

INDICE GENERAL

I. PLANIFICACIÓN GENERAL DE LA TESIS -----	7
1. JUSTIFICACIÓN-----	8
2. OBJETIVOS-----	15
3. PLAN DE TRABAJO-----	18
4. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS -----	19
II. ESTADO DE LA CUESTIÓN -----	24
1. ORIGEN Y EVOLUCIÓN -----	25
2. APROXIMACIÓN TERMINOLÓGICA -----	32
3. CARACTERÍSTICAS Y SÍNTOMAS -----	37
3.1. CARACTERÍSTICAS-----	37
3.2. SINTOMAS-----	40
4. PROCESO DE AFRONTAMIENTO -----	42
5. PROBLEMÁTICA ESPECÍFICA DEL PROFESORADO-----	46
6. CONDUCTA PROFESIONAL-----	52
7. CAUSAS -----	56
7.1. FACTORES INDIVIDUALES-----	58
7.1.1. Aspectos de la personalidad -----	58
7.1.2. Expectativas personales-----	60
7.1.3. La vivencia del estrés-----	61
7.1.4. Problemática del rol -----	62
7.1.5. Edad y sexo-----	65
7.2. FACTORES DEL CONTEXTO LABORAL-----	66
7.2.1. La baja implicación del modelo organizacional -----	67
7.2.2. Sobrecarga laboral-----	68
7.2.3. Burocratización -----	69
7.2.4. Ambiente laboral-----	70
7.2.5. El disconfort físico -----	71
8. CONSECUENCIAS DEL <i>BURNOUT</i> -----	74
8.1. CONSECUENCIAS SOBRE EL INDIVIDUO-----	75

8.2. CONSECUENCIAS SOBRE LA ORGANIZACIÓN-----	77
9. PERSPECTIVAS EXPLICATIVAS -----	79
9.1. MODELO INTEGRADOR -----	84

III. TRABAJO DE CAMPO ----- 87

1. PLANTEAMIENTO -----	88
2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN -----	90
3. METODOLOGIA -----	93
4. INSTRUMENTOS -----	97
4.1. MASLACH BURNOUT INVENTORI -----	98
4.2. CUESTIONARIO PROPIO-----	100
5. PLANIFICACIÓN DE LA MUESTRA -----	105
6. ANÁLISIS DE LOS DATOS -----	111
7. RESULTADOS -----	114
7.1. DATOS SOCIODEMOGRAFICOS-----	116
7.1.1. Edad -----	116
7.1.2. Sexo -----	118
7.1.3. Cursos en activo -----	118
7.1.4. Tipo de centro-----	120
7.2. ANALISIS DESCRIPTIVO DEL MBI -----	121
7.2.1. Cansancio Emocional -----	122
7.2.2. Despersonalización -----	123
7.2.3. Realización personal -----	137
7.2.4. Estadísticos descriptivos de las tres dimensiones-----	144
7.2.5. Comportamiento de la muestra en contraste con la del MBI-----	148
7.2.6. Conclusiones -----	154
7.3. ANALISIS DESCRIPTIVO DEL CUESTIONARIO PROPIO-----	156
7.3.1. Relaciones personales-----	157
7.3.2. Formación Permanente-----	160
7.3.3. Autoeficacia Personal -----	165
7.3.4. Estadísticos descriptivos de las tres dimensiones-----	171
7.3.5. Conclusiones -----	173
7.4 .ANALISIS ESTADÍSTICO CORRELACIONAL -----	175
7.4.1. Análisis estadístico correlacional –MBI- -----	175
7.4.2. Análisis estadístico correlacional –Cuestionario Propio -----	178
7.5. ANALISIS ESTADÍSTICO INFERENCIAL -----	180
7.5.1. Variable Gedad -----	182

7.5.2. Variable sexo-----	186
7.5.3. Variable antigüedad-----	193
7.5.4. Variable Tipo de centro-----	197
8. CONSIDERACIONES FINALES-----	205
IV. PROPUESTA FINAL-----	209
1. LA ESCUELA COMO UN SISTEMA COMPLEJO-----	211
1.1. EL APOYO SOCIAL-----	218
1.1.1. Requisitos-----	220
1.1.2. Cultura del apoyo social-----	222
1.1.3. Potenciación del apoyo social-----	224
1.2. LA GESTIÓN DOCENTE COMPARTIDA-----	227
1.2.1. Autonomía en las formas de organización-----	236
1.2.2. Implicación-----	238
1.2.3. El estilo directivo-----	239
1.3. PLANES FORMATIVOS-----	242
1.3.1. Formación inicial-----	244
1.3.2. Formación permanente-----	248
1.4. CONCLUSIONES-----	257
2. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN-----	260
2.1. ENFOQUE PREVENTIVO-----	262
2.1.1. Intervención centrada en el individuo-----	263
2.1.2. Intervención centrada en los aspectos relacionales-----	265
2.1.3. Intervención centrada en la organización-----	267
2.2. ENFOQUE PALIATIVO Y CURATIVO-----	271
3. LIMITACIONES Y FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN-----	274
V. BIBLIOGRAFIA-----	278

INDICE DE CUADROS, FIGURAS Y GRÁFICOS

INDICE DE TABLAS

Tabla 1:	Fases y características del plan de trabajo -----	18
Tabla 2:	Perspectivas paradigmas de investigación. -----	20
Tabla 3:	Resumen términos utilizados en relación con el <i>Burnout</i> -----	36
Tabla 4:	Contraste de los modelos teóricos en la explicación del <i>Burnout</i> -----	83
Tabla 5:	Protocolo final de recogida de información. -----	104
Tabla 6:	Número de centros del área del Valles Occidental según su titularidad -----	106
Tabla 7:	Número de docentes por titularidad de centro participantes en la investigación-----	109
Tabla 8:	Estadísticos descriptivos -----	116
Tabla 9:	Estadísticos descriptivos -----	117
Tabla 10:	Estadísticos descriptivos -----	117
Tabla 11:	Frecuencias y porcentajes -----	118
Tabla 12:	Estadísticos descriptivos -----	119
Tabla 13:	Frecuencias y porcentajes-----	120
Tabla 14:	Frecuencias y porcentajes de respuesta de los ítems de Cansancio Emocional -----	122
Tabla 15:	Frecuencias y porcentajes-----	124
Tabla 16:	Frecuencias y porcentajes-----	125
Tabla 17:	Frecuencias y porcentajes-----	127
Tabla 18:	Frecuencias y porcentajes-----	128
Tabla 19:	Frecuencias y porcentajes-----	130
Tabla 20:	Frecuencias y porcentajes-----	131
Tabla 21:	Frecuencias y porcentajes de respuesta de los ítems de Despersonalización-----	133
Tabla 22:	Frecuencias y porcentajes-----	135
Tabla 23:	Frecuencias y porcentajes de respuesta de los ítems de Realización personal -----	137
Tabla 24:	Frecuencias y porcentajes-----	139
Tabla 25:	Frecuencias y porcentajes-----	140
Tabla 26:	Frecuencias y porcentajes-----	142
Tabla 27:	Estadísticos descriptivos -----	144
Tabla 28:	Comparación muestra del estudio con el MBI -----	148
Tabla 29:	Valores de referencia del manual de MBI -----	150
Tabla 30:	Clasificación individuos del MBI-----	150
Tabla 31:	Frecuencia de la subdimensión Cansancio Emocional -----	150
Tabla 32:	Frecuencias y porcentajes de la subdimensión Despersonalización -----	152
Tabla 33:	Frecuencias y porcentajes de la subdimensión Realización Personal -----	153
Tabla 34:	Frecuencias y porcentajes de respuesta de los ítems de Relaciones Personales -----	157
Tabla 35:	Frecuencias y porcentajes-----	158
Tabla 36:	Frecuencias y porcentajes de respuesta de los ítems de Formación Permanente -----	160
Tabla 37:	Frecuencias y porcentajes -----	162
Tabla 38:	Frecuencias y porcentajes-----	163
Tabla 39:	Frecuencias y porcentajes-----	164
Tabla 40:	Frecuencias y porcentajes de respuesta de los ítems de Auto eficacia personal -----	165
Tabla 41:	Frecuencias y porcentajes-----	167
Tabla 42:	Frecuencias y porcentajes-----	167
Tabla 43:	Frecuencias y porcentajes-----	169
Tabla 44:	Estadísticos descriptivos -----	171
Tabla 45:	Correlaciones MBI -----	175
Tabla 46:	Correlaciones Cuestionario Propio -----	178
Tabla 47:	Clasificación de los análisis estadísticos -----	181
Tabla 48:	Estadísticos descriptivos de la Variable edad en relación con el MBI -----	182
Tabla 49:	Estadísticos de contraste MBI-----	183
Tabla 50:	Estadísticos descriptivos de Variable edad en relación al cuestionario Propio -----	184

Tabla 51: Estadísticos de contraste -----	184
Tabla 52: Estadísticos de descriptivos Variable sexo en relación al MBI-----	186
Tabla 53: Estadísticos de contraste MBI-----	186
Tabla 54: Estadísticos descriptivos Variable sexo en relación al Cuestionario Propio-----	189
Tabla 55: Estadísticos de contraste -----	189
Tabla 56: Estadísticos de descriptivos Variable antigüedad - MBI-----	193
Tabla 57: Estadísticos de contraste -----	193
Tabla 58: Estadísticos de descriptivos Variable antigüedad - Cuestionario Propio-----	195
Tabla 59: Estadísticos de contraste -----	195
Tabla 60: Estadísticos de descriptivos de Variable tipo de centro en relación con el MBI-----	197
Tabla 61: Estadísticos de contraste -----	197
Tabla 62: Estadísticos descriptivos de Tipo de centro en el cuestionario propio -----	201
Tabla 63: Estadísticos de contraste -----	201

INDICE DE GRAFICOS

Gráfico 1: Histograma-----	116
Gráfico 2: Histograma-----	119
Gráfico 3: Gráfico de sectores -----	124
Gráfico 4: Gráfico de sectores -----	125
Gráfico 5: Gráfico de sectores -----	125
Gráfico 6: Gráfico de sectores -----	128
Gráfico 7: Gráfico de sectores -----	129
Gráfico 8: Gráfico de sectores -----	131
Gráfico 9: Gráfico de sectores -----	135
Gráfico 10: Gráfico de sectores -----	139
Gráfico 11: Gráfico de sectores -----	140
Gráfico 12: Gráfico de sectores -----	142
Gráfico 13: Histograma Cansancio Emocional -----	145
Gráfico 14: Histograma Despersonalización-----	146
Gráfico 15: Histograma Realización personal -----	146
Gráfico 16: Gráfico de líneas del MBI -----	149
Gráfico 17: Gráfico de sectores en Cansancio Emocional -----	151
Gráfico 18: Gráfico de sectores en Despersonalización -----	152
Gráfico 19: Gráfico de sectores en Realización Personal-----	153
Gráfico 20: Gráfico de sectores -----	158
Gráfico 21: Gráfico de sectores -----	161
Gráfico 22: Gráfico de sectores -----	162
Gráfico 23: Gráfico de sectores -----	163
Gráfico 24: Gráfico de sectores -----	166
Gráfico 25: Gráfico de sectores -----	167
Gráfico 26: Gráfico de sectores -----	169
Gráfico 27: Diagrama de cajas -----	171
Gráfico 28: Diagrama de cajas-----	183
Gráfico 29: Gráfico de líneas de todas las subdimensiones-GEDAD -----	185
Gráfico 30: Diagrama de cajas variable sexo en relación al Cansancio Emocional-----	187
Gráfico 31: Diagrama de cajas variable sexo en relación a la Despersonalización -----	187
Gráfico 32: Diagrama de cajas variable sexo en relación a la Realización Personal-----	188
Gráfico 33: Diagrama de cajas variable sexo en relación a las Relaciones Personales -----	189
Gráfico 34: Diagrama de cajas variable sexo en relación a la Formación Permanente -----	190
Gráfico 35: Diagrama de cajas variable sexo en relación a la Autoeficacia Personal -----	190
Gráfico 36: Gráfico de líneas -----	191
Gráfico 37: Diagrama de cajas variable antigüedad en relación con el Cansancio emocional --	194
Gráfico 38: Gráfico de líneas -----	196
Gráfico 39: Diagrama de cajas de Tipo de centro en relación al Cansancio Emocional-----	198
Gráfico 40: Diagrama de cajas de Tipo de centro en relación a la Despersonalización -----	199

Gráfico 41: Diagrama de cajas de Tipo de centro en relación a la Realización Personal -----	200
Gráfico 42: Diagrama de cajas de Tipo de centro en relación a las Relaciones Personales -----	202
Gráfico 43: Diagrama de cajas de Tipo de centro en relación a la Formación Permanente -----	203
Gráfico 44: Diagrama de cajas de Tipo de centro en relación a la Autoeficacia -----	203
Gráfico 45: Gráfico de líneas -----	204

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Estado de la cuestión. Esquema del contenido -----	23
Figura 2: Resumen síntomas del <i>Burnout</i> -----	41
Figura 3: Proceso y evolución del <i>Burnout</i> -----	42
Figura 4: Estilos de afrontamiento del <i>Burnout</i> -----	45
Figura 5: Conducta profesional del docente afectado por el <i>Burnout</i> -----	55
Figura 6: Causas del <i>Burnout</i> -----	73
Figura 7: Consecuencias del <i>Burnout</i> -----	78
Figura 8: Teorías explicativas del <i>Burnout</i> -----	86
Figura 9: Resumen objetivos de la investigación-----	92
Figura 10: Fases de la investigación-----	95
Figura 11: Fases de la configuración de la muestra definitiva -----	108
Figura 12: Propuesta final -----	209
Figura 13: Interdependencia de los diferentes aspectos desde la perspectiva sistémica -----	212
Figura 14: Elementos de la dinámica docente capaz de superar las limitaciones actuales-----	215
Figura 15: La escuela como un sistema complejo e inteligente-----	216
Figura 16: Aspectos que favorecen el apoyo social -----	219
Figura 17: Consecuencias del apoyo social-----	225
Figura 18: Modelo de gestión docente -----	230
Figura 19: Relaciones y dimensiones de organización escolar inteligente -----	282
Figura 20: Relaciones del aprendizaje institucional -----	233
Figura 21: Requerimientos del modelo de gestión docente-----	235
Figura 22: Planes formativos -----	243
Figura 23: Satisfacción en la formación -----	253
Figura 24: Relaciones del modelo de formación integral -----	255
Figura 24: Relaciones del modelo para la satisfacción vital-----	259

INDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario

Anexo 2: Estadísticos descriptivos, correlacionales e inferenciales

I. PLANIFICACIÓN GENERAL DE LA TESIS

“...No podéis preparar a vuestros alumnos para que construyan el mundo de sus sueños, si vosotros ya no creéis en esos sueños; no podéis mostrar el camino, si os habéis sentado, cansados y desalentados en la encrucijada de los caminos...”

C. Freinet

1. JUSTIFICACIÓN

El síndrome de *Burnout o desgaste profesional* es un problema social y de salud pública. Algunos profesionales se ven forzados a implicarse durante muchas horas en los problemas y preocupaciones de las personas con las que realizan su actividad laboral. Este es el caso de los maestros y docentes en general, cuya relación profesional se centra en el niño o el adolescente y, concretamente, en sus problemas, dificultades e inquietudes. Esta interacción, situada en un determinado entorno: la escuela, con sus peculiaridades y complejidades, puede generar sentimientos ambiguos y respuestas contradictorias y frustrantes.

El ejercicio continuado de la función docente en tales condiciones, va creando una acumulación de sensaciones, así como un desgaste personal, que puede conducir al estrés crónico y comportar el cansancio emocional y, finalmente, el estado definido como agotado, “quemado”, o síndrome de *Burnout*.

Se trata de un trastorno adaptativo asociado a un inadecuado afrontamiento de las demandas psicológicas del trabajo que daña la calidad de vida de la persona que lo padece, disminuye la respuesta personal y repercute negativamente en la calidad de la enseñanza (Mingote, 1998; Manassero, 1994).

A pesar de que el ejercicio profesional de la educación, puede transformar en muy pocos años al principiante ilusionado en una persona frustrada y desconcertada respecto al papel que debe asumir, no pretendemos centrarnos únicamente en una visión problemática de la educación, sino en la percepción de los aspectos a superar, asumiendo que la mejor forma de ayudar a superarlos es conocerlos y afrontarlos con estrategias eficaces.

La presente investigación la queremos justificar con diferentes consideraciones.

En primer lugar, nos referiremos a la **actualidad** del tema, puesto que cada vez con mayor frecuencia, podemos encontrar referencias a esta problemática en los diferentes medios de comunicación. Especialmente desde que en diciembre del 2002, el Juzgado de lo Social número 16 de Barcelona reconoció el síndrome de *Burnout* como accidente laboral, la actualidad e interés por el tema ha ido incrementándose. Concretamente se trataba de la patología de una profesora que sufría estrés y ansiedad, a la que se le concedió la incapacidad permanente absoluta para desempeñar su labor docente. En opinión del tribunal, había quedado acreditado que la causa de las lesiones que padecía la profesora provenían del trabajo desarrollado durante 35 años de docencia, actividad que todos los expertos incluyen en los grupos de riesgo laboral. Esta consideración del *Burnout* como accidente laboral aporta una nueva dimensión, puesto que al reconocer los tribunales su condición de accidente laboral admite la existencia de unos factores de riesgo objetivos, frente a los cuales cabría esperar planes de prevención, evaluación y tratamiento adecuados.

En segundo lugar, nuestro interés se centra en la **dimensión social** del tema. Ciertamente el sector de la docencia ha venido experimentando la presión de la sociedad para intentar corregir problemas sociales de toda índole, y para facilitar el desarrollo integral y armónico de la persona, lo cual requiere dar respuesta a aspectos tan variados como los aptitudinales, actitudinales, académicos, éticos, de carácter deontológico, etc. que implican un compromiso, a la vez que un reto, que debe afrontar el docente.

A todo ello hay que añadir una pérdida de prestigio social y una importante corriente crítica, no siempre bien documentada ni fundamentada, hacia la actividad docente.

En el momento actual, muchas personas se consideran autorizadas, con fundamento o no, para poner en cuestión el trabajo del profesor, criticar sus actuaciones e incluso ofrecerle nuevas orientaciones. La sociedad tiende a considerar al profesor como el responsable de todos los males de la enseñanza, incluso de aquellas limitaciones de las que son las primeras víctimas, como es el caso de las condiciones deficientes de trabajo o la falta de recursos. Lo cierto es que podemos considerar que estamos ante una situación de desequilibrio entre lo que demanda la sociedad y la respuesta que puede ofrecer el docente.

...“El desajuste creciente entre las demandas hacia los profesores y sus posibilidades reales de enfrentarse a ellas con eficacia y garantías de éxito constituyen el núcleo del problema educativo. Este distanciamiento se va ampliando a través de una espiral de acciones y reacciones. Los ciudadanos exigen más y mejor enseñanza pero los profesores no pueden responder a ello con la amplitud y la celeridad requerida. Su malestar es percibido por los ciudadanos como una muestra de falta de competencia

profesional, lo que contribuye a reducir su valoración social. Los profesores perciben entonces esta insuficiente valoración y sienten que se les exige demasiado y se les valora poco”... (Marchesi, 2000:247)

Y por último, justificamos nuestra investigación, desde un punto de vista personal, basado en el **interés** surgido de las propias vivencias en la docencia, puesto que he trabajado durante más de veinte años en varias etapas y cursos de educación infantil y primaria. Esto me ha permitido experimentar en los diferentes equipos de docentes y en mi misma persona, sensaciones de desánimo y frustraciones. Actualmente como psicopedagoga, profesora de Magisterio de Universidad Internacional de Cataluña, tengo la oportunidad de analizar y reflexionar, con una cierta perspectiva, sobre la importancia de esta realidad.

En la introducción del informe de la Comisión Europea, “*Las cifras claves de la educación en Europa 2002*”, se hace referencia explícita a la problemática de los docentes:

...”La motivación del profesorado es una cuestión de importancia considerable y representa un desafío especial para los responsables políticos, no sólo en relación con el objetivo de garantizar la calidad de la educación, sino también con el objetivo de rentabilizar la inversión financiera realizada en personal docente.”...

(Comisión Europea/ EURYDICE: Pág. XXI)

Fruto de todo ello, surge el interés para llevar a cabo esta investigación, con el deseo de poder aportar algunas respuestas que contribuyan a la comprensión e intervención de esta problemática.

Todo este conjunto de razones, nos inducen a reflexionar y plantearnos cuestiones de muy diversa índole, tales como: ¿qué significa que los profesores estén quemados?, ¿Qué es y qué significa el síndrome de *Burnout* en los docentes de educación infantil y primaria?, ¿Con que intensidad se manifiesta?, ¿Qué efectos comporta en el desempeño de su trabajo?, ¿Cómo se sienten los afectados con relación a su entorno profesional?, ¿Qué les aporta la actual formación?, ¿Qué debería aportar?, ¿Resulta eficaz en la prevención el problema?, etc.

Una primera consulta bibliográfica nos permite una aproximación a la problemática y priorizar los interrogantes que impulsan la presente investigación.

Así pues las cuestiones que se planteaban inicialmente se redefinen y finalmente quedan agrupadas en tres:

- ¿Qué es y qué implica el *Burnout* en los docentes? Causas y elementos determinantes.
- ¿Cuál es su situación actual y grado de incidencia en la realidad catalana?
- ¿Cómo debería ser la formación capaz de aportar estrategias y recursos que permitan afrontar de manera eficaz tal problemática?

La respuesta a estas preguntas da origen a cada uno de los bloques que integran esta tesis doctoral.

- La primera cuestión se aborda desde el denominado marco conceptual, donde se revisa, analiza y resume las principales fuentes escritas sobre el tema objeto del estudio.
- La segunda cuestión se centra en el estudio empírico y la investigación. En este bloque se concretará el diseño de la investigación, la muestra, así como las características más destacables del proceso de construcción y validación del cuestionario, la de recogida de datos y el tratamiento de las mismas. Nos centraremos en una determinada zona geográfica, la comarca del Valles Occidental por razones de interés y proximidad, dado que sus características específicas (evolución histórica, presencia industrial importante, fuerte crecimiento demográfico, etc.), aportan elementos educativos y sociales variados, con riqueza en experiencias de los docentes.
- La respuesta a la tercera pregunta nos conduce a la última parte del proyecto. Se presentarán las conclusiones generales que sintetizen aquellos aspectos más importantes explorados a través de todo el estudio. Partiendo de los mismos se apuntan unas propuestas de intervención, sugiriéndose elementos y estrategias para un programa de prevención y formación desde la perspectiva psicosocial de la problemática.

Sabemos que nos queda mucho por aprender, y nos proponemos aprender de la experiencia de aquellos que iniciaron el camino antes que nosotros y que con su generosidad, nos hacen partícipes de su sabiduría; y aprenderemos

también de nuestros propios errores. Ahora nos proponemos sumergirnos en el fascinante mundo de la investigación con el deseo que nuestra experiencia pueda aportar elementos para la reflexión y la crítica constructiva.

