplan.
80. Mi corazón controla mi cerebro.
81. Siempre puedo ver el lado positivo de la vida.
82. A menudo espero que alguien solucione mis problemas.
83. Hago lo que quiero, sin pensar cómo va a afectar a los otros.
84. Reacciono con rapidez ante cualquier situación que pueda llegar a ser un problema para mí.
85. Sólo me siento una buena persona cuando ayudo a los demás.
86. Si algo sale mal, aunque no sea importante, se me arruina todo el día.
87. Disfruto más de mis fantasías que de la realidad.
88. Me siento satisfecho dejando que las cosas ocurran sin interferir.
89. Trato de ser más lógico que emocional.

90. Prefiero las cosas que se pueden ver y tocar antes que las que sólo se imaginan.

91. Me resulta difícil conversar con alguien que acabo de conocer.

92. Ser afectuoso es más importante que ser frío y calculador.

93. Las predicciones sobre el futuro son más interesantes para mí que los hechos del pasado.

94. Me resulta fácil disfrutar de las cosas

95. Me siento incapaz de influir en el mundo que me rodea.

96. Vivo según mis propias necesidades y no basado en las de los demás.

97. Nunca espero que las cosas pasen, hago que sucedan como yo quiero.

98. Evito contestar bruscamente cuando estoy molesto.

99. La necesidad de ayudar a otros guía mi vida.

100. A menudo me siento muy tenso, a la espera de que algo salga mal.

101. Ni siquiera siendo adolescente intenté copiar en un examen.

102. Siempre soy frío y objetivo en el trato con los demás.

103. Prefiero aprender a manejar un aparato antes que especular sobre por qué funciona de ese modo.

104. Soy una persona difícil de conocer bien.

105. Paso mucho tiempo pensando en los misterios de la vida.

106. Manejo con facilidad mi cambio en mis estados de ánimo.

107. Soy algo pasivo y lento en temas relacionados con la organización de mi vida.

108. Hago lo que quiero sin importarme el complacer a otros.

109. Jamás haría algo malo, por más fuerte que sea la tentación de hacerlo.

110. Mis amigos y mis familiares recurren a mí en primer lugar para encontrar afecto y apoyo.

111. Aunque todo esté bien, generalmente pienso en que pronto va a empeorar.

112. Planifico y organizo con cuidado mi trabajo antes de empezar a hacerlo.

113. Soy impersonal y objetivo al tratar de resolver un problema

114. Soy una persona realista a la que no le gustan las especulaciones.

115. Algunos de mis mejores amigos desconocen lo que realmente siento.

116. La gente piensa que soy una persona más racional que afectiva.

117. Mi sentido de la realidad es mejor que mi imaginación.

118. Primero me preocupo por mí y después de los demás

. 119. Dedico mucho esfuerzo para que las cosas me salgan bien.

120. Siempre mantengo la compostura, sin importar lo que esté pasando

. 121. Demuestro mucho afecto hacia mis amigos.

122. Pocas cosas me han salido bien.

123. Me gusta conocer gente nueva y saber cosas sobre sus vidas.

124. Puedo ignorar aspectos emocionales y afectivos en mi trabajo.

125. Prefiero ocuparme de realidades y no de posibilidades.

126. Necesito mucho tiempo para poder estar a solas con mis pensamientos.

127. Los sentimientos son más importantes que la lógica de la mente.

128. Me gustan más los soñadores que los realistas.

129. Soy más capaz que los demás de reírme de los problemas

. 130. Es poco lo que puedo hacer, así que prefiero esperar a ver qué pasa.

131. Nunca me pongo a discutir, aunque esté muy enojado.

132. Expreso lo que pienso de manera franca y abierta.

133. Me preocupo por el trabajo que hay que realizar y no por lo que siente la gente que participa en su realización.

134. Para mí lo ideal sería trabajar con ideas creativas.

135. Soy el tipo de persona que no se toma la vida muy en serio, prefiero ser más espectador que actor.

136. Me desagrada depender de alguien en mi trabajo.

137. Trato de asegurar que las cosas salgan como yo quiero.

138. Disfruto más de las realidades concretas que de las fantasías.

139. Montones de hechos pequeños me ponen de mal humor.

140. Aprendo mejor observando y hablando con la gente

. 141. No me satisface dejar que las cosas sucedan y simplemente contemplarlas.

142. No me atrae conocer gente nueva.

143. Pocas veces sé cómo mantener una conversación.

144. Siempre tengo en cuenta los sentimientos de las personas.
145. Confío más en mis intuiciones que en mis observaciones.
146. Trato de no actuar hasta saber qué van a hacer los demás.
147. Me gusta tomar mis propias decisiones, evitando los consejos de los otros.
148. Muchas veces me siento muy mal sin saber por qué.
149. Me gusta ser popular y participar en muchas actividades sociales.
150. Raramente cuento a otro lo que pienso.
151. Me entusiasman casi todas las actividades que realizo.
152. Para mí es una práctica constante depender de mí mismo y no de otros.
153. La mayor parte del tiempo la dedico a organizar los acontecimientos de mi vida
154. No hay nada mejor que el afecto que se siente estando en medio del grupo familiar.
155. Algunas veces estoy tenso o deprimido sin saber por qué
156. Disfruto conversando sobre temas o sucesos místicos.
157. Decido cuales son las cosas prioritarias y luego actúo firmemente para poder lograrlas.
158. No dudo en orientar a las personas hacia lo que yo creo que es mejor para ellas.
159. Me siento orgulloso de ser eficiente y organizado.