2. OBJETIVOS

La bibliografía sobre las fuentes del estrés y *Burnout* en los docentes está creciendo día a día. El análisis de la práctica educativa, de su problemática, de las fuentes de estrés así como de la dimensión formativa, configura un amplio campo de acción para los investigadores, pero lo cierto es que son pocos los estudios que abordan la problemática de una manera holística.

Consideramos del todo parcial cualquier aproximación a las características de las personas implicadas de una manera aislada. Es preciso contemplar las dimensiones propias del proceso colectivo y social, que configuran la realidad escolar.

Así pues, el **objetivo general** quedaría formulado de la siguiente manera:

Detectar la presencia del Síndrome de Burnout en los docentes de educación Infantil y educación primaria, de la zona del Valles Occidental, para comprenderlo mejor y contribuir a la elaboración de propuestas preventivas.

Este estudio pretende entender el síndrome de *Burnout* y las diferentes aportaciones que han contribuido a configurarlo, todo ello desde una perspectiva psicosocial ¹ de la educación, puesto que consideramos que debe ser estudiado globalmente, partiendo de la escuela como una *situación social*, completa en sí misma.

A partir de ahí concretamos una serie de objetivos que nos permiten organizar esta investigación. Los objetivos operativos de este estudio son:

- Describir qué es el síndrome de *Burnout* y su evolución histórica.
- Establecer su proceso, desarrollo y características más destacables.
- Exponer los diferentes enfoques y modelos explicativos.
- Analizar los antecedentes que se sitúan en la base del malestar docente como precursores del síndrome *Burnout*.
- Realizar una investigación empírica sobre la incidencia del *Burnout* en docentes de los centros de educación infantil y enseñanza primaria de una determinada área de Catalunya (Vallés Occidental).
- Diseñar y validar un instrumento para la identificación de las necesidades e inquietudes formativas de los docentes con relación al *Burnout*.
- Informar sobre la prevalencia del síndrome de *Burnout* en los docentes de educación infantil y educación primaria de la zona del Valles Occidental (Barcelona).
- Describir y analizar las percepciones de los docentes en relación a la formación.

¹ Perspectiva *psicosocial*: A lo largo de los próximos capítulos ampliaremos y justificaremos este enfoque.

- Describir las preocupaciones de los docentes participantes en la investigación, en relación a su competencia profesional.
- Analizar las relaciones entre las dimensiones que intervienen en la percepción de la competencia profesional (relaciones, comunicación, participación, etc.).
- Establecer los principios y estrategias que pueden favorecer los ejes de un plan de prevención y asesoramiento.

Los cuatro primeros objetivos se abordan en el capítulo II, denominado el **Estado de la Cuestión**. A continuación, los siguientes objetivos, son abordados en el capítulo III, es decir el **Trabajo de Campo**, y el último objetivo da origen al capítulo IV, **la Propuesta Final**.

3. PLAN DE TRABAJO

Para una mayor comprensión y claridad de la metodología, entendida como el camino que como investigador debemos recorrer, exponemos nuestro plan de trabajo en un cronograma detallado de las diferentes fases a seguir.

<p>FASE I:</p> <p>Exploración y fundamentación teórica de la investigación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Primera revisión bibliográfica. - Identificación y concreción de los elementos que configuran la problemática. - Delimitación y definición del problema y objeto de estudio. - Formulación del objeto de estudio en hipótesis y variables. - Segunda revisión bibliográfica. - Selección y caracterización de la investigación (métodos y técnicas). - Consulta de sistemas de validación de instrumentos.
<p>FASE II:</p> <p>Selección y elaboración de instrumentos para la recogida de datos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Validación por expertos del constructo teórico. - Estructuración del cuestionario (ítems, tipología de preguntas y respuestas, etc.). - Elaboración del cuestionario provisional. - Validación por expertos. - Rectificación y elaboración del cuestionario definitivo.
<p>FASE III:</p> <p>Diseño y plan para la recogida de datos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de la población y muestra. - Selección de criterios para la distribución de la muestra. - Preparación del protocolo y distribución de los cuestionarios. - Planificación y recogida de la información. - Tratamiento de la información. - Análisis de los criterios de credibilidad de la investigación.
<p>FASE IV:</p> <p>Análisis e interpretación de los datos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración descriptiva de los datos a través de las gráficas de síntesis. - Determinar los niveles de análisis y de inferencia. - Relaciones entre variables. - Identificación de los aspectos más importantes. - Integración e interpretación de los resultados. - Valoración general y específica de la información.
<p>FASE V:</p> <p>Elaboración de conclusiones y propuesta formativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Redacción de conclusiones generales. - Nueva propuesta formativa y de intervención. - Prospectiva.

Tabla 1: Fases y características del plan de trabajo.

4. FUNDAMENTOS METODOLOGICOS

La metodología garantiza el uso del método científico, a través de un plan o esquema de trabajo para tratar el problema de la investigación.

En el caso de la investigación que nos ocupa, hace referencia a problemas del ámbito educativo. La gran cantidad de elementos y dimensiones que la configuran, y su complejidad hace que debamos abordarla de forma dinámica e interactiva, puesto que se trata de una realidad en constante transformación.

Todo ello nos lleva a elegir la complementariedad metodológica² como la mejor opción para aproximarnos a la misma.

Con el fin de justificar tal decisión, es preciso reflexionar sobre el planteamiento de nuestra investigación en relación con los diferentes enfoques metodológicos. Para ello efectuamos una aproximación a las diferentes perspectivas paradigmáticas de la investigación educativa:

- La *perspectiva racionalista*, también denominada *positivista*. Surge a partir del positivismo y ha dado origen a la metodología empírico analítica, también denominada metodología cuantitativa.
- La *perspectiva naturalista* también denominada *interpretativa*, está inspirada en la fenomenología, y da origen a la metodología humanista y a la llamada metodología cualitativa.

² ..” Ninguna metodología aportará por sí sola, respuesta a todas las preguntas que deben formularse en el contexto educativo.”. Arnau, J.; Del Rincón, D.; Latorre, A. (1992): *La investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.

- La *perspectiva crítica* o también denominada *socio crítica*, orientada hacia el compromiso para el cambio o modificación de la realidad. Ciertamente esta perspectiva es considerada, por parte de algunos autores (Arnau, J.1996) como una variante de la perspectiva naturalista.

Con la finalidad de poder contrastar los elementos y características más significativas de cada uno de ellos, presentamos la siguiente tabla:

	RACIONALISTA-CUANTITATIVO	NATURALISTA	SOCIOCRÍTICO
CARACTERÍSTICAS	Positivista Funcionalista Científico -tecnológico	Interpretativo Cualitativo Fenomenológico Interpretativo	Paradigma crítico Constructivo Múltiple
FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS	Positivismo Empirismo	Fenomenología Teoría interpretativa	Teoría crítica
FINALIDAD	Explicar Controlar Predecir Verificar teorías	Comprender Interpretar Describir Compartir significados	Analizar Compromiso hacia el cambio
METODOLOGIA	Metodología experimental Procedimientos cuantitativos	Descriptiva, cualitativa Inductiva Retroalimentación	Participativa Visión dialéctica

Tabla 2: Perspectivas paradigmas de investigación.

A partir de estos paradigmas se derivan los dos tipos fundamentales de diseños de investigación: los diseños cuantitativos³ y los diseños cualitativos⁴.

Ciertamente los dos enfoques metodológicos aportan ventajas e inconvenientes, por lo que pueden ser entendidos como estrategias de investigación alternativas y que pueden utilizarse complementariamente en un mismo estudio.

En este sentido, y en coherencia con la naturaleza de nuestra investigación, nos proponemos adoptar un enfoque mixto⁵ sobre la base de las siguientes consideraciones:

- Nuestra investigación intenta realizar un diagnóstico que nos permita conocer el estado actual de *Burnout* de los docentes en una determinada zona así como, su relación con los aspectos de formación. De ahí la necesidad de utilizar métodos cualitativos para la descripción.
- Puesto que trabajamos con personas y abordamos un tema personal, y en algunos casos íntimo, presentamos la recogida de datos de forma personal, a través de la entrevista. Además abordamos el tema con una actitud de comprensión del fenómeno, lo que nos enmarca en enfoques cualitativos.

³ Las metodologías cuantitativas permiten efectuar mediciones y ofrecer un conjunto de resultados amplio y generalizable, presentados de manera organizada. Por ello requiere que las dimensiones y experiencias que sean su objeto de estudio puedan tener cabida en un número limitado de categorías predeterminadas. Su gran aportación está en facilitar la comparación y el tratamiento estadístico de las informaciones de cantidades grandes de sujetos.

⁴ Las metodologías cualitativas aportan una amplia información sobre un menor número de personas o casos, incrementando la comprensión en detrimento de la generalización. Esto permite al investigador realizar un estudio con detenimiento y con todo detalle del tópico seleccionado, sin estar mediado por categorías de análisis predeterminadas. En la investigación cualitativa se aspira a la comprensión de la realidad como un todo articulado, y se enriquece la interpretación desde la práctica directa, valorando el conocimiento existente en los protagonistas de la propuesta.

⁵ Podemos hablar de enfoques mixtos, también mal denominados como emergentes, que son una combinación de ambos.

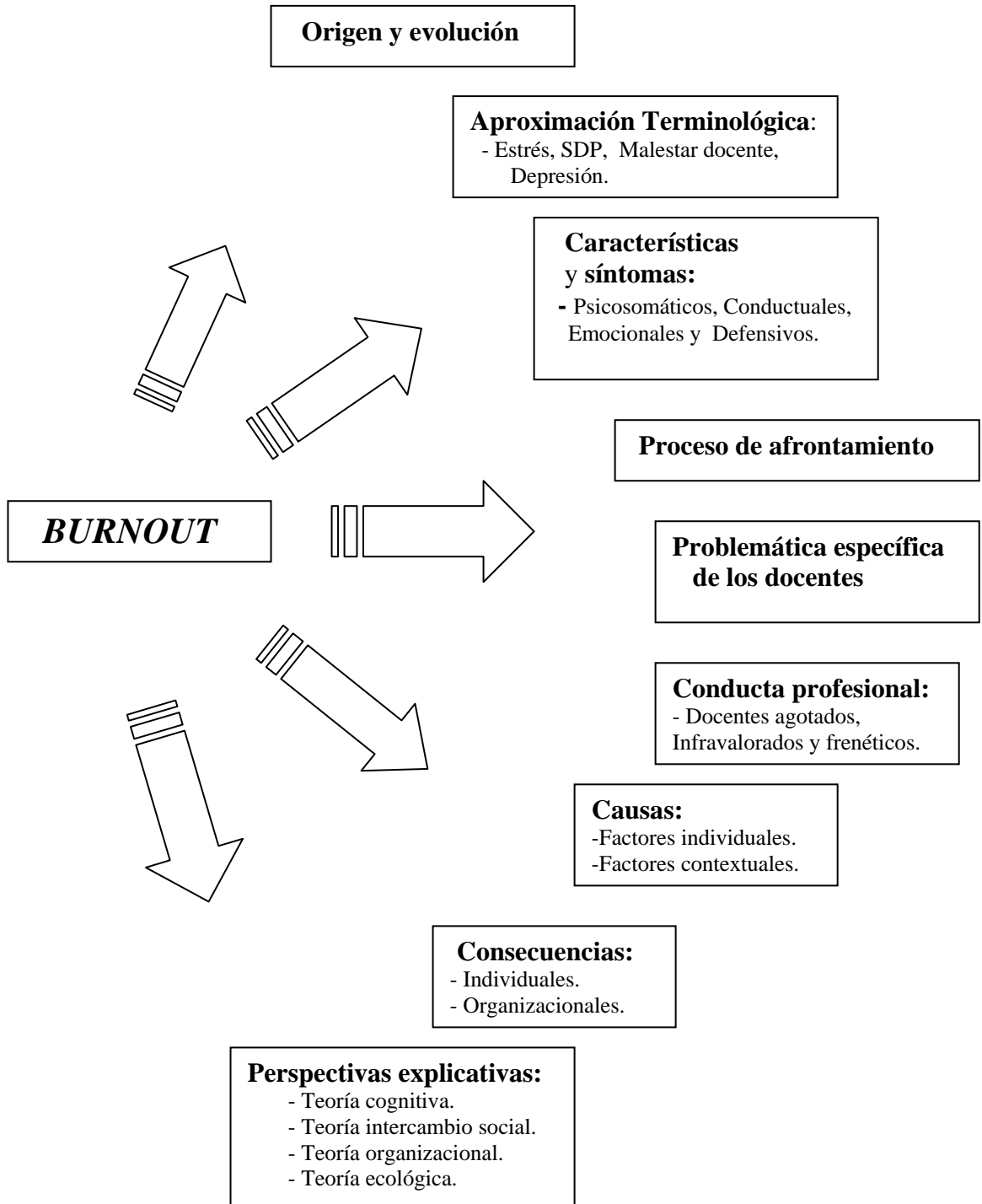
- A partir del diagnóstico e información obtenida se fundamentarán las líneas de una propuesta de intervención. Para ello utilizaremos metodologías cuantitativas para buscar relaciones y posibles inferencias a toda la población a partir de nuestra muestra.

Por todo ello, y puesto que nos proponemos explorar, asociar y comparar grupos de informaciones, entendemos que nuestro trabajo puede relacionarse con la modalidad de un estudio descriptivo y su posterior análisis estadístico.

La técnica empleada es el diseño de encuesta en su modalidad de cuestionario⁶, que consiste en formular preguntas directas a una muestra representativa de sujetos a partir de un protocolo o guión previamente elaborado.

⁶ En el capítulo *Trabajo de Campo* se incluyen las definiciones y modalidades de los mismos.

ESTADO DE LA CUESTIÓN: *Esquema del contenido*



II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La historia del síndrome de *Burnout* -vulgarmente conocido como “estar quemado”- es reciente, apenas cuenta con unas pocas décadas. Este síndrome fue descrito en 1974 por el psicólogo neoyorquino Herbert Freudenberger, que trabajaba con grupos de voluntariado. Con esta denominación se refirió a la problemática padecida por algunos trabajadores del ámbito de los servicios sociales, que manifestaban un conjunto de síntomas físicos y psíquicos bien diferenciados: percepción de un estado de agotamiento, como consecuencia de trabajar intensamente, hasta el límite de no tomar en consideración las propias necesidades personales y “quemarse” por su abnegada dedicación al trabajo.

El dr. Freudenberger fue el primero en detectar que tales manifestaciones de esta problemática aparecían en aquellos profesionales cuyo trabajo consistía directamente en la atención social educativa o sanitaria a otras personas, en términos de una relación de ayuda, consejo o enseñanza.

1. ORIGEN Y EVOLUCIÓN

En sus inicios los estudios de campo se centraron en el síndrome de *Burnout* del personal sanitario, especialmente en el campo de la enfermería (Freudenberger, 1974), siendo más reciente su aplicación en el ámbito de la docencia española (Abraham, 1986; Esteve, 1988, 1994, 1995, 1997, 2001, 2003; Calvete y Vila, 1998, 2000; Gil Monte y Peiró, 1997, 1999, 2000; Manassero y col., 1994, 1995, 1998; Marcelo, 1994, 1995, 2000; Peiró, 1991, 1992). Ciertamente, los principales grupos de riesgo donde se han manifestado estos comportamientos anómalos, fruto del desgaste profesional son el personal sanitario, maestros, educadores, psicólogos, etc., es decir, profesiones que exigen una intensa relación con el demandante del servicio profesional. En el caso concreto de los docentes, los propios niños, jóvenes y adolescentes.

Una primera explicación del *Burnout* (Freudenberger, 1974), nos sitúa en una perspectiva psicológica estrictamente individual, como respuesta a una interacción inadecuada entre profesionales excesivamente celosos de su trabajo y las necesidades y exigencias de los clientes. En consecuencia de ello, el profesional responde realizando un esfuerzo cada vez mayor. Se puede apreciar que los profesionales afectados por el *Burnout* se vuelven menos sensibles, poco comprensivos, con un trato distanciado e incluso cínico y una tendencia a culpar

al cliente de sus propios problemas. Tal comportamiento sería adoptado, de forma inconsciente como una posible estrategia defensiva ante la presión experimentada. Esta imagen del profesional como víctima de su propio celo, representó una primera aproximación a la problemática del *Burnout*, pero lo cierto es que han surgido otros modelos explicativos del síndrome, que sitúan el origen del mismo en una confluencia de múltiples causas, como veremos en otro apartado de este estudio.

La psicóloga social Cristina Maslach, prosiguió investigando al comienzo de la década de los 80 (Maslach, 1982) y estudió las respuestas emocionales de los empleados de profesiones de ayuda a personas eligiendo el mismo término “*Burnout*” que empleaban de forma coloquial, los abogados californianos, para describir el proceso gradual de pérdida de responsabilidad profesional y desinterés cínico entre sus compañeros. La autora decidió emplear esta misma expresión por su gran aceptación social, puesto que los afectados se sienten fácilmente identificados con él. De esta manera el término *Burnout*, se hizo muy popular, con el mérito de servir tanto en las publicaciones profesionales (revistas médicas, estudios, etc.), como en los medios de comunicación dirigidos al público en general.

El concepto del síndrome de *Burnout* fue definido por esta autora, como un síndrome de cansancio emocional que lleva a una pérdida de motivación y progreso hacia sentimientos de inadecuación y fracaso. Se considera que es el producto del estrés personal relacionado con una determinada condición laboral y característica de las profesiones de ayuda (maestros, educadores, enfermeras, etc.).

La gran aportación de este nuevo enfoque supone abordar el problema del *Burnout* desde una perspectiva psicosocial. Pretende identificar las condiciones ambientales que originan e inciden en el *Burnout*, así como los factores que ayudan a mitigarlo, etc. Su principal aportación (Maslach, 1982; Maslach y Jackson, 1981; Mingote, 1998; Manassero y col.1994, 1995; Gil-Monte y Peiró, 1997) está en suponer que se trata de un proceso en el que las actitudes y las conductas de los profesionales cambian de forma negativa en respuesta al estrés laboral. Se entiende que el *Burnout* resulta de una discrepancia entre las expectativas e ideales individuales y la realidad adversa de la vida ocupacional cotidiana.

Las presiones sobre el profesional provendrían de tres fuentes:

- Endógenas, de dentro de ellos mismos, es decir su manera de entender y vivenciar la situación.
- Exógenas, de las necesidades de los clientes, percibidas como muy agudas.
- Contextuales, a partir las características de entorno laboral (compañeros y superiores en el trabajo, entorno, etc.).

La autora, Cristina Maslach, desarrolló un instrumento de medida, el denominado *Maslach Burnout Inventory* (MBI)¹, que ha resultado ser el más ampliamente utilizado para evaluar el *Burnout* en las personas y también empleado en un mayor volumen de investigaciones. En cierta manera se puede afirmar que a partir de su definición se normaliza el concepto de "quemarse por el trabajo".

¹ Para referirnos al instrumento Maslach Burnout Inventory usaremos la expresión abreviada MBI.

El MBI mide las tres dimensiones centrales relacionadas con el estrés y la frustración, que configuran el modelo, a saber:

- la deshumanización,
- la despersonalización,
- la sobrecarga en el trabajo.

Se trata de un inventario auto-administrado, un cuestionario de respuesta individual, compuesto por veintidós ítems en forma de afirmaciones sobre los sentimientos y actitudes del profesional en su trabajo y hacia los clientes, en nuestro caso los alumnos. El instrumento² fue desarrollado para valorar los tres aspectos fundamentales del síndrome citados anteriormente. A través del mismo, el sujeto tiene la oportunidad de valorar sus sentimientos y actitudes en forma de frecuencia e intensidad, mediante un rango con siete opciones que van de *nunca* (0) a *todos los días* (6).

Actualmente, en nuestro país, se han realizado traducciones, (Seisdedos, 1997; Ferrando y Pérez, 1996) que han generado, a su vez, diferentes nombres para una misma dimensión. Así es como encontramos, por ejemplo, con un mismo sentido, “cansancio emocional”, “agotamiento emocional”, etc. También en referencia a la evolución que el sujeto hace de su competencia laboral se denomina indistintamente “realización personal en el trabajo”, “realización personal” o “rendimiento o logro personal”.

Desde los primeros estudios realizados por Freudenberger y Maslach sobre el síndrome de *Burnout*, pasando por el primer congreso monográfico que se le

² En el siguiente capítulo se explica detalladamente los elementos que configuran dicho instrumento así como la validez y fiabilidad del mismo.

dedicó en Filadelfia en 1981, hasta la actualidad, el tema ha experimentado una espectacular divulgación, tanto entre los profesionales que estudian las reacciones humanas, como entre el público en general. En Norteamérica, junto con la aparición masiva de la cuestión en revistas y periódicos de amplia divulgación, se realizan seminarios, cursos de formación y servicios de consultoría para abordar esta temática. A la vez, se han diseñado distintos instrumentos para la detección, objetivación y evaluación del *Burnout* y su posible tratamiento. En su mayoría, son adaptaciones del MBI, descrito anteriormente. Así mismo, se ha constatado el creciente número de organizaciones, de muy diferentes ámbitos, que han evaluado seriamente las repercusiones del síndrome de *Burnout*, incorporando, en algunos casos, estrategias organizativas, preventivas y de ayuda individual con el fin de paliar sus efectos y reducir sus evidentes costes.

En ese tiempo se han generado, también, diversos campos de investigación, que abordan el síndrome desde sus diversas perspectivas: clínica, organizativa, histórica y psicosocial.

- La perspectiva clínica entiende que se trata de un estado al que llega el sujeto como consecuencia del estrés laboral. Desde este enfoque clínico, se señala que el síndrome de *Burnout* se refiere a la experiencia de agotamiento, decepción y pérdida de interés por la actividad laboral que surge en los profesionales que trabajan en contacto directo con otras personas. Este *estado* sería el resultado de gastarse, ante la pretensión y la persistencia de un conjunto de expectativas inalcanzables. Se entiende

como un estado que conlleva la disminución en la autoestima de los sujetos en cuestión.

- La perspectiva organizativa se centra en el análisis de las causas de la organización profesional que generan *Burnout*, y se inscribe en la misma línea que la explicación a nivel individual, como un síndrome propio de determinados profesionales.
- La perspectiva histórica se centra en la consideración de los rápidos cambios sociales que propician el distanciamiento entre las relaciones de servicio y la realidad social.
- La perspectiva psicosocial lo considera como un proceso que se desarrolla por la interacción entre características del entorno laboral y rasgos o características personales. La diferencia respecto a las anteriores estriba en que no considera el síndrome de *Burnout* como producto final, sino que, por el contrario, lo toma como “*proceso*”, que recorre una secuencia de etapas con síntomas bien diferenciados (Gil-Monte y Peiró, 1997).

En cuanto al interés que el tema ha suscitado en Europa y, concretamente, en España, ha sido posterior al experimentado en Estados Unidos. Son aún relativamente recientes las investigaciones y publicaciones realizadas en el ámbito educativo, objeto de nuestro estudio. Dichas investigaciones ponen de manifiesto que los profesores experimentan una creciente tensión en su labor diaria que hace del todo necesaria una cultura preventiva con un enfoque global, es decir, desde el punto de vista físico, psíquico y psicosocial, (Esteve, 1988,

1994, 1995, 1997, 2001 y 2003; Álvarez y Fernández, 1991b; Doménech, 1995; Manassero y col., 1999; Guerrero, 2000, Duran, 2001).

No obstante, hasta la fecha no existen verdaderas medidas preventivas eficaces de la salud laboral³ que garanticen las posibilidades de detección, diagnóstico y posible tratamiento del síndrome de *Burnout*.

Por último, queremos subrayar que a finales de año 2002, una sentencia del Tribunal Supremo de Justicia de España, ha admitido el síndrome de *Burnout* en un docente, atribuyéndole la consideración de accidente laboral, y sentando así jurisprudencia sobre este tema. Este hecho, como ya hemos comentado en el anterior capítulo, ha reavivado la polémica y la actualidad sobre esta problemática.

³ La ley de Prevención de Riesgos Laborales (bajo el amparo del Acta Única Europea publicada en 1995) establece los derechos de los trabajadores en cuanto a salud y las obligaciones de los empresarios y de la Administración pública para protegerla y sienta las bases para una nueva cultura basada en la prevención. Su aplicación en el ámbito de la docencia está, aún, en una fase muy poco desarrollada.

2. APROXIMACIÓN TERMINOLÓGICA

En la literatura psicopedagógica en lengua española, como ya ha sido dicho, se habla indiferenciadamente de *Burnout*, de síndrome de *Burnout*, o más coloquialmente “quemarse”, estrés, desgaste profesional, depresión y malestar docente, (Esteve, 1988, 1994, 1995, 1997, 2001 y 2003; Manassero y col., 1999, Guerrero, 2000).

En este apartado nos proponemos definir y contrastar todos estos términos y su relación con el síndrome de *Burnout*.

- La proximidad con la que se utilizan los términos *estrés*⁴ y *Burnout*, en el ámbito docente, conducen al error de considerarlos como sinónimos, o tratarlos como si fueran conceptos intercambiables. En principio *estrés* y *Burnout* son fenómenos diferentes, aunque en la práctica resulta difícil distinguirlos puesto que tienen en común un mismo efecto de debilitamiento personal y profesional sobre el individuo, con síntomas y causas similares e incluso compartidas. Posiblemente muchos profesores hayan sufrido estrés en el desempeño de sus tareas y también puede ocurrir que experiencias repetidas de episodios estresantes, pueden acabar, en muchos casos, en un estadio final de *Burnout*. La gran diferencia está en que el estrés es entendido como un proceso que tiene efectos positivos y negativos para la vida del sujeto, mientras que el síndrome de *Burnout*

⁴ El término estrés se usa indistintamente para indicar un estado emocional o para denominar un estímulo o situación evaluado como amenazante por el sujeto en cuestión.

solo comporta efectos negativos. Que un sujeto experimente un cierto grado de estrés es algo absolutamente necesario en la realización de las diversas acciones, y en un grado apropiado aporta la capacidad de adaptación y la energía para la superación. En este sentido queremos insistir que son dos términos bien diferenciados. Hay un cierto acuerdo entre autores (Gil-Monte y Peiró, 1997; Maslach, 1981; Travers y Cooper, 1997), en considerar el síndrome de *Burnout* como una respuesta al estrés laboral y calificarlo como una forma de tensión, entendiendo por tensión aquellos cambios psicológicos y conductuales del estrés sobre la personas y que son resultado de la acción de una o varias situaciones estresoras.

- Otro término surgido a partir de la interpretación y, en su caso, de la posible traducción del término *Burnout*, es el “*síndrome de desgaste profesional*” o SDP⁵. Algunos autores (Mingote, 1998), tienden a considerar que la expresión de síndrome de *Burnout*, o síndrome del quemado, aunque popular y expresiva del sufrimiento o desgaste emocional, es demasiado ambigua e inespecífica. En consecuencia, empiezan a utilizar la expresión síndrome de desgaste profesional para referirse al concepto de *Burnout* de Maslach. Describen el SDP como un tipo específico de trastorno adaptativo crónico, asociado a las demandas psicosociales del trabajo directo con personas que lleva consigo una interdependencia mutua. Se caracteriza por constituir una respuesta adaptativa, que se produce como consecuencia de un desequilibrio prolongado entre demandas y recursos de afrontamiento, pudiendo

⁵ Para referirnos al *síndrome de desgaste profesional* usaremos la abreviatura SDP.

producirse tanto por un inadecuado nivel de exigencia, como por la relativa insuficiencia de recursos adaptativos, o por una compleja combinación de ambos elementos.

- También se utiliza el concepto de “*malestar docente*”, referido anteriormente, que adquiere una dimensión más genérica y contextualizada. Ha sido acuñado y ampliamente desarrollado por J. M. Esteve con el fin de describir la situación actual del profesorado. Hablar del malestar es referirse a una sensación indefinida de encontrarse mal físicamente o psicológicamente (Esteve, 1984, 1987, 1988, 1997, 2001 y 2003). Con ello quiere expresar el desconcierto de los profesores ante un grupo de problemas, difíciles de identificar por su complejidad y por la acción del cambio social, que se produce en intervalos de tiempo cada vez más breves. Es decir, se refiere más a la situación general de la enseñanza, como si la mayoría de los docentes, en las actuales circunstancias, experimentarían un cierto nivel de malestar. El autor también sitúa en las fuentes de este malestar aspectos vinculados a la profesionalidad docente, como la necesidad de una verdadera vocación y propone una selección psicológica entre los aspirantes a docentes, (Esteve, 1984 223-233). Así pues, la denominación *malestar docente* hace referencia a trastornos o patologías (malestar) relacionadas con la docencia, que eventualmente podrían identificarse con *Burnout* o estrés, y al ponerles el adjetivo “docente” se destaca el carácter específico de la profesión docente.

- *Burnout* y *depresión* son fenómenos netamente diferenciados, pero tienen algunos puntos de contacto. El *Burnout*, además de considerarse un trastorno por desgaste profesional, también está asociado al estrés crónico, originado en el ámbito laboral, y que puede incluir síntomas depresivos, mientras que la depresión es un trastorno clínico complejo que afecta todas las esferas de la vida del individuo en cuestión. No obstante, el *Burnout*, puede incidir en la producción de depresión clínica en las personas vulnerables. Por otro lado, la depresión es un trastorno clínico que incluye síntomas afectivos (tristeza, irritabilidad), cognitivos (ideas de culpa, etc.), alteraciones fisiológicas (disminución del sueño, del interés sexual, etc.), y cambios en el comportamiento, pero que afectan de manera global a todas las dimensiones de la persona y consecuentemente, influye más allá del entorno laboral. Por su parte, el síndrome de *Burnout*, se circunscribe a la dimensión profesional de la persona, y sólo en su fase más avanzada comporta implicaciones en el resto de las dimensiones del sujeto.

A modo de resumen de este apartado se incluye el siguiente cuadro con la clasificación terminológica en relación al síndrome de *Burnout*.

<i>Estrés</i>	Denominación que se refiere al proceso adaptativo de los individuos. Puede tener efectos positivos y/o negativos para la vida del sujeto, puesto que es el estímulo necesario para desarrollar la capacidad de adaptación al medio, mientras que el síndrome de <i>Burnout</i> solo comporta efectos negativos.
<i>Síndrome de desgaste profesional</i>	Denominación que hace referencia a un trastorno adaptativo, asociado a las demandas psicosociales del trabajo directo con personas a través de una interdependencia mutua. Se fundamenta en la discrepancia entre las demandas profesionales y capacidad y posibilidad de respuesta a las mismas.
<i>Malestar docente</i>	Denominación <i>que</i> se utiliza para expresar el desconcierto de los profesores ante un grupo de problemas, relacionadas con la docencia, que acaban por generar a trastornos (malestar).
<i>Depresión</i>	Trastorno clínico complejo que afecta todas las esferas de la vida del individuo en cuestión, más allá del entorno laboral.

Tabla 3: Resumen términos utilizados en relación con el *Burnout*

3. CARACTERÍSTICAS Y SÍNTOMAS

3.1. CARACERÍSTICAS

Coincidimos con la literatura revisada, (Gil-Monte y Peiró, 1997; Mingote, 1998; Manassero, 1994; Travers y Cooper, 1997), en considerar que el síndrome de *Burnout* es una respuesta inapropiada a una situación de *estrés*. Los docentes, al afrontar situaciones de estrés habituales de su trabajo, manifiestan ciertas dificultades emocionales y conductuales, que derivan hacia sentimientos de fracaso personal o incapacidad para el ejercicio de la profesión.

El *Burnout* resulta de una discrepancia entre, por una parte, las expectativas e ideales individuales y por otra, la dura realidad de la vida ocupacional cotidiana, cuyas principales manifestaciones consisten en agotamiento personal, despersonalización, y disminución de logros personales.

Todas estas características están muy ligadas al ámbito laboral y es en él donde tienen su expresión, siendo las más destacables:

1. Agotamiento físico y/o psicológico, que se conoce como agotamiento emocional, entendido como el sentimiento de que nada se puede ofrecer a otras personas, junto con la sensación de falta de recursos emocionales. En cuanto al agotamiento físico, se caracteriza por baja energía, cansancio crónico y debilidad general. Se incrementa la propensión a los accidentes, la vulnerabilidad a las enfermedades (catarros, gripes, dolores musculares

y alteraciones psicosomáticas), se cambian los hábitos alimentarios y puede aparecer el insomnio y las pesadillas.

El agotamiento emocional se caracteriza por sentimientos de desamparo, de desesperanza, que pueden comportar el hundimiento emocional. Es común la sensación de vacío y se precisa de toda la energía emocional para desarrollar las más elementales tareas de la vida cotidiana. Puede conducir a un estado depresivo. Por último, el agotamiento mental se manifiesta por el desarrollo de actitudes negativas hacia uno mismo, el trabajo y la vida en general. El pesimismo es la nota característica de cómo el individuo se percibe a sí mismo; ello implica un bajo auto-concepto, insatisfacción, complejo de inferioridad e incompetencia.

2. Actitud fría y despersonalizada, que supone el desarrollo de actitudes distantes, insensibles y negativas hacia los destinatarios, en este caso los alumnos, de los servicios que prestan. Ciertamente, con estas actitudes, el sujeto intenta protegerse y aislarse, puesto que para suplir su falta de energía emocional precisa tratar a los demás como objetos más que como personas. De hecho, la despersonalización hace que las reacciones hacia los demás en el trabajo, se manifiesten con inflexibilidad, cinismo y deshumanización. La ocupación se convierte en mera vigilancia, pudiendo llegar a tratar a los alumnos como alumnos-objeto, desprovistos de individualidad propia y, con frecuencia, se pueden desarrollar actitudes negativas.

3. Sentimiento complejo de inadecuación personal, o falta de proyección personal en las labores cotidianas. Nace de la constatación que las demandas que se le hacen sobrepasan su capacidad para darles respuesta, junto con la percepción de pocas o ninguna posibilidad de promoción personal. Todo ello genera unas bajas expectativas personales así como una auto-evaluación negativa con los consiguientes sentimientos de fracaso, rechazo hacia uno mismo y baja autoestima. La falta de realización personal en el trabajo se caracteriza por una dolorosa desilusión y fracaso en la significación personal, experimentándose sentimientos de fracaso personal (falta de competencia, de esfuerzo o de conocimientos), falta de expectativas y una insatisfacción generalizada. Esta situación puede llevar finalmente a las siguientes consecuencias: necesidad de huir del trabajo, absentismo, impuntualidad e incluso abandono de la profesión.

Si bien las características descritas nos acercan a la realidad del síndrome de *Burnout*, hay que considerar los síntomas a nivel individual.

3.2. SINTOMAS

La persona afectada puede manifestarlo emocionalmente como una activación excesiva (palpitaciones, dolores, cansancio, etc.) o también por su conducta inapropiada en el trabajo (inapetencia, olvidos, etc.).

En general, el *Burnout* en los profesores se evidencia en reacciones intensas de ira, ansiedad, depresión, cansancio, aburrimiento, cinismo, culpabilidad, nerviosismo y otros síntomas psicossomáticos. Sin embargo, en muchos individuos quemados aparecen otros síntomas, unos están en relación con el propio trabajo habitual, pero otros sobrepasan este ámbito laboral e influyen de manera notable en todas sus actividades. Podemos clasificar los síntomas que aparecen en el *Burnout*, en cuatro grandes áreas:

- Síntomas psicossomáticos. Suelen ser los síntomas asociados que aparecen en primer lugar. Entre ellos se encuentran las cefaleas, dolores musculares, molestias gastrointestinales, insomnio, etc.
- Síntomas conductuales. Se describen como una serie de conductas anómalas: absentismo laboral, problemas relacionales, etc.
- Síntomas emocionales. El más característico de ellos es el distanciamiento afectivo de las personas a las que debe atender. El sujeto puede volverse irritable e impaciente, mostrándose receloso en su relación con los niños, compañeros, etc. Además, aparece la ansiedad, que conlleva una disminución de la concentración y del rendimiento en el trabajo.
- Síntomas defensivos. Utilizados por el sujeto para poder aceptar sus propios sentimientos. El profesional niega las emociones anteriormente

descritas y que le resultan desagradables. Desplaza los sentimientos hacia otras situaciones o ámbitos que no tengan que ver con su realidad laboral. También puede desarrollar actitudes cínicas hacia los clientes (en este caso los alumnos), culpabilizándoles, de manera implícita, de ser los causantes de las propias dificultades.

La manera o estilo que utiliza cada persona para afrontar estas señales características y síntomas, va a ser crucial para que se desarrolle o no el *síndrome*, para que resulte un rendimiento eficaz y satisfactorio, o bien se deteriore, produzca insatisfacción, y al final el *Burnout*.

Estos aspectos se tratan ampliamente en el siguiente apartado dedicado específicamente al proceso de afrontamiento.

A continuación se incluye el siguiente cuadro a modo de resumen.

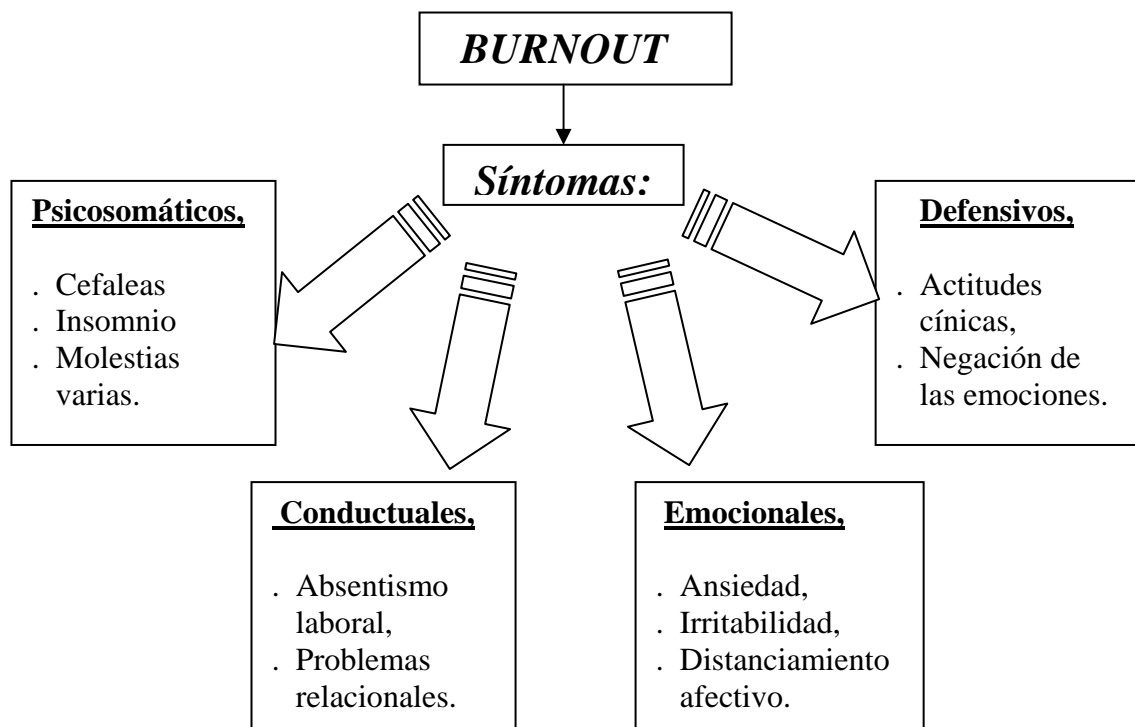


Figura 2: Resumen síntomas del *Burnout*

4. PROCESO DE AFRONTAMIENTO

El proceso de afrontamiento podemos describirlo como una serie de respuestas de tipo cognitivo o conductual, que inicia el sujeto ante una situación que considera amenazante, para dar respuesta a esa situación de estrés.

Este proceso se define como un conjunto de actividades adaptativas y por tanto cambiantes, que implican esfuerzo (Gil-Monte y Peiró, 2000; Manassero, 1995).

Si este esfuerzo es intenso y sostenido puede comportar el estrés patológico. En el síndrome de *Burnout*, dicho proceso de afrontamiento es variable y no sigue una secuencia determinada puesto que depende tanto de las condiciones del propio sujeto como de las relacionales y de las propias del centro en cuestión. Es decir, se puede percibir como un proceso asumido conscientemente por parte de la persona afectada, o bien puede negarse y mantenerse como “no reconocido” durante mucho tiempo.

El siguiente cuadro ilustra las fases que configuran dicho proceso.

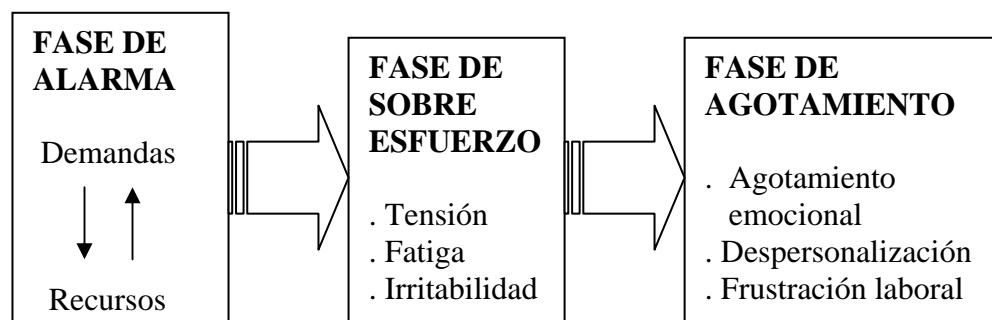


Figura 3: Proceso y evolución del *Burnout*

El proceso de afrontamiento es definido (Gil-Monte y Peiró, 1997; Psisa, 1993) como un estilo de respuesta, es decir, como una manera habitual de responder, que cristaliza en forma de estructuras interiores o estructuras del yo, que una vez desarrolladas por el propio sujeto, actúan como predisposiciones estables para afrontar o responder de una forma determinada a los acontecimientos de la vida, por ejemplo laboral, de ese sujeto.

Ciertamente, también podemos entender que se trata de aquellos esfuerzos que se dan exclusivamente para manejar algo que ocurre fuera de la rutina y, por lo tanto, deben ser diferenciados de las conductas adaptativas automáticas que aparecen en situaciones habituales.

Por todo ello, no existen estrategias de afrontamiento que deban ser consideradas *a priori* como buenas o malas, sino que deben ser apreciadas como eficaces o ineficaces, en función de si consiguen mejorar o no la relación individuo-entorno.

Ciertamente, un estilo de afrontamiento orientado al conocimiento suele comportar una mayor capacidad de adaptación y superación, mientras que el estilo de afrontamiento denominado “de escape” se asocia con una mayor desadaptación y, consecuentemente, tiene una incidencia y vivencia más negativa del síndrome.

Tampoco hay que confundir el proceso de afrontamiento con el dominio del entorno, puesto que existen muchas situaciones de estrés en las que es imposible dominar el entorno.

A partir de todo lo expuesto, podemos avanzar hacia una clasificación de estrategias o estilos de afrontamiento en dos tipos:

- *Afrontamiento centrado en la emoción*: dirigido a regular la respuesta emocional. La frustración puede conducir a estados de ánimo desagradables como la ira o la ansiedad, ante lo cual la persona que afronta dichas situaciones reacciona intentado evitar, reducir o escapar de ello. Se basa en una serie de procesos cognitivos encargados de disminuir el grado de trastorno emocional generado por una determinada situación estresante. Este tipo de afrontamiento incluye estrategias como la evitación, la minimización, el distanciamiento, la atención selectiva, etc., que confluyen en las denominadas conductas evasivas.
- *Afrontamiento centrado en el problema*: dirigido a manipular o alterar el problema. Comprende aquellas estrategias que intentan, a partir de una valoración de toda la información, modificar la relación con el estresor⁶. Se trata de estrategias que proceden analizar y definir la situación, para buscar alternativas o soluciones que modifiquen la causa que genera la tensión. Incluye estrategias que afectan tanto al entorno como al propio sujeto, pudiendo incluir la variación del nivel de aspiraciones del propio sujeto.

Para concluir, sirva el siguiente esquema acerca de ambos estilos de afrontamiento.

⁶ Nos referimos a *estresor* como aquella situación, persona, objeto o circunstancia que genera la sensación de estrés.

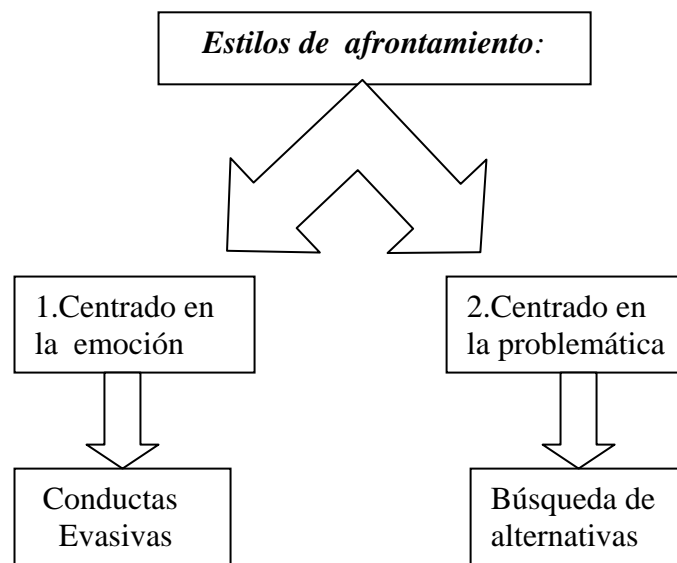


Figura 4: Estilos de afrontamiento del *Burnout*

5. PROBLEMÁTICA ESPECÍFICA DOCENTE

La problemática específica de la profesión docente configura por sí misma un factor determinante junto a los rasgos, características y síntomas que hemos descrito.