160. Realmente me desagradan las personas que se convierten en líderes sin razones que lo justifiquen.

161. Soy ambicioso.

162. Sé cómo seducir a la gente

163. La gente puede confiar en que voy a hacer bien mi trabajo.

164. Los demás me consideran una persona más afectiva que racional.

165. Estaría dispuesto a trabajar mucho tiempo para poder llegar a ser alguien importante.

166. Me gustaría mucho poder vender nuevas ideas o productos a la gente

167. Generalmente logro convencer a los demás para que hagan exactamente lo que yo quiero que hagan.

168. Me gustan los trabajos en los que hay que prestar mucha atención en los detalles.

169. Soy muy introspectivo, siempre trato de entender mis pensamientos y emociones.

170. Confío mucho en mis habilidades sociales.

171. Generalmente puedo evaluar las situaciones rápidamente y actuar para que las cosas salgan como yo quiero.

172. En una discusión soy capaz de persuadir a casi todos para que apoyen mi posición.

173. Soy capaz de llevar a cabo cualquier trabajo, pese a los obstáculos que puedan presentarse.

174. Como si fuera un buen vendedor. puedo influir con éxito sobre los demás, con modales agradables

. 175. Conocer gente nueva es un objetivo importante para mí.

176. Al tomar decisiones creo que lo más importante es pensar en el

N° DE SUJETO	APERTURA	PRESERVACIÓN	MODIFICACIÓN	ACOMODACIÓN	INDIVIDUALISMO	PROTECCIÓN
--------------	----------	--------------	--------------	-------------	----------------	------------

bienestar de la gente involucrada

177. Tengo paciencia para realizar trabajos que requieren mucha precisión.

178. Mi capacidad de fantasear es superior a mi sentido de realidad.

179. Estoy motivado para llegar a ser uno de los mejores en mi campo de trabajo.

180. Tengo una forma de ser que logra que la gente enseguida guste de mi.

ANEXO 4:

Tabla 6:

"Puntajes brutos del área Metas Motivacionales del test MIPS, pertenecientes a 28 docentes que ejercen en contexto de encierro"

1	19	20	29	26	10	42
2	27	17	28	23	18	43
3	24	11	37	21	15	34
4	22	19	23	28	8	44
5	9	37	25	25	14	30
6	35	9	42	8	28	31
7	30	6	37	11	20	36
8	11	30	15	32	14	36
9	32	11	39	14	27	38
10	35	2	34	8	10	39
11	31	4	32	13	14	27
12	25	14	34	7	11	37
13	17	21	30	26	11	31
14	10	17	20	18	13	37
15	19	14	29	27	20	35
16	22	15	30	23	11	29
17	25	10	32	10	9	37
18	14	28	36	14	20	37
19	29	14	34	14	6	40
20	23	13	40	5	22	27
21	27	17	34	14	6	37
22	26	9	18	26	9	38
23	21	30	23	38	21	32
24	25	6	36	8	17	24
25	27	24	23	24	21	28
26	19	13	27	19	17	27
27	6	43	2	49	33	13
28	20	24	16	32	37	11

ANEXO 5:

Tabla 7:

Puntajes brutos del área de Modos Cognitivos del test MIPS, pertenecientes a 28 docentes que ejercen en contexto de encierro

SUJ	EXTRAVERSIÓN	INTROVERSIÓN	SENSACIÓN	INTUICIÓN	REFLEXIÓN	AFECTIVIDAD	SISTEMATIZ.	INNOVACIÓN
1	35	0	28	12	11	39	46	13

2	22	17	21	20	27	38	37	26
3	25	9	25	9	23	22	46	12
4	35	4	18	20	10	38	15	32
5	20	15	26	15	32	29	45	17
6	40	1	9	34	14	35	39	45
7	37	0	11	26	7	39	46	27
8	22	23	13	29	25	33	18	34
9	34	12	22	22	24	34	44	37
10	40	3	16	24	7	37	43	31
11	28	14	14	27	27	22	44	24
12	30	18	22	18	18	32	42	29
13	31	17	20	17	18	24	25	36
14	23	7	24	5	16	25	31	15
15	20	14	19	17	11	26	41	20
16	30	7	23	12	15	24	31	28
17	32	7	7	26	14	26	44	22
18	34	11	21	26	14	37	41	34
19	35	4	13	24	16	35	44	31
20	36	5	11	29	9	28	24	44
21	34	4	13	23	16	34	40	31
22	34	7	6	28	22	30	25	31
23	36	12	20	21	29	28	27	36
24	26	7	21	5	27	13	53	9
25	21	12	20	18	20	32	31	30
26	20	19	16	16	16	21	26	16
27	0	32	10	20	25	23	4	35
28	12	24	14	28	31	19	19	31