En el siguiente punto queremos revisar algunos elementos clave, tanto psíquica como conductualmente, para la comprensión del síndrome de *Burnout* en el docente afectado.

El docente que manifiesta el síndrome de *Burnout* es, frecuentemente, impredecible en su conducta y las contradicciones son casi siempre la norma de su actividad. En este sentido, a la vez que se siente la necesidad imperiosa de culpar a alguien por lo que pasa, también precisa olvidar al máximo todo lo relacionado con su trabajo: la docencia.

Entre los profesores que llegan a este estado, los conflictos entre la familia y la carrera, los dos sistemas en los que interactúan, son especialmente constantes e intensos. Está muy extendido el estado emocional caracterizado por el miedo, la hipervigilancia y la preocupación permanente. En muchos casos, los sentimientos descritos anteriormente, ansiedad y agotamiento, se confunden o se alternan, provocando a su vez, los citados problemas de relaciones interpersonales.

El profesor en estado de *Burnout*, abrumado por las demandas y agotado por su trabajo, muestra un carácter irritable que puede resultar insoportable para las otras personas, tanto en el entorno laboral como cuando la jornada laboral ha terminado. Poco a poco, la persona se va sintiendo afectada, y va cambiando sus

actitudes hacia el trabajo y hacia las personas con las que trabaja, hasta que el proceso cristaliza. De una manera lenta, pero progresiva, estos profesores pueden abandonar sus relaciones habituales, dedican menos atención a su familia, muestran una insensibilidad notable, cierran los canales de comunicación con otras personas y se desentienden de los demás.

En general, los profesores con *Burnout* perciben la enseñanza como un trabajo muy exigente y que no recompensa suficientemente, por lo que los acontecimientos son interpretados de manera negativa y pesimista.

Actualmente el profesorado se encuentra en una situación compleja y delicada. Basta echar una breve ojeada a los medios de comunicación, (televisión, prensa, etc.) para observar como se le culpabiliza de los problemas de diversa índole, destacando los que se dan tanto dentro del contexto escolar, en lo que atañe a las relaciones profesorado-alumnado (conflicto escolar, falta de asimilación de los contenidos curriculares ente los estudiantes, etc.), así como los referentes a cuestiones de tipo social, (violencia, desprestigio, adicciones, malos hábitos, etc.).

En este sentido queremos destacar:

- La situación del contexto socio-escolar deriva fácilmente en frustración y desmotivación ante la evidente falta de estrategias disponibles para reconducir el contexto conflictivo y la convivencia escolar. Iniciar el trabajo cada nuevo día, especialmente los lunes, es una carga difícilmente soportable, que con frecuencia conduce al abandono de la profesión.

- Las tendencias actuales en el ámbito de la educación nos orientan hacia las interacciones humanas de calidad, la creación de climas y ambientes más propicios y adecuados, para que tales interacciones sean positivas, satisfactorias y puedan surtir los efectos deseados. El docente establece una relación intencionada desde su perspectiva de adulto con el individuo que ha de desarrollar armónicamente todas sus capacidades de una manera constructiva. En todo este proceso el docente tiene la misión de guía, orientador, facilitador y evaluador, garantizando que los alumnos tomen parte activa y responsable en el mismo. Esto representa en sí mismo, una complicada dificultad puesto que el proceso solo tendrá éxito si los dos elementos humanos implicados, profesores y alumnos, establecen unas relaciones adecuadas, interaccionando y compartiendo objetivos.

Pero centrándonos en la vida profesional del docente, y más concretamente, en sus necesidades y expectativas, encontramos una serie de frustraciones relacionadas con las demandas que la sociedad actual hace al sistema educativo y las posibilidades reales de respuesta, a saber:

- Una de las contradicciones se encuentra en que si bien es cierto que los nuevos impulsos de la psicopedagogía sitúan al alumno como el verdadero protagonista de su propio aprendizaje, los docentes no han acertado del todo a despegar su imagen del modelo tradicional, aunque cuestionan y son conscientes de su inoperancia. Así pues se establecen unas relaciones con los alumnos que podríamos definir como de tipo jerárquico, de una

manera casi sistemática, que se adaptan muy mal a las nuevas tendencias y necesidades de orientación, animación, personalización, etc. Para satisfacer estas necesidades sería preciso adoptar unas posibilidades de trabajo distintas y desarrollar una mayor capacidad para establecer con los alumnos una auténtica comunicación en profundidad. Tales requisitos no siempre son accesibles al docente, que en muchos casos carece de los recursos, la formación y la orientación que sería deseable. De esta manera encontramos una de las mayores fuentes de problemas y de contradicción para una profesión en la que se tienen que conjugar elementos tan dispares como la proximidad del cariño y el contacto creador de la afectividad personal con la distancia que imponen la justicia e igualdad en el trato (Gil-Monte y Peiró, 2000).

- También cabe mencionar la exigencia de responder a las prescripciones de la Administración, que muchas ocasiones, no tiene nada que ver con las realidades inmediatas que configuran la labor cotidiana del docente.
- A pesar de todas las variaciones de la realidad docente, el profesor continúa estando solo frente a su clase, aunque está cada vez más solicitado para formar equipo con sus colegas y asumir tareas que exigen la cooperación con muchos especialistas: equipos de orientación, documentación, trato con los padres, con otros docentes, organismos, etc.
- Junto con todo lo citado, los profesores perciben que la imagen social de su profesión está cada día más deteriorada, siendo objeto de múltiples

críticas. Socialmente se halla muy extendida la suposición errónea de que si los estudiantes no aprenden es porque el profesor no enseña bien, y las expectativas que se derivan de esta suposición son fuente de culpabilidad, frustración y fracaso.

- Son muchos los sectores –políticos, sociales, sociólogos, las propias familias, etc.- que en un momento u otro se manifiestan muy críticos con los docentes en general y cuestionan la eficacia del profesor sin realizar un verdadero ni profundo análisis de los factores determinantes de tan compleja situación.

- De forma cada vez mas generalizada, y a causa de unas demandas excesivas, contradictorias y ambiguas, no se consigue el equilibrio deseable entre lo que la sociedad pide y espera, y lo que el profesional de la docencia puede darle. Tal situación, que se da con frecuencia en el mundo educativo, puede llegar a desencadenar en los docentes insatisfacciones y cuadros de ansiedad que dificultan o impiden un correcto ejercicio de la profesión, y afecta negativamente a los alumnos y a la calidad de la docencia. Por el contrario, si este equilibrio se produjera, el nivel de satisfacción sería alto y la auto imagen profesional positiva. Son los profesores “felices” que, asumiendo las inevitables e innumerables dificultades del trabajo cotidiano, aciertan a desempeñar su rol profesional y establecen unas interacciones personales positivas y productivas con los alumnos, los colegas y su entorno más inmediato. Tanto en el caso de los profesores que hemos calificado de “felices”, como los potencialmente

quemados, se evidencia la importancia de llegar a desentrañar la clave de sus dimensiones profesionales desde un enfoque interdisciplinario, lo más amplio posible.

A modo de conclusión, queremos destacar que todas estas circunstancias anteriormente descritas, propician que el profesorado se sienta, personalmente y profesionalmente, abrumado y desconcertado, con fuertes contradicciones entre sus derechos y deberes. Con todo ello la enseñanza como profesión, tiene algunos rasgos característicos que contribuyen a intensificar la problemática del *Burnout* (Manassero, 1995), y que son los siguientes:

- Exigencia de un contacto e interacción personal constantes con los estudiantes, que debería caracterizarse por ser paciente, sensible y útil.
- El trabajo docente está siempre abierto al examen y evaluación por parte de diferentes sectores e intereses.
- La actividad docente se ejerce con unas personas, los alumnos, con unas motivaciones e intereses propios.
- La práctica docente ofrece pocas oportunidades a los profesores para relajarse, descansar y entablar relaciones con otros adultos a lo largo del horario laboral.
- La remuneración salarial es siempre menor que otros puestos de trabajo equivalentes por titulación o formación.

6. CONDUCTA PROFESIONAL

Siguiendo las observaciones realizadas por diversos autores (Manassero, 1994; Mingote, 1998; Esteve, 1995) la conducta profesional del docente afectado por el síndrome de Burnout presenta las siguientes manifestaciones específicas:

- Se muestran desmotivados, han perdido la paciencia, el optimismo y el interés por sus alumnos.
- Esta pérdida de paciencia, anteriormente referida, puede conducir a actitudes autoritarias, intolerantes o rígidas que pueden ser fuente de problemas de variada índole.
- Buscan y necesitan vías y excusas para desmarcarse de la implicación en el trabajo y suelen adoptar actitudes contestatarias respecto a sus superiores.
- Los estudiantes y sus familias son percibidos de una manera cínica, como si atentasen contra su propia supervivencia o sus necesidades.

Se ha sugerido la existencia de tres prototipos de profesores (Faber, 1991; Manassero, 1995), que aunque no deben tomarse como modelos exactos de la realidad, pueden ayudar a la comprensión de las manifestaciones más directamente observables en la conducta del profesor afectado por el síndrome de *Burnout*:

1. Profesores agotados. Son los que reaccionan ante las excesivas demandas y los fracasos en la enseñanza trabajando cada vez menos, puesto que no esperan alcanzar ningún objetivo, están desmotivados y consecuentemente trabajar más y mejor no tiene para ellos ningún tipo de compensación. Los profesores agotados han cortado o eliminado su compromiso y su dedicación personal con la enseñanza.

2. Profesores frenéticos. Suelen ser profesores muy comprometidos con su trabajo, que reaccionan ante la adversidad y los fracasos sin reconocerlos y sin darse tregua, incrementando más y más sus esfuerzos ante la adversidad, en lugar de racionalizar y dosificar sus fuerzas o modificar sus objetivos. El *Burnout* suele aparecer en sus vidas bruscamente, repentinamente, ya sea ante un fracaso importante como en un momento de debilidad. Cuando todo su sentido de la eficacia desaparece, la desilusión lo invade todo. El agotamiento total, que había sido obviado por la ilusión de unos éxitos ficticios, se hace dominante en sus vidas. Este prototipo está muy relacionado con el modelo sugerido por Freudenberger⁷, cuando se refiere a profesores extra-comprometidos y celosos de su trabajo, que incluso olvidan sus propias necesidades, se esfuerzan intensa y frenéticamente hasta que se agotan. Lo cierto es que en este prototipo se distingue un subtipo de profesor caracterizado, además de por el rasgo de frenesí, por el narcisismo-autosuficiencia y la impaciencia con los demás. A este subtipo pertenecen aquellos profesores que se creen

⁷ Autor referido en el inicio del presente capítulo, que fue el primero en descubrir el síndrome de *Burnout*.

los únicos que hacen las cosas bien, los únicos que entienden, que ponen interés, que tienen las respuestas correctas a todo. El perfil corresponde a un tipo de persona emprendedora que hace siempre las cosas porque está convencida que si no las hace él nadie las haría. Con frecuencia sus alumnos tienen una opinión positiva de él, destacando como aspecto positivo su hiperactividad. En cambio, puede resultar nocivo para sus compañeros y colegas porque los juzga intolerantemente a través de su propio entusiasmo y considera que están poco dedicados o comprometidos. La diferencia fundamental entre los profesores agotados y los frenéticos, es que estos últimos se sienten tan absolutamente seguros de sí mismos que no se percatan de sus fracasos parciales hasta que llega el momento del gran derrumbe. Los agotados por el contrario son más conscientes de sus fracasos parciales y más comprensivos con la acomodación de sus colegas.

3. Profesores infra-incentivados. Existe otro tipo de profesores que no encuentran en su trabajo ninguna motivación. No se sienten agotados ni estresados ni tienen afectada su autoestima. Estos docentes no perciben en su trabajo nada que consideren una buena recompensa y entienden que sus capacidades están infrautilizadas. La enseñanza, tal y como ellos la vivencian, no les aporta estímulos que recompensen el esfuerzo que hacen y se cuestionan las posibilidades de cambiar de trabajo. El origen de infra-incentivación es típica del *Burnout*, y ésta es la razón por la que consideran que reciben mucho menos de lo que dan a la profesión, lo que genera una pérdida total de interés.

Estos prototipos descritos en esta clasificación, tienden a fluctuar en la realidad, puesto que el profesor quemado puede participar, en diversas formas y maneras, de las características de uno y/u otro.

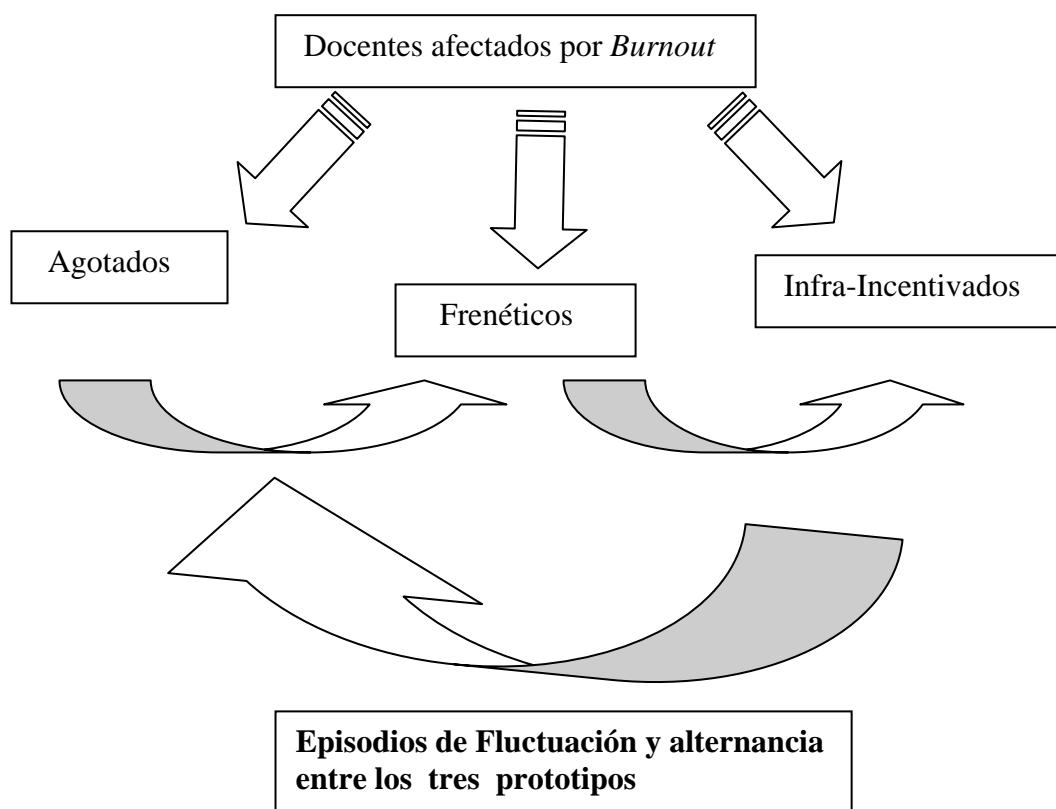


Figura 5: Conducta profesional del docente afectado por el *Burnout*

7. CAUSAS DEL *BURNOUT*

El proceso que rodea al *Burnout* es variable y difiere de unos individuos a otros, tanto en su inicio como en la forma en que se desarrolla, pero podemos examinar las causas que se sitúan en el origen del mismo. Como hemos constatado anteriormente, el *Burnout* no es algo que aparece repentinamente como respuesta específica a un determinante concreto, sino que más bien es un estado que emerge gradualmente en un proceso de respuesta a la experiencia laboral cotidiana y a ciertos acontecimientos. El malestar docente y el agotamiento producido por la acumulación de exigencias sobre los profesores tienen un origen complejo y multidimensional que generan diferentes consecuencias. Para que se desencadene el *Burnout* es necesaria la interacción entre las respuestas individuales al estrés y la presión laboral, en el ambiente de trabajo.

El grado de estrés emocional sufrido por el individuo está condicionado por diversos factores: el nivel individual de tolerancia a los estímulos estresores y las interpretaciones que realiza de las diferentes situaciones así como la intensidad o grado de tensión objetiva bajo el que se desenvuelve.

Al estudiar el estrés ocupacional, como posible causa del *Burnout*, se pueden apreciar dos enfoques diferentes del mismo:

- el estrés como variable dependiente, es decir como respuesta;
- como variable independiente, o estímulo.

Si nos centramos en la primera consideración, en el estrés como respuesta, nos estamos refiriendo a la manera en que son apreciados o sentidos ciertos estímulos por parte del sujeto en cuestión. La reacción en tal caso puede ser fisiológica, psicológica o conductal, como ya comentábamos anteriormente, coincidiendo en muchos casos con el llamado malestar docente⁸. Son muchos los factores que se han identificado como antecedentes del malestar docente y del estrés que pueden desencadenar el *Burnout*, de los cuales es preciso destacar: determinadas prácticas organizacionales, conflicto y ambigüedad de roles, personalidad y ambiente escolar, etc.

Asimismo, entendemos que no existe una única causa que justifique el cuadro de *Burnout* en los docentes, sino que son varios los factores y antecedentes que se relacionan con su aparición, y es una tendencia general bien conocida que los niveles de salud de un colectivo laboral están en relación directa con sus condiciones de trabajo. Con la finalidad de estudiarlos con detenimiento los clasificaremos en:

1. Los dependientes de la propia persona, es decir, *factores individuales*.
2. Factores referentes al ambiente del trabajo y su percepción social en general, es decir del *contexto laboral*.

⁸ La denominación “malestar docente” (Esteve, 1994) es un concepto utilizado habitualmente para hacer referencia a trastornos o patologías relacionadas con la docencia que podrían situarse como precursores del síndrome de *Burnout*.

7.1. FACTORES INDIVIDUALES

Vamos a analizar las causas del *Burnout* desde el enfoque individual, analizando los siguientes aspectos: aspectos de la personalidad, las expectativas personales, la vivencia personal del estrés y la problemática del rol.

7.1.1. Aspectos de la personalidad

Las características de la personalidad configuran un elemento que debe ser considerado en relación a la intensidad y frecuencia de los sentimientos. Por ejemplo, la existencia de sentimientos de altruismo e idealismo acentuados puede facilitar el proceso de *Burnout*. Según Maslach (1981), el trabajador con predisposición a “quemarse” se caracteriza por una serie de rasgos tales como: ser entusiasta y entregado con su trabajo, muy humano, pero a la vez, excesivamente idealista.

Se entiende que para que un sujeto pueda “quemarse”, previamente ha estado “encendido”. Este idealismo y los sentimientos altruistas llevan a los profesionales a implicarse excesivamente en los problemas y convierten en un reto personal la solución de los mismos (Gil-Monte y Peiró, 1997). Todo ello va a conllevar que se sientan culpables de los fallos, tanto propios como ajenos, lo cual repercutirá en bajos sentimientos de realización personal en el trabajo.

Existe un cierto grado de acuerdo entre los investigadores que estudian el síndrome de *Burnout* en considerar que los profesionales más proclives a quemarse por el trabajo son sujetos empáticos, sensibles, humanos, con dedicación profesional, idealistas, altruistas, entusiastas, pero susceptibles de

identificarse en exceso con los demás. La mayoría de las veces, los profesionales que eligen un trabajo de servicio humano, como la enseñanza, comparten una característica común: son personas especialmente sensibles a las necesidades de los demás, y es en este sentimiento de base altruista, pero en exceso idealista, es donde se sitúan algunos de los orígenes del *Burnout*.

Es el tipo de carácter denominado como emocional, que suele predominar en las profesiones de servicios humanitarios en general y concretamente en la enseñanza. Ciertamente los profesionales guiados por esta voluntad de servicio tienen un mayor nivel de empatía hacia los demás y sufren más con las diferentes problemáticas y en consecuencia experimentan un mayor desgaste emocional. Si el individuo en cuestión no puede afrontar eficazmente las situaciones estresoras que va vivenciando, esto le conducirá al fracaso profesional, y por extensión, al de las relaciones interpersonales con los demás. Es el denominado patrón de personalidad tipo A, que se utiliza en la psicología de la personalidad para aludir a aquellos sujetos que se caracterizaban por manifestar impaciencia, velocidad excesiva, urgencia temporal, esfuerzo por el logro, competitividad, habla y gestos bruscos, así como compromiso excesivo por el trabajo.

El patrón tipo A es definido en gran medida como opuesto al denominado patrón B, asumiendo que este está más exento de estrés. Lo cierto es que los sujetos pertenecientes al patrón tipo B también experimentan estrés, pero la diferencia entre ambos está en que la forma de satisfacer sus necesidades de éxito y logro personal y profesional no origina los estragos físicos y psicológicos que se dan en el tipo A.

7.1.2. Expectativas personales

En los procesos de *Burnout* las expectativas personales sobre el trabajo tienen un papel central, (Massanero, 1994) y algunas de las más frecuentes, en el ámbito de la enseñanza, son las siguientes:

- La confianza absoluta e ilimitada en la capacidad profesional (idealismo narcisista).
- La creencia que realizar servicios extraordinarios para los alumnos conllevará beneficios extraordinarios para ellos y para el propio profesor.
- La expectativa de que todos los estudiantes tendrán una respuesta positiva ante la intervención personal.
- La impaciencia por ver los resultados del trabajo inmediatamente o con un margen temporal demasiado breve.
- Confiar en que los alumnos se comporten según cierta expectativa del docente y le permitan ejercer su autoridad.
- El profesor espera que su trabajo sea apreciado y valorado por sus compañeros y superiores y especialmente por los estudiantes y sus padres.
- Los profesores esperan ejercer la docencia en un ambiente de trabajo estimulante y recompensado, pero la realidad es muchas veces opuesta.
- Como profesionales de la docencia los profesores esperan recibir preparación formal para la innovación y los cambios, pero la ausencia de los mismos suele comportar otro elemento de desencanto.

De todo lo expuesto hasta el momento se deduce que el factor subjetivo es primordial. Las expectativas frustradas o que no se corresponden con la realidad son en gran medida el desencadenante de que se pierda el entusiasmo por la profesión.

7.1.3. La vivencia del estrés

Cuando contemplamos el fenómeno del estrés nos damos cuenta que puede tener consecuencias tanto positivas como negativas para el individuo (Traver y Cooper, 1997). Puede, hasta cierto punto, ser un estimulante, originando consecuencias positivas, pero es importante que cada individuo descubra su nivel óptimo de estrés y no lo sobrepase.

Estrés es un término utilizado indistintamente para indicar un estado emocional o para denominar un estímulo o situación evaluada como amenazante por el sujeto en cuestión. Así mismo, el estrés es un estímulo necesario para desarrollar la capacidad adaptativa del hombre a su medio. Si es adecuado a las capacidades y atributos del sujeto en cuestión será un estrés fisiológico, pero por encima o debajo de dicho nivel, -umbral del estrés-, puede dar lugar a reacciones desadaptativas y por tanto será considerado como patológico. Si definimos los estados de ansiedad o estrés emocional como una respuesta individual a situaciones y percepciones reales y anticipadas, se pone de manifiesto la relación entre los estímulos estresores y la auto-evaluación individual. En este sentido, la mayoría de los docentes se muestran de acuerdo con la afirmación “estar trabajando bajo presión”, o “sentirse presionados”, lo cual pone de manifiesto los efectos de ese estrés (Travers y Cooper, 1996; Esteve, 1995).

7.1.4. Problemática del rol

La tensión y la ansiedad son indicadores psicológicos útiles de la forma en que las personas viven el desempeño de sus papeles en la organización (Peiró, 1991), entendiéndose por tal al centro escolar. Habitualmente determinados roles a nivel organizacional, generan un cierto grado de tensión y ansiedad (preocupaciones, nerviosismo, etc.) en las personas que lo desempeñan. Ello puede deberse tanto a características objetivas del ambiente organizacional, como al rol mismo, a dificultades de relaciones personales con el contexto laboral, a la presencia de niveles moderados o elevados de conflicto y a características subjetivas o personales de los miembros de la propia organización. Muchas de estas situaciones estresoras se manifiestan asociadas al conflicto y/o la ambigüedad de rol y la satisfacción personal (Peiró, 1991; Travers y Cooper, 1997). Las instituciones educativas están constituidas por un conjunto de profesionales que tienen unos fines comunes que alcanzar y dividen el trabajo entre sí en función de diversos criterios para lo que es necesario coordinar sus esfuerzos. Así pues, decimos que un miembro organizacional (docente) está expuesto a conflicto de rol, cuando se le demandan cosas contradictorias o que no pueden ser cumplidas a la vez, o bien se le pide que realice cosas sin facilitarle los medios necesarios o se le sobrecarga de tareas sin concederle tiempo suficiente. En términos generales, padecer conflicto de rol significa recibir órdenes contradictorias de algún tipo o en alguna medida. Desde este punto de vista, el conflicto de rol puede considerarse, en alguna forma, una indicación acerca del nivel de “coherencia” o “congruencia” de la organización, y más concretamente en sus flujos de órdenes, comunicaciones, demandas y decisiones. El estudio del desempeño del rol del

profesor tiene una significación relevante. Aunque es en el ámbito del aula donde se da la interacción profesor-alumno, lo que allí sucede está muy influido por las variables organizacionales en las que esa aula está ubicada. El conflicto y la ambigüedad pueden estar implicados de forma importante en la satisfacción o insatisfacción de los miembros de la organización, en el sentido que puede esperarse, en general, que los niveles elevados de conflicto y ambigüedad de rol generen niveles de insatisfacción mayor que en condiciones más óptimas, si bien estas hipótesis adquieren su particular significación en las características concretas y determinantes que definen a cada organización (la escuela). Lo cierto es que el conflicto de rol puede manifestarse cuando un individuo se encuentra dividido entre exigencias contradictorias que le plantean otras personas dentro de la organización o cuando existe un conflicto entre las exigencias de su trabajo y sus creencias personales (Peiró, 1991; Esteve, 1995; Travers y Cooper, 1997); concretamente en el caso de los enseñantes se han identificado cuatro tipos de conflicto de roles:

- a. *Conflicto personal/rol*, cuando el maestro quiere desempeñar su trabajo de forma distinta a la que aparece en la propia definición del mismo, por ejemplo atención al rendimiento y logro de estándares a final de una determinada etapa educativa, *versus* evaluación integral.
- b. *Conflicto intraemisor*, cuando al docente se le pide que realice una tarea en la que no se siente seguro a pesar de formar parte del rol asumido como propio; por ejemplo, el jefe de estudios le pide a un maestro que de una clase de una determinada materia sin que lo haya podido preparar.

- c. *Conflicto interemisor*, en este caso se solicita del maestro que asuma una tarea que le sobrepasa, es decir, que no forma parte de su definición del rol, por ejemplo cuando se le pide a un docente que evalúe a un colega de trabajo.
- d. *Sobrecarga de funciones*, cuando se asumen varias tareas de manera simultánea, que por su naturaleza comportan un importante esfuerzo; por ejemplo, se le asigna al maestro una función tutorial además de la de jefe de departamento, lo cual implica un esfuerzo adicional para llevar a cabo las dos tareas o que no pueda desempeñar correctamente los dos papeles.

Como rasgo propio de los roles profesionales desempeñados en las instituciones educativas, se puede entender que la ambigüedad de rol sea una característica hasta cierto punto propia e inevitable, puesto que frecuentemente no existe una pauta precisa definida y exacta sobre cual debe ser el comportamiento en el rol. De los roles implicados en las tareas educativas, se espera precisamente un cierto nivel de capacidad para la toma de decisiones, y una relativa autonomía para concretar los objetivos a satisfacer y la forma de desempeñarlas. Ciertamente este aspecto puede abarcar conflictos internos debidos a las distintas expectativas que tienen los padres y las madres de los alumnos, el propio alumnado, los directores, etc.

La multiplicidad de funciones que debe desempeñar el maestro (Esteve, 1995; Travers y Cooper, 1997), pueden incluir la de formular diagnósticos, hacer de consejero, desempeñar funciones terapéuticas, evaluador, hacer y guardar informes de los alumnos, y finalmente la de maestro, todo ello nos lleva a los

conflictos inter-rol que surgen cuando los maestros tienen que asumir distintas funciones dentro de la escuela. Este panorama refleja una situación en la que se dedica menos tiempo a la función docente. Cada vez se les exige a los profesores que dediquen más tiempo a tareas administrativas, tutoriales y a nuevas responsabilidades, y menos a la función propia del docente.

7.1.5. Edad y sexo

En cuanto las variables de edad y años de ejercicio profesional, no está bien definida la relación existente con el *Burnout*, si bien Maslach (1982) opina que, a medida que los años avanzan, el sujeto va ganando en experiencia y seguridad en las tareas laborales pudiendo mostrar en consecuencia una menor vulnerabilidad. En relación a la variable de sexo, varios autores, (Travers y Cooper, 1997; Peiró, 1997) coinciden en que las mujeres están expuestas a mayores situaciones de tensión puesto que en su mayoría realizan una doble jornada, la laboral y familiar, todo ello junto con una elevada presión de trabajo y en muchos casos la ausencia de apoyo social.

A continuación revisaremos la posibilidad de una influencia negativa que puede provenir del propio medio, es decir del ambiente y las condiciones en que los trabajadores realizan su ejercicio laboral. Ciertas condiciones demográficas y determinadas características de algunos puestos de trabajo, pueden ser otras variables determinantes.

7.2. FACTORES DEL CONTEXTO LABORAL

Al iniciar este capítulo, definíamos las posibles conceptualizaciones del estrés, y en este apartado nos centraremos en el estrés como fenómeno externo al individuo, entendiéndolo como un agente disruptivo ambiental, y en su enfoque interactivo, es decir, en cómo refleja la falta de cohesión entre el individuo y su entorno.

Puesto que el estrés no es tan sólo un estímulo ambiental o una respuesta frente a las exigencias del entorno, sino un concepto dinámico y relacional, en el cual se produce una interacción constante ente la persona y su entorno.

Las causas del *Burnout*, desde esta perspectiva, pueden ser analizadas según áreas estandarizadas del puesto laboral como: las circunstancias del entorno físico, los contenidos específicos del puesto de trabajo, estresores organizativos, salario y expectativas personales.

Desde este enfoque y siguiendo a Maslach (1982), los máximos determinantes del *Burnout*, en referencia a las características propias de trabajo en cuestión son:

- 7.2.1. La baja implicación laboral configurada por un determinado modelo organizacional.
- 7.2.2. La sobrecarga laboral.
- 7.2.3. Burocratización.
- 7.2.4. El ambiente laboral.
- 7.2.5. El *discomfort* físico.

7.2.1. La baja implicación del modelo organizacional

Las personas están satisfechas o insatisfechas hasta cierto punto con sus trabajos, con las organizaciones en las que los desempeñan y con el clima o ambiente en que éste se desenvuelve. La satisfacción laboral (Peiró, 1991), es uno de los indicadores más clásicos a los que con mayor frecuencia se recurre cuando se persigue conocer cuál es la actitud general de las personas hacia su vida laboral. De algún modo, las personas, y en este caso los maestros, tienen una idea más o menos elaborada de cuál es el tipo de trabajo que le gusta, cómo debería llevarse a cabo, en qué tipo y estilo de organización y bajo qué condiciones. De esta manera las personas pueden comparar su idea de cómo deberían ser las cosas con su realidad presente y cotidiana. De tal comparación surge un juicio y una actitud asociada hacia su trabajo y los demás aspectos importantes de su vida laboral, y en consecuencia establece un determinado grado de satisfacción o insatisfacción. Las consecuencias de tal satisfacción o insatisfacción pueden ser de diversos tipos. Pueden afectar la cantidad y la calidad del trabajo que desempeñan.

Las actitudes del alumnado y su comportamiento constituyen causa de estrés entre el profesorado. Las exigencias a las que se enfrentan los docentes han experimentado un cambio de gran magnitud en los últimos 15 ó 20 años que han comportado un aumento importante de las responsabilidades que recaen sobre ellos, sin que paralelamente la familia y la comunidad en general lo hayan asumido, o les hayan ayudado. Lo cierto es que cada vez más se aprecia la tendencia de delegar la responsabilidad educativa en los docentes en detrimento del papel tradicional de la familia.

También se han producido cambios respecto a las actitudes de la sociedad hacia la disciplina escolar, a menudo en perjuicio del profesorado. Con frecuencia no les quedan medios para controlarla ni cuentan con el apoyo que sería deseable.

7.2.2. Sobrecarga laboral

Otro aspecto de la profesión docente que se considera relacionado con el exceso de trabajo y consecuentemente con la aparición del estrés es el problema de tener, dentro de una misma clase, alumnos con una amplia gama de capacidades diferentes y necesidades educativas diferenciadas. Esto suele requerir una mayor planificación de las clases y una evaluación más detallada, así como atención personalizada. Esa sobrecarga laboral se relaciona con las presiones derivadas del tiempo, no sólo en términos de cantidad de trabajo que deben realizar los maestros cada día, sino también de la cantidad de tareas que deben llevarse a sus casas, interfiriendo en sus vidas privadas.

Lo cierto es que junto con el incremento de responsabilidad asumido por los docentes, no siempre se han contemplado todos los recursos necesarios, (a nivel de formación, instalaciones, etc.) para ayudarles a superar, de manera eficaz, esas nuevas exigencias. En consecuencia, el proceso de readaptación ante tales cambios no ha sido fácil, aumentando la sensación de confusión, respecto a cual es realmente la función de un maestro. Es injusto esperar que los maestros se adapten a los cambios que les impone una sociedad en rápida transformación si no se disponen de los medios adecuados para ello.

7.2.3. Burocratización

Otro aspecto a considerar, desde un nivel organizacional (Gil Monte y Peiró, 1997; Fernández, 1994) es que el docente realiza su trabajo en organizaciones que responden a un esquema de burocracia profesionalizada. Tales burocracias profesionalizadas requieren una serie de condiciones en el ambiente y en el clima organizacional para ser verdaderamente funcionales. Respecto al poder y la jerarquización, estas organizaciones requieren una distribución democrática del poder, de forma que el propio profesional ejerza el control sobre su trabajo y las decisiones que le afectan.

Los principales problemas que se generan en estas burocracias (Peiró, 1991; Esteve, 1995) son de diversa índole:

- Problemas de coordinación entre los miembros de la propia entidad.
- Incompetencia por parte de algunos profesionales.
- Problemas de libertad de acción.
- Falta de incorporación de innovaciones.
- Posibles respuestas disfuncionales por parte de la dirección a los problemas organizacionales.

La consecuencia de la falta de ajuste de la organización, su estructura burocrática y el propio docente, puede generar tensiones que han sido identificadas como antecedentes y causas directas del síndrome de *Burnout*.

7.2.4. Ambiente Laboral

Existe un muy loable interés por investigar (Fernández, 1994) la manera en que se relacionan las situaciones propias del ambiente laboral, en la medida en que son estresoras, con la aparición del *Burnout* que manifiesta el profesional en concreto, y que será estudiado posteriormente como un fenómeno colectivo.

El edificio, las instalaciones y el equipamiento conforman el ámbito dentro del cual se establece la trama de relaciones en la que se desarrolla la tarea institucional. Comprender las cualidades y las características de esos espacios nos aportará mayor información sobre la vida en la escuela (Peiró, 1991; Fernández, 1994). Como espacio material, el edificio y sus instalaciones conforman un conjunto de condiciones que pueden afectar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. Por una parte generan sensaciones de comodidad o incomodidad, seguridad o peligro, potencialidad o carencia y con ellas comprometen la posibilidad o dificultad de los sujetos para sentirse, en mayor o menor grado, “predispuestos” frente a las demandas del trabajo. De la misma manera, a través del modo en que facilitan o bloquean el movimiento, la exploración, el intercambio, inciden también en la riqueza y diversificación de los comportamientos.

La calidad y diversificación de las instalaciones y equipamientos didácticos afectan directamente al tipo y complejidad de las experiencias curriculares en las que participan docentes y alumnos. Es bien sabida la complicación que significa un espacio inadecuado, escaso, mal equipado y el sobreesfuerzo que exige trabajar como si esa limitación no existiera.

7.2.5. El discomfort físico

El edificio escolar y sus instalaciones poseen una dimensión simbólica (Fernández, 1994), en la que deben tomarse en consideración al menos tres aspectos:

- Constituyen y funcionan como el continente (en el sentido de límite, protección, cobijo) de un conjunto de grupos humanos que a lo largo de la historia van configurando una identidad institucional. Está cargado de significados y se convierte en un objeto de vinculación afectiva de gran importancia. Así pues el edificio y sus equipamientos pasan a representar el poder instrumental de los grupos y las personas que pertenecen a la institución, e inciden directamente sobre sus sentimientos de potencia o impotencia.
- Operan como vehículo de expresión en la relación de la población escolar con la autoridad social (la comunidad, sus instituciones, etc.) y como pantalla-espejo de la dinámica institucional interna. El maltrato de los edificios son modos regresivos de hacer oír la disconformidad, la crítica y el cuestionamiento.
- Son expresiones de un modelo pedagógico que condicionan en buena parte el comportamiento de los individuos para hacerlo acorde con las concepciones que lo sustentan. Así pues, la disposición habitual de un aula con un número de estudiantes que sobrepasa su capacidad dificulta e incluso impide la acción que sería deseable por parte del docente.

Un análisis de estos tres aspectos en la realidad de los espacios e instalaciones de las escuelas nos aporta una serie de datos sobre su influencia como elementos estresores de la actividad del docente (Fernández, 1994).

En este sentido, son indicadores de suma importancia:

- La existencia o no y las características de los espacios asignados al trabajo de los docentes individualmente, con otros docentes y con los alumnos (fuera del aula).
- Existencia o no de espacios abiertos y su destino.
- El modo como los espacios pueden ser usados para diferentes fines.
- La existencia o ausencia de espacios de trabajo equipados para diferentes actividades.

Son un conjunto de características que tradicionalmente se han relacionado más con la posibilidad de provocar sensación de bienestar, seguridad o confianza desde un punto de vista estético, pero sin atender a su importancia para la salud del profesorado.

Diferentes estudios han mostrado la fuerte incidencia que las condiciones institucionales (la cultura y el estilo de la escuela), grupales (la estructura y la dinámica del grupo de la aula), interpersonales (los modelos de relación docente-alumno y las expectativas predicativas del maestro), e individuales (la historia particular del sujeto y sus condiciones) tienen sobre la autoestima, la confianza y la eficacia profesional del docente.

A modo de conclusión de este apartado, nos gustaría destacar que junto con los elementos de tipo individual, algunas de las causas de *Burnout* están en la desvalorización del trabajo del profesor, evidente en nuestro contexto social y en la pobres condiciones de trabajo del profesor en el aula, que les obliga a una actuación mediocre de la que, luego, paradójicamente, se les hace responsables (Esteve, 1995).

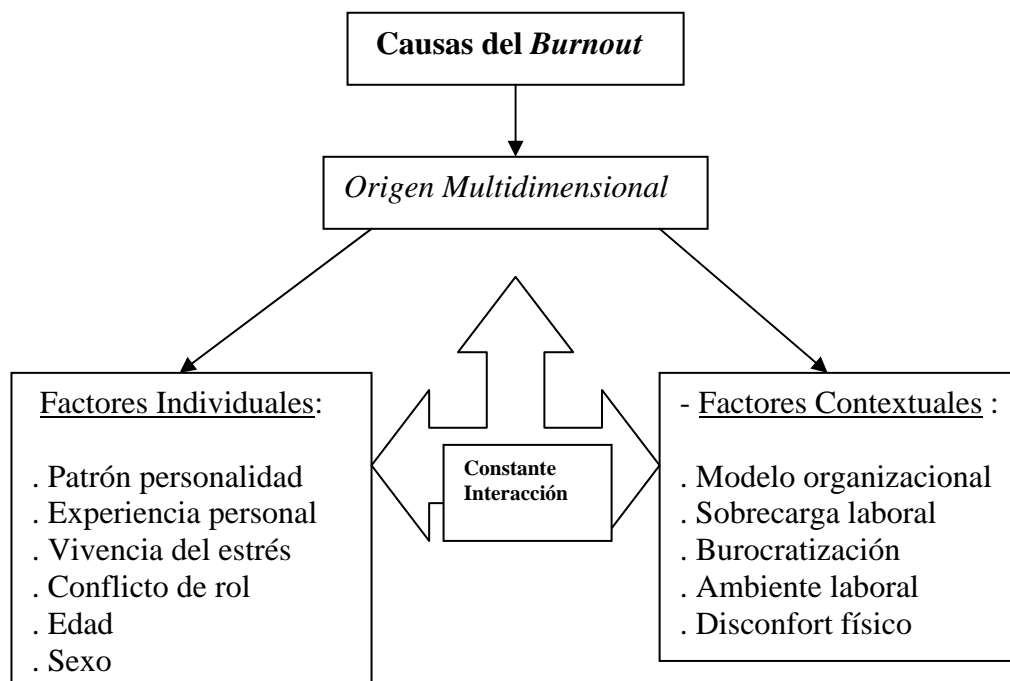


Figura 6: Causas del *Burnout*

8. CONSECUENCIAS

Continuando con nuestro estudio teórico queremos considerar las posibles consecuencias derivadas de todo lo expuesto anteriormente.

Las consecuencias del *Burnout* pueden ser variadas, afectando tanto al sujeto en cuestión, como a la organización o institución donde realiza la actividad laboral, incidiendo directamente en la calidad de la enseñanza.

Partiremos del trabajo de Esteve (1987:8), que recoge la siguiente afirmación,

“Aunque estar quemado no siempre da lugar a problemas serios de salud mental, sí adquiere unas manifestaciones de la conducta, que deterioran aun más la vida en los centros educativos”.

Como hemos ido argumentando, los profesores, en general, tienden a implicarse tanto en su trabajo y se sienten tan moralmente comprometidos en la enseñanza, que cuando se les presiona o sienten que tienen que actuar de manera contraria a sus valores y sentido de la identidad profesional, se muestran estresados, con sentimientos de culpa y pérdida de autoestima. En consecuencia, tienden a ignorar sus propias necesidades, a cuidarse poco de sí mismos, en el convencimiento que alguna de las posibles satisfacciones de la enseñanza dependerá de atender y sacrificarse más por las necesidades de otros que por las de uno mismo.

Nos encontramos sobretodo, con dos consecuencias interrelacionadas de manera constante y directa:

8.1. Consecuencias sobre el individuo.

8.2. Consecuencias sobre la organización.

8.1. CONSECUENCIAS SOBRE EL INDIVIDUO

Consideradas desde la perspectiva individual (Gil-Monte y Peiró, 1997), las consecuencias del estrés, asociadas al síndrome de *Burnout*, en los docentes, producen un deterioro en la salud de los profesionales y en sus relaciones interpersonales, tanto dentro como fuera del ámbito laboral, pero, a su vez, también producen una repercusión negativa en la calidad de la docencia. Las principales manifestaciones se centran en la presencia de sentimientos de *estar desgastado, sentirse tenso, irascible o nervioso, sentirse fatigado en grado extremo*. Las principales consecuencias del malestar docente sobre la personalidad de los profesores (Esteve, 1995), centradas en su dimensión individual, recorren una amplia escala, que pueden variar tanto en su manifestación como en su intensidad, y se agrupan en:

1. Sentimientos de desconcierto e insatisfacción ante los problemas reales de la práctica cotidiana de la enseñanza.
2. Peticiones de traslado o cambio como forma de huir de situaciones conflictivas.
3. Desarrollo de esquemas de inhibición como forma de cortar la implicación personal con el trabajo que se realiza.
4. Deseo, implícito o manifiesto de abandonar la docencia.
5. Absentismo laboral, como mecanismo para cortar la tensión acumulada.
6. Agotamiento como consecuencia de la tensión acumulada.

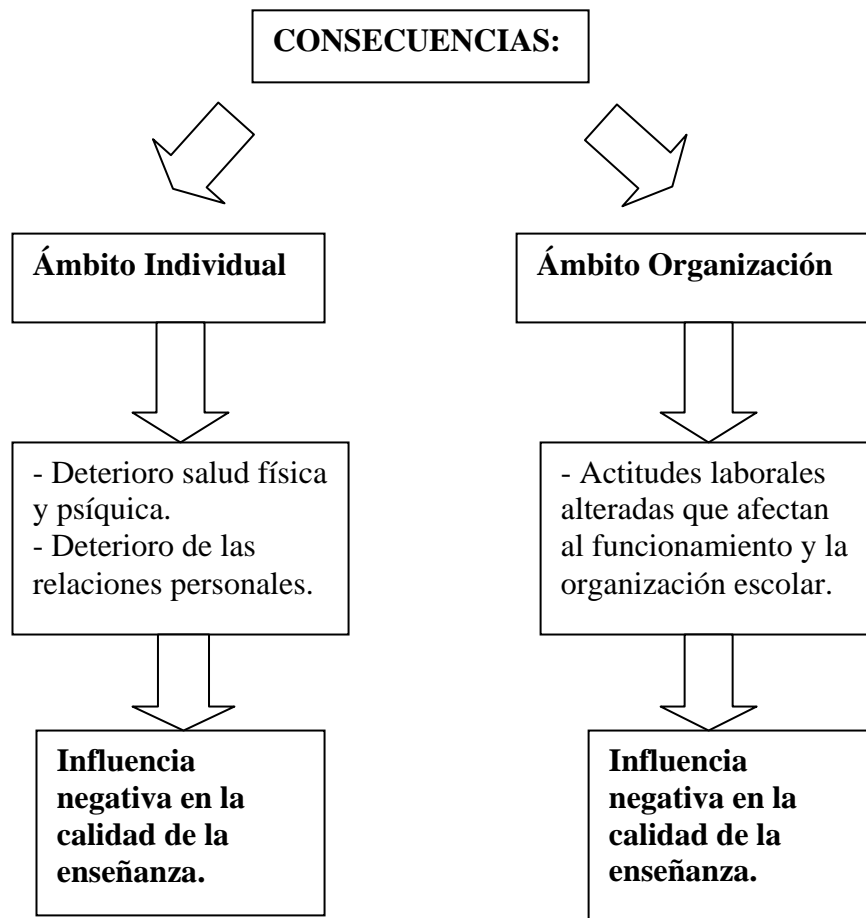
7. Estrés.
8. Ansiedad como rasgo.
9. Depreciaciones del yo. Autoculpabilización ante la incapacidad para tener éxito en la enseñanza.
10. Depresiones.
11. Ansiedad como estado permanente.