ANEXO 6:

Tabla 8:

SUJ	COMUNICAT.	VACILAC.	FIRMEZA	DISCREP.	CONFORM.	SOMETIM.	CONTROL	INSATISF.	CONCORD.
-----	------------	----------	---------	----------	----------	----------	---------	-----------	----------

1	38	14	22	15	50	19	20	11	49
2	33	12	30	18	52	26	24	24	39
3	26	12	28	16	50	13	23	27	38
4	32	16	17	14	41	15	15	20	49
5	30	24	21	21	54	16	26	37	31
6	50	4	38	27	36	13	33	24	32
7	42	2	31	12	48	9	21	17	40
8	15	38	10	35	31	38	11	27	45
9	46	10	37	31	54	17	33	19	37
10	37	2	25	7	39	12	14	2	47
11	35	9	35	20	40	9	38	22	30
12	28	6	31	12	42	20	20	11	38
13	27	28	17	21	36	18	21	31	29
14	24	15	20	14	42	15	21	17	48
15	22	20	23	26	42	20	28	17	40
16	33	16	26	15	39	11	23	11	39
17	25	6	29	16	37	18	15	10	50
18	44	11	33	22	43	22	23	22	32
19	45	8	27	12	39	19	18	10	44
20	48	5	33	15	27	10	30	19	26
21	45	8	27	14	38	21	18	11	44
22	42	6	25	22	39	25	25	18	30
23	29	14	28	30	43	21	36	30	32
24	32	11	23	14	45	12	19	14	31
25	25	30	24	24	43	18	14	25	44
26	20	20	18	7	34	10	16	13	35
27	3	45	13	47	18	42	32	44	21
28	23	28	15	38	31	20	30	45	21

Puntajes brutos del área de Conductas Interpersonales del test MIPS, pertenecientes a 28 docentes que ejercen en contexto de encierro.

ANEXO 7:

Tabla 9:

Puntajes brutos del test MBI-ES, pertenecientes a 56 docentes"

SUJETO	AGOTAMIENTO	DESPERSONALIZACIÓN	BAJA REALIZACIÓN PERSONAL
1	16	6	33
2	24	5	31
3	20	6	36
4	23	7	28
5	30	8	32
6	12	8	33
7	21	5	35
8	21	8	30
9	13	7	31
10	20	5	29
11	24	16	35
12	25	8	29
13	20	9	30
14	19	5	29
15	15	10	28
16	23	10	34
17	17	5	27
18	16	9	32
19	26	11	30
20	23	9	33
21	26	11	30
22	23	7	33
23	19	10	27
24	16	10	34
25	26	14	28
26	16	5	28
27	22	6	34
28	23	6	25
29	28	14	27
30	21	11	33
31	25	12	32
32	16	6	34
33	22	10	35
34	16	5	35
35	25	5	29
36	25	6	31
37	27	10	28

38	22	7	30
39	18	5	31
40	20	5	31
41	26	6	34
42	28	7	27
43	15	7	30
44	25	7	25
45	32	5	24
46	36	16	21
47	17	11	35
48	19	6	28
49	25	5	34
50	16	5	28
51	26	9	25
52	20	6	34
53	24	10	32
54	27	8	32
55	22	8	31
56	25	7	25

ANEXO 8:

MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO UTILIZADO PARA LA
INVESTIGACIÓN



Universidad del Aconcagua
Facultad de Psicología
Tesis de Licenciatura en Psicología

Mendoza, _____ de 2015

Por medio del presente documento le solicito su participación voluntaria en la realización por escrito de una prueba psicológica titulada "Características de la personalidad en docentes que ejercen en contexto de encierro y su relación con el Burnout", que yo Ailin Cercasi, DNI 36961842 he redactado como parte de un ejercicio académico e investigativo. La investigación será aplicada a docentes que ejercen en contexto de encierro, teniendo un rango de edad comprendido entre 20 y 70 años de edad.

A través de la aplicación de técnicas psicológicas (Inventario Millon de Estilos de Personalidad, y Maslach Burnout Inventory Educational Service), que responderán de forma particular e individual, se recabará la información necesaria para la investigación que será mantenida bajo estricta confidencialidad y bajo anonimato. El estudio no conlleva ningún riesgo y los resultados finales estarán disponibles para su acceso si así desea solicitarlos.

Mencionado esto, yo _____ certifico que actúo consecuente, libre y voluntariamente como colaborador, contribuyendo a éste procedimiento de forma activa. Soy consciente de la autonomía que poseo para retirarme y oponerme al ejercicio académico, cuando lo estime conveniente y sin necesidad de justificación alguna.

Estudiante de Psicología

Docente