Así pues, ante las presiones de las diversas fuentes de tensión presentes en la enseñanza, potenciadas por la aceleración del cambio social, los profesores ponen en juego diversos mecanismos de defensa, como son los esquemas de inhibición y rutina, o el absentismo laboral, que presentan el aspecto negativo de rebajar la calidad de la educación, pero que sirven para aliviar, momentáneamente, la tensión del profesor.

8.2. CONSECUENCIAS SOBRE LA ORGANIZACIÓN

Tales conductas disruptivas tienen repercusiones no sólo en el trabajador, sino también en la empresa, tal y como decíamos anteriormente. Lo cierto es que cuando los trabajadores de una organización escolar comienzan a padecer los síntomas del síndrome de *Burnout*, las consecuencias para la empresa pueden ser realmente importantes. Las conductas y las actitudes laborales alteradas que presentan los sujetos quemados, así como el deterioro en la salud física y psíquica, van a incidir directamente en el funcionamiento y rendimiento de la empresa y esto se reflejará en el empeoramiento de la atención al cliente, en este caso los alumnos. Junto a todo lo citado, el *discomfort* subjetivo que siente la persona afectada conlleva situaciones de conflicto con el *staff*, demandas de traslado y ocasionalmente cese o separaciones de la práctica profesional. Las graves repercusiones individuales que produce el *Burnout* afectan en las organizaciones educativas, influyendo sobre todo en la deshumanización y en la calidad de la enseñanza.

Todo ello queda reflejado en el siguiente cuadro-resumen.

Figura 7: Consecuencias del *Burnout*

9. PERSPECTIVAS EXPLICATIVAS

Actualmente la perspectiva explicativa más aceptada entre los investigadores de este tema es la desarrollada por Maslach y Jackson (1986). Desde esta perspectiva de carácter psicosocial, asumida por la mayoría de los autores, el síndrome de *Burnout* debe ser conceptualizado como un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal en el trabajo.

Si bien, originalmente, se partía de la comprensión del síndrome de quemarse como un *estado*, los trabajos que se han elaborado a partir de la definición psicosocial han conducido a entenderlo como un *proceso*, tal y como ya comentábamos anteriormente. En esta definición, por agotamiento emocional se entiende una situación en la que los trabajadores sienten que ya no pueden dar más de sí a nivel afectivo. Entraña un agotamiento de la energía y/o de los recursos emocionales propios. En cuanto a la falta de realización personal en el trabajo se define como una tendencia a autoevaluarse negativamente. Todo este proceso que se caracteriza por sentimientos de fallo o desorientación profesional, desgaste y sentimientos contradictorios, representa una dificultad en su comprensión y consecuentemente en establecer posibles líneas o estrategias de afrontamiento.

Decir que un profesional está *quemado* es un término impreciso. Tiene una utilidad coloquial difícil de cuantificar, sugiere un fenómeno estático, lo cual dificulta que pueda ser entendido como una respuesta a un proceso más amplio de estrés laboral. Así pues, desde la perspectiva psicosocial, el síndrome de *Burnout*

debe ser entendido como una respuesta a las fuentes de estrés que surgen de las relaciones e intercambios sociales entre el docente y todos los elementos que configuran el universo complejo de la escuela. En definitiva pretende identificar las condiciones ambientales que originan el *Burnout* y los factores que ayudan a mitigarlo.

Si bien desde esta perspectiva psicosocial hay coincidencia en la anterior consideración, lo cierto es que encontramos diferencias al establecer el orden secuencial en que aparecen o se desarrollan los síntomas y fases que integran tal proceso. Si nos centramos en el *Burnout* como un proceso continuo, entenderemos que hay elementos que pueden presentarse en mayor o menor grado, con lo cual encontramos esas diferencias, en cuanto a las fases y secuencias de ese proceso, con lo que han surgido varios modelos procesales⁹ que tratan de explicar el desarrollo del mismo.

Continuando con las perspectivas explicativas del síndrome de *Burnout* y siguiendo la clasificación de Gil Monte y Peiró (1997), podemos establecer varios modelos teóricos:

1. La teoría socio cognitiva, que resalta las variables personales, enfatizando aspectos como los sentimientos de competencia, la realización en el trabajo y la percepción de la situación realizada por el propio sujeto.

⁹ Los principales modelos procesales pretenden determinar la secuencia del proceso de *Burnout* describiendo las diferentes etapas. Se pueden revisar en los trabajos de Gil-Monte y Peiró (1997). En ellos encontramos importantes diferencias según los distintos autores:

El modelo de Edelwic y Brodsky describe cuatro fases (entusiasmo, estancamiento, frustración y apatía). El modelo de Golembiewski describía ocho fases en una serie creciente que parte de la despersonalización y evoluciona hacia al agotamiento. El modelo de Leiter basado en las tres dimensiones del MBI, pero a diferencia del modelo anterior, concede al agotamiento un papel modulador y central.

2. Teoría del intercambio social. Hace hincapié en los procesos de interacción social y sus consecuencias para los profesionales. En ella se resalta la importancia que tiene la percepción de relaciones equitativas por parte del sujeto y que éstas no supongan ningún tipo de amenaza.
3. Teoría organizacional, que destaca la importancia de las variables del entorno laboral en la etiología del síndrome, en especial de las disfunciones de rol, los problemas derivados de la estructura y el clima organizacional.
4. Teoría ecológica. Esta teoría la de mas reciente incorporación en el estudio del *Burnout*, por lo que incluimos algunos aspectos explicativos de la misma. Se basa en la interrelación entre los distintos ambientes en los que participa el sujeto directa o indirectamente, entendiendo que pueden producir desajustes ecológicos, esto es, cuando las distintas normas y exigencias de cada ámbito entran en conflicto entre sí. Desde esta explicación la organización escolar constituirá un sistema en interrelación con otros sistemas, lo cual podría generar desajustes de muy diversa índole. Concretamente distinguimos los tres ámbitos fundamentales:
 - *Exosistema*, que hace referencia al sistema social más amplio y donde podemos incluir factores como las políticas educativas globales, el tratamiento de los medios de comunicación, etc. Podemos apreciar con facilidad, que en aquellas ocasiones en las que los temas relacionados con la docencia y la escuela son tratados en los medios de comunicación, de manera superficial, poco rigurosa e incluso banal, se provoca una profunda sensación de decepción y desencanto en los docentes.

- *Mesosistema*, que se refiere al conjunto de servicios e instituciones con los cuales, una determinada organización escolar, interactúa de manera más directa. Aquí podemos incluir los servicios complementarios de la propia organización (EAP's, actividades extraescolares, servicios culturales, asistenciales, etc.) y disponer o no, de una red eficaz de los mismos para dar respuesta a las posibles necesidades, tendrá una influencia importante sobre la potencialidad del estrés en los docentes.
- *Microsistema*, que alude a la organización concreta en la que el profesional realiza su acción educativa. Estos factores son los que tienen una mayor proximidad con la persona en cuestión y por ello constituyen los elementos más disponibles sobre los que desarrollar posibles estrategias de tratamiento del estrés.

Desde esta perspectiva, el síndrome *Burnout* es el resultado de un desajuste entre estos ambientes en los que la persona participa directa o indirectamente. En el último capítulo de esta tesis recogemos alguna de estas aportaciones para elaborar nuestra propuesta final.

A modo de resumen destacamos que los puntos en común de la mayoría de los autores de las diferentes aportaciones teóricas revisadas hasta ahora, coinciden en considerar el análisis del *Burnout* bajo las siguientes características esenciales:

1. El desgaste profesional es un *proceso* en un *continuum* temporal y no una condición estática.
2. El desgaste profesional se entiende como un *proceso* de respuesta a una situación de estrés crónico.
3. Los trabajadores más susceptibles al desgaste profesional han comenzado su carrera con dedicación idealista a los servicios humanos.
4. El desgaste profesional se centra en los trabajadores denominados de ayuda, en este caso maestros.

Por último, la siguiente tabla recoge y contrasta los rasgos más relevantes de cada una de las diferentes aportaciones teóricas revisadas.

<i>Teoría</i>	<u>T. Cognitiva</u>	<u>T. Intercambio Social</u>	<u>T. Organizacional</u>	<u>T. Ecológica</u>
<i>Ideas</i>	La percepción que realiza el sujeto de la situación.	Centrada en los procesos de interacción social.	Las variables del contexto laboral son determinantes.	Interrelación entre los distintos ambientes.
<i>Origen</i>	Variables personales, (percepción, auto concepto, etc.)	La percepción de relaciones como no equitativas.	Estresores contextuales.	Desajustes ecológicos.
<i>Conse- cuencias</i>	Los propios esquemas mentales configuran el estrés.	Procesos de interacción social percibidos como amenazantes.	Problemas y disfunciones de rol derivados de la estructura y clima organizacional.	Las distintas normas y exigencias entran en conflicto.

Tabla 4: Contraste de los modelos teóricos en la explicación del *Burnout*

9.1. MODELO INTEGRADOR

A partir de todas las aportaciones y consideraciones vistas anteriormente, la tendencia más asumida actualmente, en la literatura española revisada (Peiró, 1991, 1992, Esteve, 1988, 1994, 1995, 1997, 2001, 2003; Calvete y Vila, 1998, 2000; Gil Monte y Peiró, 1997, 1999, 2000; Manassero y col., 1994, 1995, Marcelo, 1994, 1995, 2000;) pasa por adoptar un *modelo integrador*.

Este recoge de cada una de las diferentes teorías, aquellos aspectos más destacables para reconfigurarlos en una nueva explicación más amplia e integradora, la cual contempla el papel que las variables organizacionales, personales y las estrategias de afrontamiento juegan en el proceso de *Burnout*.

El *modelo integrador* (Peiró, 1992; Peiró y Salvador, 1993; Gil-Monte y Peiró, 1997, 2000), pasa por considerar la importancia de las variables cognitivas del yo, relacionadas directamente con el desempeño laboral (autoconfianza), el papel de algunas variables del entorno organizacional y sus posibles conflictos, las relaciones interpersonales y la importancia de las estrategias de afrontamiento que asume cada individuo (carácter activo, evitación, etc.). Todo ello considerando que se desarrolla en un marco conceptualizador determinado, el de una organización escolar en concreto.

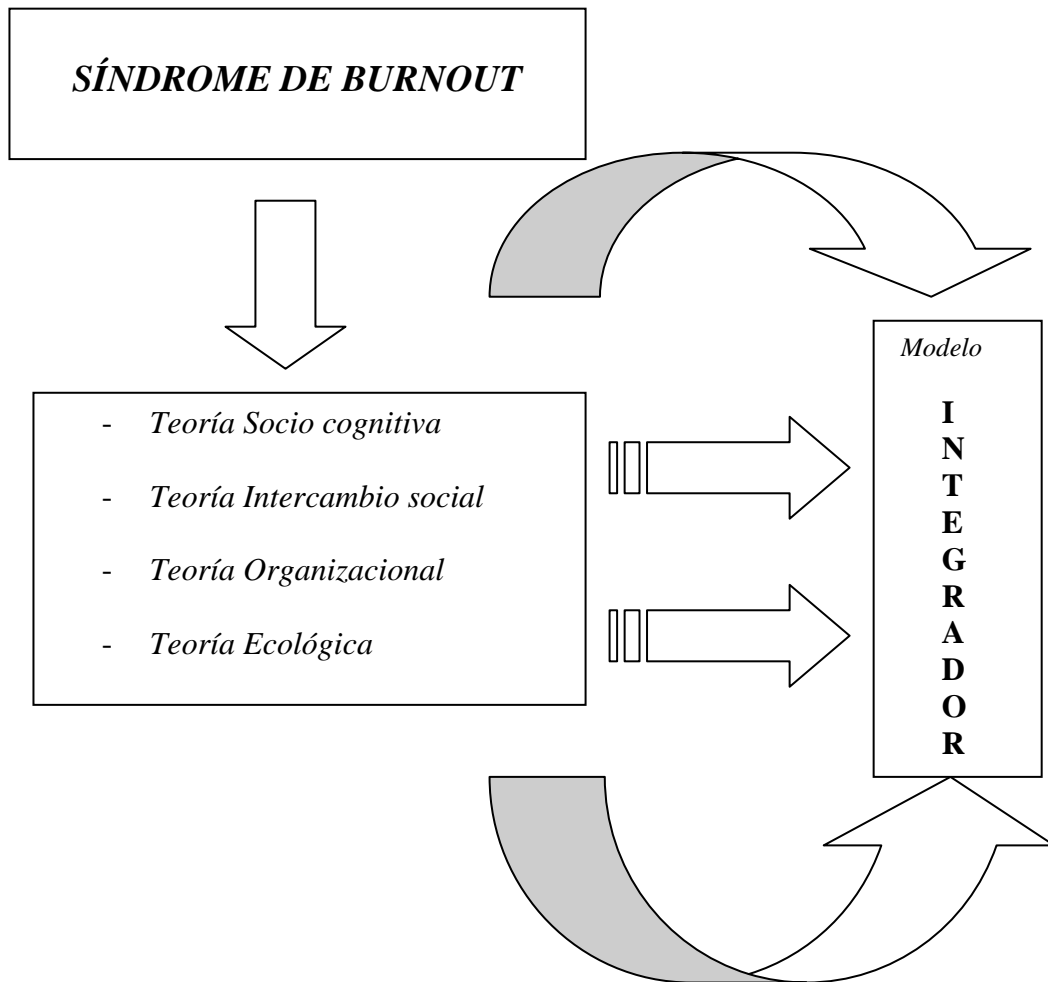
Se explica el síndrome de *Burnout* como una respuesta al estrés laboral percibido, que surge tras un proceso de reevaluación cognitiva, cuando las estrategias de afrontamiento empleadas por los profesionales, (estrategias activas o de evitación), no son eficaces para reducir ese estrés. Consecuentemente esta respuesta acaba actuando como una variable mediadora entre el estrés percibido y sus consecuencias.

Lo cierto es que los profesionales deberían desarrollar estrategias de afrontamiento que les permitieran manejar con éxito las respuestas al estrés a la vez, que fueran capaces de eliminar los factores estresores que forman parte de su cotidianidad. En esta línea, el estrés tiene consecuencias para la organización puesto que las personas que la configuran constituyen el capital humano y sus problemas se reflejan automáticamente en la misma. Ciertamente, la organización tiene una incidencia en la generación o inhibición del estrés, a través de sus reglas, estructura y el clima laboral que es capaz de generar; entendiendo que niveles elevados de estrés en la persona afectarán la eficacia, la calidad y el rendimiento de manera global. En cuanto a las variables personales (percepción, expectativas, personalidad, etc.) y ambientales (recursos, apoyo social, etc.), en este *modelo integrador*, se les asigna un papel modulador, directamente relacionado con las estrategias de afrontamiento citadas anteriormente.

Por todo lo expuesto desde este *modelo integrador*, el síndrome de *Burnout* queda establecido 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 por una vivencia de encontrarse emocionalmente agotado. A partir de este modelo podemos establecer estrategias de intervención/prevenición y propiamente de prevención, que se basen en las variables ambientales, las características de la persona, las estrategias de afrontamiento de las propias consecuencias del estrés, así como la estructura organizacional.

La figura siguiente lo recoge a modo de conclusión.

Figura 8: Teorías explicativas del *Burnout*



III. TRABAJO DE CAMPO

“...La realidad educativa, además de compleja, dinámica y interactiva, está dimensionada por aspectos morales, éticos y políticos que se prestan más a un estudio desde planteamientos interpretativos y humanísticos. Por lo tanto hay un mayor riesgo de subjetividad y de imprecisión en los resultados sin que por ello hayamos de renunciar a su estudio...”

Latorre, Del Rincón y Arnal (1997:38)

1. PLANTEAMIENTO

A lo largo de las páginas anteriores hemos realizado un recorrido sobre lo que representa el síndrome de *Burnout* y sus implicaciones para los docentes. Hemos puesto de manifiesto como los docentes están inmersos en una situación educativa que refleja la problemática de la sociedad actual, sus contradicciones y retos y como les puede afectar en su trabajo profesional. En este sentido, el trabajo de campo que presentamos responde al interés por conocer algunas de las percepciones y opiniones de los docentes en relación al estrés y, concretamente, al *Burnout*, la frecuencia con que se manifiesta, así como su vinculación con el modelo de formación inicial y permanente recibida.

A tal efecto utilizaremos el inventario Maslach Burnout Inventory, (Maslach y Jackson, 1981 -traducción oficial al castellano de Seisdedos, 1997-), un instrumento de prestigio y solidez científica, reconocido por la sociedad Norteamericana de Psicología, que nos permitirá determinar el grado de estrés y *Burnout*, en función de la intensidad con la que los docentes manifiestan unas determinadas sensaciones.

Para complementar y contextualizar este estudio, elaboraremos un cuestionario que nos aporte datos personales y profesionales, asociados con las actitudes de los docentes hacia su profesión y formación permanente, para poder relacionar

estas variables con la información obtenida con el cuestionario MBI (Maslach Burnout Inventory).

Para ello, se ha seleccionado una representación del conjunto de centros de educación infantil y primaria de la zona del Vallés Occidental, para poder establecer una muestra de docentes de forma aleatoria y estratificada, y así evitar sesgos de selección. Se ha optado por esta comarca por razones de proximidad, pero también de interés, ya que entendemos que por su configuración específica (evolución histórica, presencia industrial importante, fuerte crecimiento demográfico, etc.), que aporta contextos educativos y sociales variados y actuales, que nos proporcionaran información rica en experiencias y en la que se dan características que pueden propiciar la aparición de estrés y *Burnout*.

Esta investigación no persigue la generalización a cualquier contexto sino que pretende ser útil en situaciones parecidas¹.

En cuanto al procedimiento de recogida de la información, para obtener una mayor respuesta y colaboración por parte de los docentes implicados, hemos optado por contactar personalmente con los directores de cada centro, explicarles todo el proyecto de investigación, y entregarles un protocolo con las instrucciones para poder responder a los cuestionarios. En aquellos casos en que las condiciones nos lo permitieron, intentamos exponer directamente al grupo de docentes nuestra propuesta, a fin de conseguir, una mayor implicación de aquellos docentes que se mostraban menos motivados. Todo ello queda explicado de manera detallada en

Los siguientes apartados de este capítulo.

¹ Validez ecológica. Pone el interés en los aspectos situacionales de una investigación concreta sin renunciar a la representatividad de los resultados, (Colas y Buendía, 1992:114-115)

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito de nuestra investigación es aportar el máximo de información relevante sobre el objetivo general que da origen a esta tesis, formulado ya en el planteamiento inicial de la misma:

Detectar la presencia del Síndrome de Burnout en los docentes de educación infantil y educación primaria, de la zona del Vallés Occidental, para comprenderlo mejor y contribuir a la elaboración de propuestas preventivas.

Consecuentemente, el estudio de los datos siempre está determinado por los propósitos de la investigación, que pretende descubrir la composición y las posibles relaciones entre las algunas variables, así como establecer inferencias a partir de las mismas. A saber:

- I. Determinar las características de los docentes que configuran la muestra estudiada:
 - Determinar el perfil socio-demográfico del docente de educación infantil y primaria de la zona objeto de estudio, (sexo, edad, tipo de centro y antigüedad en el trabajo docente).

- II. Efectuar la estimación de la proporción de individuos que caracterizan, según los estadios del MBI, el estado actual de manifestación e intensidad del síndrome de *Burnout*, en la muestra objeto de estudio.

- Ítems del MBI que actúan con mayor intensidad.
- La significación de los ítems en cada subdimensión del MBI.
- Las relaciones de la subdimensiones del MBI entre sí.

III. Determinar el estado actual e intensidad de las percepciones de los docentes de la muestra del estudio, manifestadas en el cuestionario propio.

- Ítems del cuestionario que actúan con mayor intensidad.
- La significación de los ítems en cada subdimensión del cuestionario Propio.
- Las relaciones de la subdimensiones del cuestionario propio.

IV. Relación bivalente entre las variables sociodemográficas y las subdimensiones del MBI y del Cuestionario Propio.

- Comparación de la percepción del MBI: o del cuestionario propio
Entre los grupos que determinan las diferentes variables
Sociodemográficas (sexo, edad, antigüedad y tipo de centro).
- Determinar si existe alguna asociación de las citadas variables socio-personales a cada una de las subdimensiones del MBI, a saber: *cansancio emocional, despersonalización, y baja realización* que pondremos en relación con las variables: *edad, sexo, tipo de centro y antigüedad*. De manera análoga, con las subdimensiones de nuestro cuestionario, relaciones *sociales, formación y profesionalidad*.

A modo de resumen de todo lo expuesto en este punto lo representamos de manera gráfica en el siguiente cuadro-resumen.

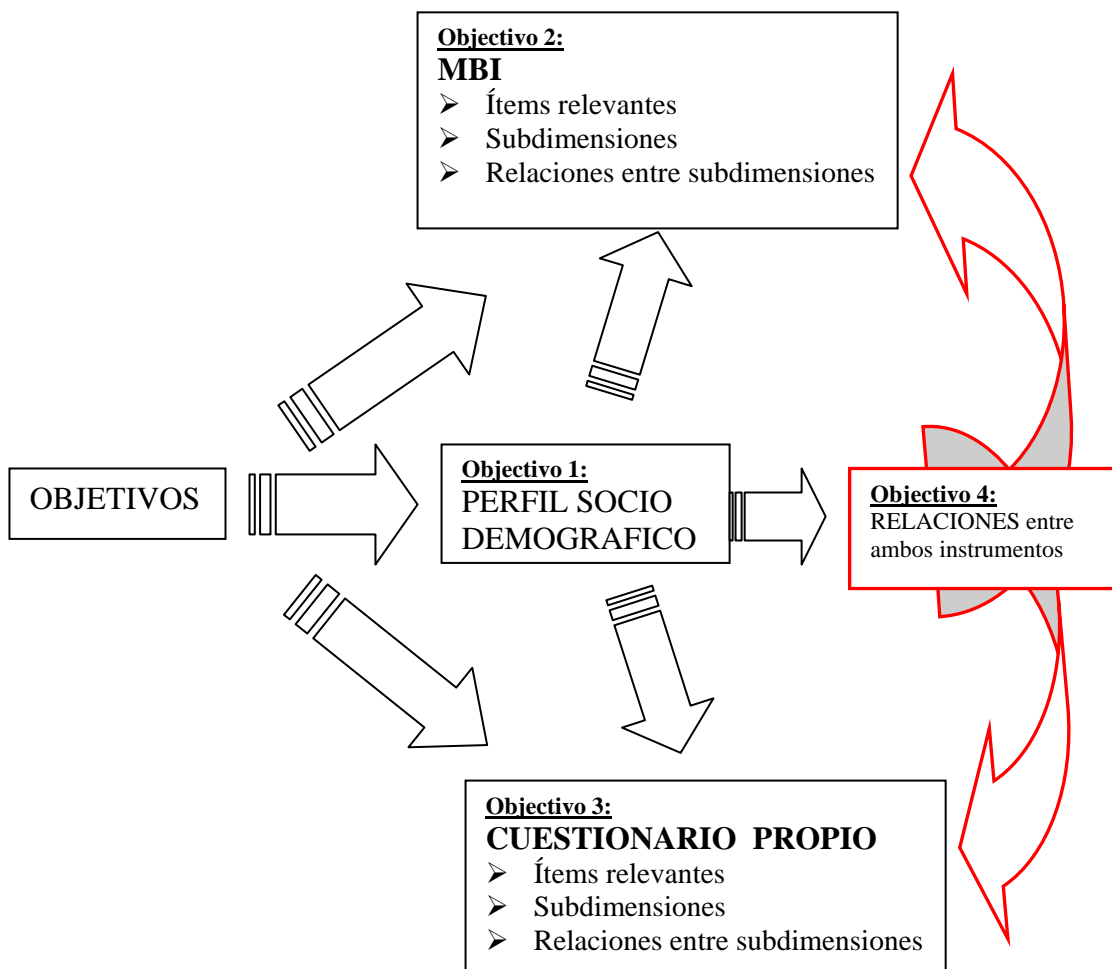


Figura 9: Resumen objetivos de la Investigación

3. METODOLOGIA

En base a nuestros objetivos, hemos optado por utilizar diversas estrategias metodológicas puesto que el interés de la investigación no se reduce a un aspecto concreto y parcial, sino que existe una relación holística entre factores personales de los profesores y su tarea docente.

El diseño de esta investigación se enmarca en el paradigma empírico-analítico, en la que utilizamos la modalidad de encuesta para la recogida de la información, dentro del modelo descriptivo de investigación, para realizar, posteriormente, un análisis estadístico de las dimensiones consideradas en el estudio.

Hemos optado por un estudio transversal², mediante encuesta³, puesto que es un procedimiento apropiado para describir y analizar la información obtenida de una sola vez, es económicamente asequible y nos ayuda a controlar factores de validez interna como la historia⁴ y la madurez⁵. El hecho de plantearnos no realizar una investigación experimental sino una investigación casi experimental con un diseño transversal, para de captar mejor la realidad educativa, nos indica que controlamos los factores de validez: historia, maduración, efectos relativos al pre-

² Estudio transversal: con la finalidad de conocer el estado de una situación o problema, se seleccionan diferentes individuos en un momento determinado, es decir en un solo punto del tiempo. La única diferencia entre los grupos de individuos es la edad. Los estudios transversales estudian el fenómeno en el presente (Arnau, 1996).

³ Encuesta: conjunto de preguntas formuladas directamente a las personas. Los estudios de encuesta utilizan el cuestionario y la entrevista como instrumentos para recoger la información (Arnau, Del Rincón, Latorre, 1992).

⁴ Historia: engloba cualquier acontecimiento externo a los sujetos y diferente de la variable independiente que influya a lo largo del experimento en la variable dependiente (Bases Metodológicas de la Investigación Educativa, p.p 128).

⁵ Madurez: consiste en un cambio que se produce en los sujetos debido a su desarrollo biológico o psicológico al transcurrir el tiempo (Bases Metodológicas de la Investigación Educativa, p.p 128).

test y mortalidad. En cuanto a la selección de los sujetos, nos hemos asegurado con técnicas de muestreo aleatorio (explicado detalladamente en un próximo apartado), la representatividad de la población en la muestra, y por lo tanto, esta amenaza también está controlada. En cuanto a la regresión estadística, observamos en la muestra que no existen sujetos extremos, y por último, la instrumentación también está controlada puesto que hemos usado el MBI. validado por los propios autores (Seisdedos, 1997).

Esta modalidad de investigación por encuesta se utiliza frecuentemente en el ámbito educativo y social, por lo que resulta muy conocida por parte de los docentes.

Este planteamiento⁶ es coherente con objetivos descriptivos y con la posibilidad de establecer relaciones entre las variables.

La información obtenida nos permite describir la incidencia, frecuencia y distribución de las dimensiones objeto de estudio, así como observar la relación existente entre las variables establecidas.

Hemos optado por esta formulación, porque se basa en que los datos obtenidos son suministrados por personas que realizan un esfuerzo consciente para responder a las cuestiones planteadas, permitiéndonos obtener información sobre hechos, opiniones, creencias y actitudes personales y/o sociales pertinentes a la investigación.

Se trata de una metodología entendida como un proceso unitario o estrategia de recogida de datos, en la que contemplaremos cuatro fases claramente diferenciadas, que se muestran en la siguiente tabla:

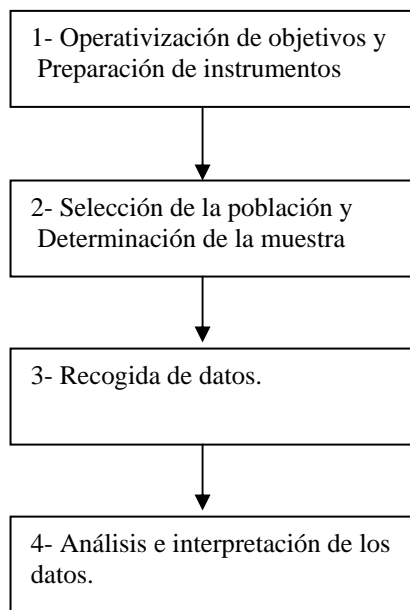


Figura 10: Fases de la investigación

Desde nuestra perspectiva de investigadores nos proponemos tomar las decisiones más pertinentes sobre la utilización de instrumentos⁷ válidos⁸, así como sobre la planificación de la muestra. Ciertamente en esta metodología adquieren una importancia fundamental los instrumentos de recogida de datos y las técnicas de muestreo, puesto que deben garantizar los criterios de rigor científico⁹.

⁶ Se concreta en una serie de preguntas preparadas adrede, sobre hechos y aspectos de interés para la investigación, formuladas directamente a los sujetos de una población o a una muestra de la misma.

⁷ Instrumentos: medios reales, con identidad propia, que los investigadores elaboran con la intención de medir y registrar información y /o características de los sujetos, por ejemplo test, pruebas objetivas, cuestionarios, escalas, observación sistemática, etc. (Arnau, Del Rincón, Latorre, 1992).

⁸ Validez es el grado en que un test mide aquello que pretende medir. Hay diversas clases de validez: 1. de constructo, grado en que un test mide los constructos psicológicos hipotetizados. 2 .de contenido, grado en que un test contiene elementos relevantes y representativos del dominio de conducta que intenta medir. 3. de criterio, grado de eficacia para diagnosticar o predecir una variable a partir de las puntuaciones del test. (Arnau, 1996).

⁹ Nos referimos a rigor científico cuando se garantiza el criterio de veracidad, de aplicabilidad, de consistencia o estabilidad y de neutralidad o independencia del investigador (Arnau, Del Rincón, Latorre, 1992).

En cuanto al análisis e interpretación de los datos, tendrán el objetivo de proporcionar información sobre el comportamiento de las dimensiones objeto de estudio, a saber *las relaciones personales, la formación y la eficacia personal*, que son explicitados en profundidad en los siguientes apartados.

4. INSTRUMENTOS

Los instrumentos son el medio que nos permitirá la obtención de los datos en el proceso de investigación. Con el fin de conseguir los objetivos planteados en nuestra investigación optamos por utilizar un instrumento de amplia difusión¹⁰ y reconocido prestigio en el ámbito psicológico y educativo, *el Maslach Burnout Inventory*, que nos permitirá recoger información concreta sobre el nivel de *Burnout* percibido por los docentes en su acción cotidiana. Nos hemos inclinado por este instrumento en concreto puesto que ha sido utilizado en gran número de estudios con objetivos similares a los nuestros, (Travers y Cooper, 1997; Esteve 1988, 1994; Psisa 1993; Manassero, 1995; Marcelo, 1995; Calvete y Vila 2000) y ello nos permitirá establecer relaciones significativas entre los mismos.

Para completar la información necesaria para nuestra investigación, necesitamos construir un cuestionario específico que permita averiguar las percepciones que tienen los docentes sobre aspectos relevantes para nuestro estudio.

Las características más destacables de cada uno de los instrumentos propuestos se explican seguidamente.

¹⁰ De utilización directamente o como referencia, en numerosos estudios, (Travers y Cooper,1997; Esteve 1988, 1994; Psisa 1993; Masanero, 1995; Marcelo,1995; Calvete yVila 2000)

4.1. MASLACH BURNOUT INVENTORY

Utilizaremos el **Maslach Burnout Inventory**, (MBI), (Maslach y Jackson, 1986), en su versión española (traducción de Seisdedos, 1997; de Tea ediciones). Es un cuestionario que consta de veintidós ítems repartidos en tres escalas, cada una de las cuales se identifica con las tres dimensiones establecidas por los citados autores, como definitorias del síndrome de *Burnout*:

- Cansancio emocional, (CE), que consta de nueve ítems que valoran la vivencia de estar exhausto a nivel emocional debido a las demandas del trabajo.
- Despersonalización, (DP), constituida por cinco ítems, que mide el grado de frialdad y distanciamiento relacional.
- Realización personal, (RP), con ocho ítems evalúa los sentimientos de eficacia, competencia y realización de objetivos personales.

Se presenta en un formato de respuesta tipo escala de Likert¹¹, y agrupa en frecuencias la situación descrita en cada ítem, durante el último curso escolar. Esta escala consta de siete grados, que abarca de *-nunca-* a *-todos los días-*, con cinco grados intermedios, que son: *pocas veces al año, una vez al mes o menos, unas pocas veces al mes, una vez a la semana, pocas veces a la semana.*

La obtención de puntuaciones altas en la escala CE y DP, y bajas en RP se relacionan con la presencia del *Burnout*, pudiendo contrastar los datos con los

¹¹ Escala Likert: Los sujetos responden indicando el grado de acuerdo o desacuerdo. Pueden ser numéricas, gráficas o como en este caso descriptivas. Permiten establecer una clasificación para verificar empíricamente, las relaciones de igualdad o desigualdad. (Bizquerra,1989)

valores de referencia que se suministran en el protocolo del diseño original del instrumento. Como se ha mencionado antes, la consistencia interna del cuestionario fue estimada por los autores del instrumento (Maslach y Jackson, 1986) con el coeficiente alfa de Cronbach¹², para cada dimensión, resultando:

- 0,90 para CE
- 0,79 para DP
- 0,71 para RP

Hemos detectado que en la versión al castellano autorizada y reconocida por los autores, (Seisdedos, 1997), que el efecto de la traducción literal sobre algunos de los significados ideológicos¹³ y/o literales¹⁴ de los adjetivos calificativos usados en los ítems pueden resultar, poco usuales en el lenguaje coloquial de los docentes. Entendemos que pueden ser excesivamente fuertes para la explicación o para la respuesta de las percepciones del sujeto encuestado. A pesar de ello y por coherencia con el planteamiento y rigurosidad del estudio, optamos por no variar su formulación y mantener la traducción oficial del instrumento.

¹² Coeficiente alfa de Cronbach. Fórmula algorítmica que permite medir la fiabilidad real de un instrumento, tanto la global del cuestionario como la de cada ítem por separado. La fiabilidad es el aspecto de la cualidad de los registros observacionales que verifica si hay coincidencia entre los valores cuantitativos emitidos por el servidor en dos momentos diferentes, o por dos observadores en el mismo momento temporal. (Arnau, 1996).

¹³ Según el Diccionario Ideológico de la Lengua Española (Casares, 1942) encontramos las siguientes definiciones: **Frustrado**. Que no produce el efecto apetecido. Engaño no. **Demasiado**. Que tiene demasía. Descomedimiento. **Quemado**. Calentar con exceso de actividad. Impacientado.

¹⁴ En el diccionario de la Real Academia de la lengua Española (RALE, 1984) encontramos los siguientes significados: **Quemado**. Que ha sido consumido o afectado por el fuego. **Fatigado**. En mal estado de conservación. **Cansado**. Que cansa con su trato o conversación. **Frustrado**. Privado de lo que esperaba.

4.2. CUESTIONARIO PROPIO

Conocer las opiniones y percepciones de los docentes, en base a la formación y eficacia profesional, implicaba un proceso de interrogación que nos proporcionaría información suficiente para su estudio posterior.

Para ello elaboramos un **cuestionario**¹⁵ propio para la encuesta, que aplicamos a los profesores el cual está formado por en una serie de preguntas o ítems, de formulación breve, a los que cada sujeto de la muestra debe responder en función del grado de acuerdo o desacuerdo.

La construcción de un instrumento de este tipo implica un proceso laborioso que exige recorrer una serie de etapas y que deberán garantizar los criterios de rigor científico antes citados.

Para ello se partió de la consulta y contraste con algunos cuestionarios ya existentes y que perseguían objetivos parecidos a los nuestros (Marcelo, 1995; Travers y Cooper, 1997; Calvete y Vila, 2000). A partir de esa revisión se elaboró un primer modelo de cuestionario que constaba de veinte ítems.

Era preciso determinar la validez del contenido de nuestro cuestionario, es decir, determinar si verdaderamente el cuestionario contenía todos los elementos representativos que nos permitirían medir las dimensiones que nos proponíamos investigar. Para ello se utilizó la técnica de jueces¹⁶. Se contactó con un grupo de expertos, para solicitar orientaciones pertinentes para nuestro cuestionario, según los objetivos de la investigación.

¹⁵ Cuestionario: Conjunto de preguntas, entendido como procedimiento, que se presentan de forma escrita en el proceso de recogida de datos de una encuesta. (Arnau, 1996).

¹⁶ Técnica de jueces: técnica de análisis que permite determinar la validez de contenido, a partir de los juicios subjetivos de un grupo de expertos competentes en el tema.

Concretamente nos referimos a profesionales que por su formación y proyección profesional fueran conocedores privilegiados de la realidad educativa que nos proponíamos investigar.

Seleccionamos a un Inspector del Departament d'Ensenyament, un Director de centro escolar público, una técnica especialista de un EAP¹⁷, un profesor titular de psicología social de la enseñanza en la Universidad Autónoma de Barcelona, una coordinadora de centro escolar privado-concertado, un jefe de estudios de un centro público, y cuatro docentes que impartían clases en centros de educación infantil y primaria, (siendo dos de ellos de centros públicos y los otros dos de centros privados concertados).

El procedimiento seguido fue el de mantener una entrevista personal¹⁸, con cada uno de ellos, en la que se les explicó todo el proyecto de investigación y los objetivos que nos proponíamos, mostrándoles a continuación nuestro modelo de cuestionario. Seguidamente pasamos a interrogarles al hilo de un breve protocolo de preguntas, que habíamos confeccionado con anterioridad, relativas al contenido del cuestionario y que nos permitían conocer su opinión respecto a aspectos tales como:

¹⁷ EAP's: Equipos externos de asesoramiento psicopedagógico que colaboran con los centros escolares.

¹⁸ Entrevista personales aquella en que el encuestador formula personalmente las preguntas al entrevistado. Hay varios tipos de entrevistas en cuanto al grado de control sobre su formulación, que son: entrevista estructurada, no estructurada y semiestructurada. Esta última implica mayor flexibilidad que en la entrevista estructurada, permitiendo variar el orden o la explicación de las preguntas e indagar en las respuestas.

- ¿La información solicitada en el cuestionario es relevante a la finalidad de la investigación?
- ¿Incluirías algún otro ítem? Indica cual.
- ¿Eliminarías alguno de los ítems propuestos? Indica cual de ellos.
- Observaciones y sugerencias.

A partir de las respuestas y sugerencias de los cuestionarios, pudimos recoger orientaciones e informaciones que nos llevaron a reconsiderar y modificar nuestro primer de cuestionario.

El cuestionario definitivo quedó compuesto por quince ítems (anexo 1). Así pues, nuestro instrumento contiene los siguientes elementos:

- Variables de tipo relacional: comunicación y relaciones con los compañeros, alumnos y dirección, relevantes para la consideración de la dimensión social y su relación con el síndrome de *Burnout*.
- Variables sobre las dimensiones de la formación: las aportaciones, expectativas y opiniones sobre el actual modelo de formación son relevantes para establecer las relaciones oportunas sobre su incidencia en el síndrome de *Burnout*.
- Variables de tipo profesional: las percepciones, preocupaciones y expectativas profesionales de los docentes. Esto nos permitirá conocer las aportaciones de los docentes en relación a la percepción de la eficacia y proyección profesional.

Estas variables responden a las tres dimensiones de máximo interés para los objetivos de la investigación:

- *las relaciones personales* a partir de las cuales se definen las relaciones sociales y específicamente las del contexto laboral.
- *la formación* como elemento capaz de configurar y dotar de sentido la profesionalidad.
- *la eficacia personal* como la posibilidad de competencia en la propia gestión docente y la del centro en cuestión.

Como conclusión de todo lo expuesto hasta el momento, los ítems que configuran nuestro cuestionario se concretaron en los siguientes:

Relaciones personales

1. Hay un buen clima laboral en mi centro.
2. Me resulta fácil la comunicación con los demás compañeros.
3. Participo activamente en la organización del centro.
4. Tengo capacidad para compartir y colaborar con los demás compañeros.
5. La relación con los alumnos me resulta cada vez más complicada.

Formación permanente

6. La realidad del día a día se corresponde con mis expectativas profesionales.
7. He podido acceder a toda la formación permanente que yo deseaba.
8. La formación permanente responde a mis necesidades reales.
9. La formación permanente es suficiente en cuanto a contenidos.
10. La formación permanente es suficiente en cuanto a habilidades didácticas.

Auto eficacia profesional

11. Creo que tengo buenas cualidades docentes.
12. Tengo la sensación que he dado el máximo de mí mismo como docente.
13. Creo que actualmente soy más competente que cuando inicié mi trabajo como docente.
14. Me gustaría trabajar en la enseñanza pero no frente a un grupo clase.
15. Me gustaría cambiar de profesión.

Esta selección la justificamos en base a que, dichas dimensiones están situadas en el origen de las causas de tensión, a saber: estrés y *Burnout*.

Todas ellas nos permitieran, en función de los resultados obtenidos en la investigación, establecer las oportunas relaciones entre las variables. Posteriormente, también se estudiarán las posibles relaciones entre las dimensiones de ambos instrumentos, nuestro cuestionario y el MBI, obteniendo una visión global e integrada de todas las informaciones. Todos estos aspectos se explicarán detalladamente en el apartado dedicado al análisis de los datos.

A modo de resumen, de todo el apartado referente a los instrumentos, el siguiente cuadro recoge los elementos constitutivos del protocolo final de recogida de la información.

Instrumento	Maslach Burnout Inventory (MBI)	Cuestionario Propio (F)
Objetivo	- Recoger información concreta sobre el nivel de <i>Burnout</i> percibido por los docentes en su acción cotidiana.	-Conocer las opiniones y percepciones de los docentes
Dimensiones y N° de ítem por dimensión	- Agotamiento emocional - Despersonalización - Baja realización personal	- Relaciones personales - Formación permanente - Autoeficacia personal
N° de ítems total	- 22 ítems	- 15 ítems
Puntuación	Escala Likert: -0.nunca, -1. pocas veces al año, -2.una vez al mes o menos, -3.unas pocas veces al mes, -4.una vez a la semana, - 5.pocas veces a la semana, - 6.todos los días.	Escala Likert: -1.En total desacuerdo, -2. Bastante en desacuerdo, -3.Bastante de acuerdo, - 4. Muy de acuerdo.

Tabla 5: Protocolo final de recogida de información.

5. PLANIFICACIÓN DE LA MUESTRA:

Puesto que nos sería muy costoso realizar un estudio de la totalidad de la población de docentes que trabajan en centros de educación infantil y primaria, nos propusimos seleccionar una muestra a partir de un número limitado de sujetos de dicha población.

De los diferentes modelos de muestreo¹⁹ más usuales, nos hemos inclinado por un muestreo probabilístico, que nos permitía obtener una muestra que garantizaba, con un error razonable, las mismas características de la población. De las distintas técnicas de muestreo²⁰ que tienen como base la selección aleatoria de la población, aplicamos las de muestreo aleatorio simple y estratificado²¹, por sexo de los sujetos y titularidad de los centros, con afijación proporcional, ya que nos ofrecían una garantía, no exenta de error, de que las muestras obtenidas fueran verdaderamente representativas de la citada población y sus características. Optamos por la estratificación, puesto que, en la medida en que cada estrato contenga unidades homogéneas entre sí y heterogéneas en relación con la de los otros estratos, contribuía a reducir la varianza de las estimaciones, lo que se tradujo en disminución de los errores de muestreo (Rodríguez, 1991). Este planteamiento responde a la necesidad de conseguir una muestra

¹⁹ Modelos de muestreo: 1. Probabilístico. Es un proceso de selección de una determinada muestra en que todos los elementos de la población tienen la misma probabilidad de salir elegidos (principio de equiprobabilidad). 2. No probabilístico. Proceso de selección de una muestra en que todos los elementos de la población no tienen la misma probabilidad de formar parte de la muestra..

²⁰ Técnicas de muestreo aleatorio: 1. simple, 2. sistemático, 3. estratificado y 4. por conglomerados.

²¹ Para obtener una muestra estratificada seguimos los siguientes pasos: 1. Dividir la población en estratos. 2. De cada estrato obtenemos un número de centros que respetará la composición original de cada población. 3. La suma de las muestras de cada estrato configuran la muestra total de n centros para nuestra investigación.

verdaderamente representativa y que nos permita poder inferir nuestras conclusiones a la población objeto de estudio. Lo cierto es que, el muestreo adquiere todo su sentido en tanto que garantiza que las características que se desean observar en una determinada población queden reflejadas en la muestra²².

Desde la Web de la *Generalitat de Catalunya*, y concretamente del *Departament d'Ensenyament*²³ obtuvimos la lista, organizada por poblaciones, de las escuelas de educación infantil y de primaria, de la zona del Valles occidental, que para el curso 2003-04 era la siguiente:

	C. PRIVADOS	C. PÚBLICOS	TOTAL	%
Sabadell	25	36	61	29,5%
Terrassa	18	22	40	19,3%
Sant Cugat	9	9	18	8,7%
Rubi	6	9	15	7,2%
Cerdanyola	4	9	13	6,3%
Ripollet	3	7	10	4,8%
Montcada i Reixac	2	6	8	3,9%
Castellar del Vallés	2	4	6	2,9%
Sta.Perpètua de la Moguda	2	4	6	2,9%
Barberá del Vallés	0	5	5	2,4%
Badia	0	4	4	1,9%
Sant Quirze del Vallés	0	4	4	1,9%
Palau de Plegamans	1	3	4	1,9%
Sentmenat	2	1	3	1,4%
Matadepera	1	2	3	1,4%
Viladecavalls	0	2	2	1,0%
Castellbisbal	0	2	2	1,0%
Polinya	0	1	1	0,5%
Ullastrell	0	1	1	0,5%
Sant Llorenç Savall	0	1	1	0,5%
Total:	75	132	207	100%
%	36,2%	63,8%		

Tabla 6: Número de centros del área del Vallés Occidental según su titularidad

²² El atributo más importante que ha de reunir un muestreo es el de preservar la representatividad, puesto que ello es lo que nos permitirá el poder generalizar, (Arnau, Del Rincón, Latorre ,1992).

²³ Fuente: www.gencat.es/ense/centres/.

Estos datos nos permitieron conocer la magnitud de la población objeto de estudio. A partir de la misma determinamos la muestra sobre la que se concreto nuestra investigación.

La estratificación se efectuó en base a la titularidad de los centros, respetando la proporción de los mismos, 63,8% públicos y 36,2% privados -concertados-, y en base la variable del sexo de los docentes, respetando la proporción de 85% mujeres y 15% hombres²⁴.

Partiendo de todas estas consideraciones, procedimos a determinar el tamaño de la muestra. Para ello aplicamos la Tablas de Tagliacarne²⁵, calculada a partir de la formula; $n = \frac{k^2 p(1-p)}{e^2}$ donde $k=1,96$, que es el valor teórico para un nivel de confianza del 95,5%. En nuestro caso, el error máximo que estamos dispuestos a asumir, es de un 10%. Si consideramos el sexo del universo de docentes de los niveles de educación infantil y primaria²⁶, $p=15\%$ (probabilidad de ser docente hombre) y $1-p=85\%$ (probabilidad de ser docente mujer), el tamaño de la muestra necesario seria de 49 docentes. Puesto que también quisimos respetar la distribución de la población en cuanto a la titularidad de los centros $p=35\%$ (probabilidad de que el centro sea privado-concertado-) y $1-p= 65\%$ (probabilidad de que el centro sea público), entonces el numero de docentes mínimo para estos parámetros se elevó a 87 docentes. A partir de todas estas consideraciones, los resultados que obtuvimos nos indicaban que la muestra debería ser de 87 sujetos.

²⁴ Fuente: www.gencat.es/ense/.

²⁵ Tabla-prontuario elaborada por Tagliacarne para establecer el numero de elementos a incluir en una muestra, para establecer (nivel de confianza el 95,5%) que el resultado esté comprendido dentro del límite de error previamente establecido.

²⁶ Fuente: www.gencat.es/ense/.

Consultamos a través de las publicaciones y estudios realizados con anterioridad sobre el tema del *Burnout*, y comprobamos que el porcentaje de respuestas en los individuos encuestados estaba entorno al 60%. Por ello procedimos a la distribución de 150 ejemplares del cuestionario entre los 10 centros seleccionados aleatoriamente, (entre 15 y 20 ejemplares en cada escuela en función del tamaño de la misma), para poder obtener el número de encuestas necesarias al tamaño de la muestra -87- que habíamos determinado.

Con la finalidad de conseguir los objetivos propuestos en la selección de la muestra, se llevan a cabo los pasos resumidos en las fases del siguiente esquema:

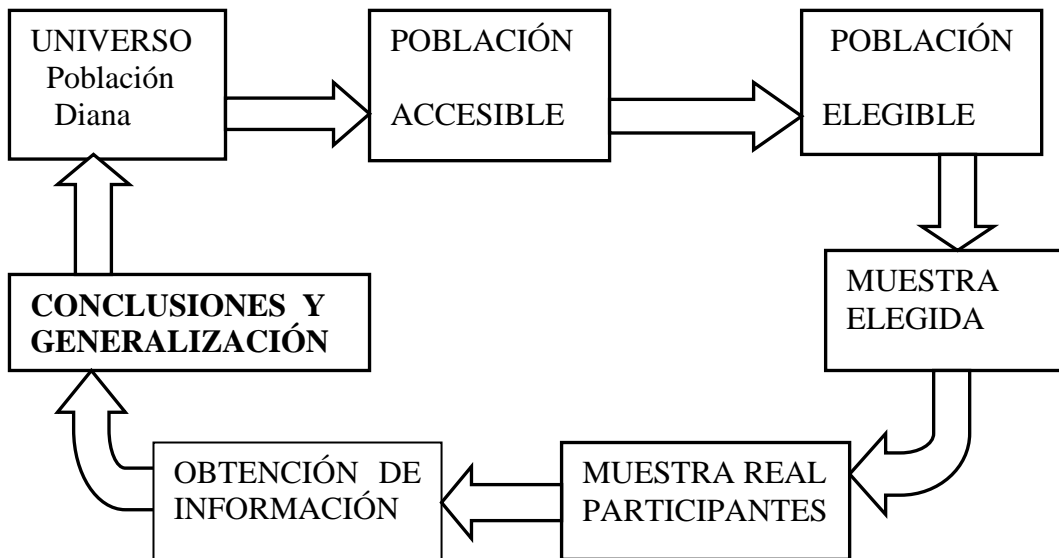


Figura 11: Fases de la configuración de la muestra definitiva.

En cuanto al proceso seguido, como explicábamos al inicio de este capítulo, se procedió a contactar personalmente con los directores de los centros y explicarles en qué consistía la investigación y si algún centro no se mostraba dispuesto a

colaborar se escogía otro de características similares. Sólo en dos casos, se pudo hablar con todo el grupo de docentes. En tales casos se obtuvo una mayor participación. En el resto de los centros se entregaron los cuestionarios a los directores y se recogieron al cabo de dos semanas aproximadamente.

Todo el proceso de contactar con los centros, distribuir los cuestionarios y su posterior recogida se efectuó durante el mes de noviembre y primeros de diciembre, fechas próximas al final del trimestre, por lo que entendemos que las obligaciones propias del momento (preparación de informes, entrevistas, etc.) contribuían a una menor disponibilidad de los maestros, pero lo hicimos expresamente puesto que la tensión propia de esos momentos forma parte de la realidad profesional de los docentes y enlazaba perfectamente con el objeto de nuestra investigación. Todas estas circunstancias hicieron necesario ampliar el periodo de recogida de los cuestionarios en la mayoría de los centros, prolongándose hasta finales de enero.

Los datos de la participación conseguida, por número de participantes, titularidad del centro, y población se concretan en la siguiente tabla:

	Docentes C. Priv.	Docentes C. Public.	TOTAL	%
Sabadell	10	11	21	23,1%
Terrassa	12	9	21	23,1%
Sant Cugat	9	11	20	22,0%
Castellar del Vallés	0	3	3	3,3%
Palau de Plegamans	3	10	13	14,3%
Castellbisbal	0	13	13	14,3%
Total:	34	57	91	100%
%	37,4%	62,6%		

Tabla 7: Número de docentes por titularidad de centro participantes en la investigación.

En cuanto a la respuesta obtenida, cabe decir que de los 150 cuestionarios repartidos durante el mes de diciembre de 2003 y febrero del 2004, a finales del mismo, se recibieron debidamente contestados, un total de 91 cuestionarios, lo que representa un porcentaje de 60,67%, de los cuales se desestimaron dos por errores de cumplimentación. Finalmente obtuvimos una muestra real de ochenta y nueve sujetos, cifra que puede considerarse más que aceptable y que sobrepasa el número, -ochenta y siete-, que nos indicaba la tabla de Tagliacarne para validar el muestreo y poder inferir los resultados a la población objeto de estudio.

6. ANÁLISIS DE LOS DATOS

En esta fase de la investigación empezamos el análisis de los datos recogidos por los cuestionarios con la finalidad de obtener información útil para establecer relaciones entre las variables objeto de estudio y así determinar el cumplimiento o no, de los objetivos que nos habíamos planteado.

Durante la fase de análisis de datos se produce una combinación de enfoques cualitativos y cuantitativos, en la que empleamos metodologías de análisis cualitativo junto a procedimientos estadísticos de corte cuantitativo. Nuestro propósito ha sido ofrecer una variedad de vías de análisis que pudieran aportar una mayor riqueza y perspectivas de los datos recopilados.

El proceso de los datos se llevó a cabo en dos niveles, que en términos de complementariedad aportaron la información necesaria para el análisis descriptivo de los resultados así como el tratamiento estadístico inferencial de la información.

Dada la elección en el diseño de nuestra investigación, en que optamos por dos instrumentos bien diferenciados, ello nos supuso una diversidad metodológica a nivel del análisis de los datos. Los datos obtenidos con el *cuestionario MBI*, instrumento con entidad propia, fueron analizados y contrastados en base a las tablas de referencia que aporta el protocolo del propio instrumento original.

En el caso del *cuestionario* de elaboración propia, se procedió al tratamiento estadístico de la información. Este análisis se concretó en una plantilla o matriz de

datos, la estructura de la cual incluye la lista de las variables y los valores propuestos por la escala *nominal*²⁷ del propio cuestionario.

En consecuencia, se establece una relación condicionada entre el tipo de escala de medida y las operaciones estadísticas que resultan pertinentes.

Concretamente efectuamos las siguientes:

Análisis estadístico descriptivo

- La descripción de las variables numéricas del cuestionario se realizó mediante los *índices estadísticos de posición*²⁸, y los *índices de dispersión*²⁹. Para las variables categóricas aplicamos tablas de frecuencia y los gráficos asociados.

Análisis estadístico correlacional

- Relaciones bivariantes entre las tres subdimensiones del MBI y las tres subdimensiones del cuestionario propio por medio del coeficiente de correlación de Spearman³⁰)

²⁷ Escala nominal: forma de medida correspondiente al nivel de lenguaje cualitativo, que permite representar propiedades de igualdad y no igualdad, permitiendo establecer una clasificación empírica (Arnau, 1996).

²⁸ Los índices estadísticos de posición se refieren a la media aritmética (medida de la tendencia central que se obtiene dividiendo la suma de todos los valores por el total de observaciones), la mediana (medida de tendencia central que asigna a la mitad de los individuos por encima y por debajo de la distribución) y la moda (valor de tendencia central que representa el valor más frecuente de la variable).

²⁹ Los índices de dispersión incluyen la varianza (es una medida de dispersión que se obtiene calculando la mediana de las diferencias, entre cada valor de la variable y la mediana de la distribución, elevadas al cuadrado y divididas por el número de casos) y la desviación típica (la raíz cuadrada de la varianza).

³⁰ Correlación de Spearman: Es el índice del grado con que una distribución conjunta de dos variables no paramétricas.

Análisis estadístico inferencial

- Comparación subdimensiones según variables sociodemográficas. Destacaremos las relaciones entre las subdimensiones de nuestro cuestionario y las del MBI con las variables sociodemográficas de edad, sexo, antigüedad y titularidad del centro, aplicando análisis de varianza mediante Anova y tTests No Paramétricos (U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon y tests Chi cuadrado). Por último, el índice de cada ítem en su subdimensión mediante el coeficiente alfa de Cronbach³¹

En cuanto al procedimiento seguido, se realizó el análisis descriptivo, el correlacional y finalmente, el inferencial, de los resultados de los cuestionarios.

Todo el proceso estadístico se realizó con el programa SPSS en su versión 12.0

De manera completa el material se puede consultar en la parte final - anexos -.

Finalmente, y después de todo el proceso seguido, estuvimos en disposición de iniciar la siguiente fase: la del estudio e interpretación de los resultados. Por último, se procedió a redactar el apartado de discusión y conclusiones obtenidas en nuestra investigación.

³¹ Coeficiente de Cronbach: ver pie de página num.12.

7. RESULTADOS

En este apartado se presentarán y comentarán los resultados de la investigación. A través del análisis de los datos obtenidos y las pruebas estadísticas nos aproximaremos al perfil sociodemográfico, incidencia y significación del síndrome *Burnout* en los docentes de la muestra objeto de estudio.

En coherencia con los objetivos de la investigación planteados en el segundo apartado de este capítulo, seguiremos con ese mismo orden, a saber:

- **Objetivo 1: Determinar las características de los docentes que configuran la muestra estudiada.** Para ello empezaremos por el análisis descriptivo de los datos sociodemográficos, -edad, sexo, cursos en activo y tipo de centro-.
- **Objetivo 2: Efectuar la estimación de la proporción de individuos que caracterizan, según los estadios del MBI, el estado actual de manifestación e intensidad del síndrome de *Burnout*.** A tal efecto efectuaremos el análisis descriptivo de las subdimensiones e ítems relevantes, -Cansancio Emocional, Despersonalización, Realización personal-.
- **Objetivo 3: Determinar el estado actual e intensidad de las percepciones de los docentes de la muestra del estudio, manifestadas en el cuestionario propio.** En este caso nos centraremos en el análisis descriptivo de las subdimensiones que lo

configuran - Relaciones personales, Formación permanente y Autoeficacia personal-, junto con aquellos ítems que resulten más pertinentes en cada una de ellas.

- **Objetivo 4: Relación bivariante entre las variables sociodemográficas y las subdimensiones del MBI y del Cuestionario Propio.** Establecer si existe alguna asociación de las variables sociodemográficas con cada una de las subdimensiones del MBI y también con las subdimensiones del cuestionario propio. A partir del análisis estadístico de correlaciones y análisis estadístico de inferencia.

Queremos señalar que finalmente quedo configurado en los siguientes apartados:

- 7.1. DATOS SOCIODEMOGRAFICOS.
- 7.2. ANALISI DESCRIPTIVO DE LOS ITEMS Y DIMENSIONES DEL MBI.
- 7.3. ANALISI DESCRIPTIVO DE LOS ITEMS Y DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO PROPIO.
- 7.4. ANALISIS ESTADÍSTICO CORRELACIONAL.
- 7.5. ANALISIS ESTADÍSTICO INFERENCIAL.

7.1. DATOS SOCIODEMOGRAFICOS

A continuación se describe la población docente estudiada en el primer bloque de preguntas del cuestionario, que era el apartado relativo a las variables de identificación o demográficas.

7.1.1. Edad

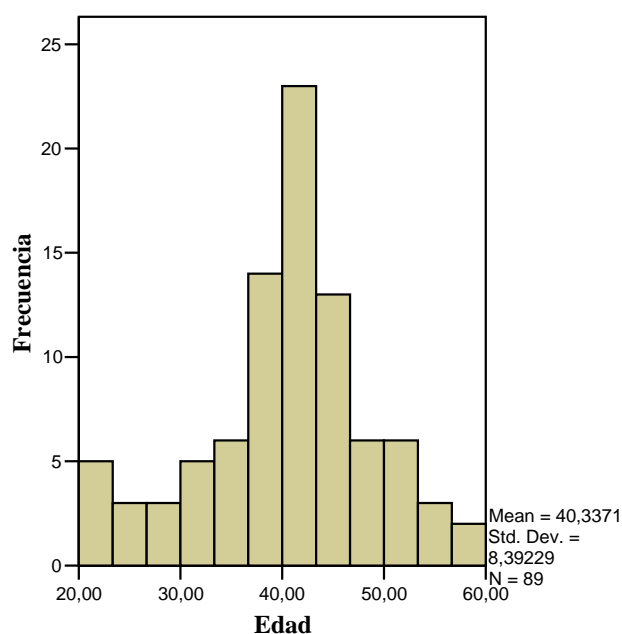


Gráfico 1: Histograma

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad	89	22,00	59,00	40,34	8,39
N válido (según lista)	89				

Tabla 8: Estadísticos descriptivos

La edad media del profesorado representado en la muestra es de 40,34 años, con una variabilidad que oscila entre los 22 y los 59 años. El grupo de edad más

numeroso, con el 13,48% está comprendido entre 40 y de 44 años, seguido de los grupos entre 38 y 40 años. Así pues podemos apreciar en el histograma, que el 46,06% de los docentes tienen entre 38 y 46 años.

Seguidamente lo observaremos separadamente, es decir edad de los hombres y edad de las mujeres.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad	14	30,00	57,00	43,14	8,97
N válido (según lista)	14				

Tabla 9: Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad	75	22,00	59,00	39,81	8,24
N válido (según lista)	75				

Tabla 10: Estadísticos descriptivos

En cuanto a las medias de edad, separadas por sexo, podemos apreciar que si bien la media entre ambos es similar, lo cierto es que las mujeres comprenden un rango más amplio, entre 22 y 59, que en el caso de los hombres, observándose que la edad mínima de estos es muy superior, lo que apunta a la afirmación de “progresiva feminización de la función docente”.

Estamos ante un profesorado fundamentalmente joven, desde el punto de vista del desarrollo de la actividad laboral, que permanecerá todavía muchos años (de 20 a 30 aproximadamente) en la profesión, y que deberá afrontar múltiples situaciones que pueden generar estrés. De la misma manera tendrán necesidad de formación continuada, eficaz y de crecimiento en autoeficacia personal.

7.1.2. Sexo

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	hombre	14	15,73
	mujer	75	84,27
	Total	89	100,00

Tabla 11: Frecuencias y porcentajes

En cuanto a la composición por sexo, nuestra muestra está constituida por 75 mujeres y 14 hombres que representa un porcentaje de 84,3% y 15,7% respectivamente, lo cual coincide con los datos que nos suministró el “Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya”.

Ciertamente se confirma la tendencia histórica de este sector que se ha caracterizado por una intensa feminización de la función docente. Ello puede explicarse desde tendencias culturales muy arraigadas en la sociedad que atribuían en la población femenina el cuidado y la educación de los niños, sobretudo en las etapas de educación infantil y primaria objeto de nuestro estudio.

7.1.3. Cursos en activo

A continuación nos centraremos en el estudio del número de cursos que los docentes han estado en activo –antigüedad-, en la que observamos que la media de la muestra es de 16,44. La mayor cantidad la encontramos entre los 10 y los 25 cursos de ejercicio de la profesión.

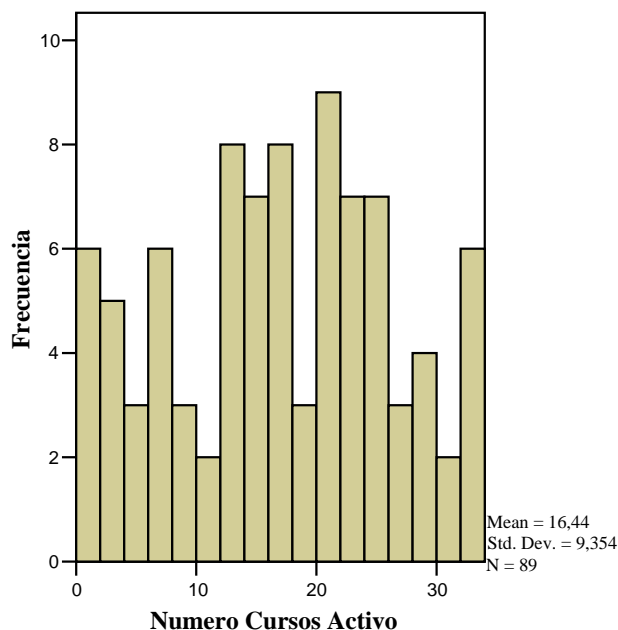


Gráfico 2: Histograma

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Número Cursos Activo	89	1	34	16,44	9,35
N válido (según lista)	89				

Tabla 12: Estadísticos descriptivos

Los datos aportados nos permiten hablar de un colectivo bastante experimentado, con lo que, mayoritariamente, sus percepciones y sensaciones se han ido nutriendo a lo largo del tiempo. Esto nos permite tener cierta garantía que las respuestas obtenidas no son fruto de la inseguridad que se asocia a la etapa inicial del ejercicio docente.

En este punto de nuestro estudio queremos hacer una mención específica a los profesores noveles. La primera franja de la gráfica que abarca los dos primeros cursos en activo, seis individuos entre cero y dos cursos en activo, con 6,70% sobre el total de la muestra, corresponde a los denominados profesores noveles, es decir, el profesional que al acabar sus estudios accede por primera vez a ejercer su

profesión. Estos profesionales suelen manifestar sensaciones de inseguridad que son fuente de ansiedad y estrés. El primer contacto con la realidad laboral es un periodo en la vida laboral del docente que comporta en sí mismo un cierto nivel de estrés. Pero ciertamente, si bien tiene un sentido en sí mismo como respuesta adaptativa al nuevo medio, nada tiene que ver con el estrés y la ansiedad situados en el origen del *Burnout*.

7.1.4. Tipo de centro

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	público	57	64,04
	Privado- Concert.	32	35,96
	Total	89	100,00

Tabla 13: Frecuencias y porcentajes

Por último, la titularidad del centro nos muestra una proporción de un 64% público y un 36% privado-concertado. Estos porcentajes también confirman nuestro propósito inicial de la muestra, que pretende reproducir las proporciones reales de la misma.

En los siguientes apartados analizaremos si puede existir alguna relación de estas variables y la presencia o incidencia del síndrome de *Burnout*.

7.2. ANALISIS DESCRIPTIVO DE LOS ITEMS Y DIMENSIONES DEL MBI

Seguiremos con el planteamiento descrito en la parta inicial de este apartado. Para facilitar la comprensión global de lo datos presentaremos de cada subdimensión, primero la tabla de frecuencia de respuestas de todos los ítems que la configuran y posteriormente analizar con más detalle aquellos ítems que resulten más significativos de acuerdo con los objetivos de este estudio.

En este punto de nuestro estudio queremos destacar que al optar por utilizar el *Maslach Burnout Inventory*, instrumento reconocido por la Sociedad Norteamericana de Psicología, tomamos la traducción al castellano autorizada y reconocida por los autores, -Seisdedos, 1997-, pero como ya comentábamos en el apartado referido a los instrumentos, el efecto de la traducción literal sobre algunos de los adjetivos empleados para formular las diferentes afirmaciones pueden inducir a los sujetos encuestados a posibles dudas, o en todo caso a la no homogeneidad de comprensión de estos términos. Entendemos que pueden ser excesivamente fuertes para la explicación o respuesta de las percepciones del sujeto encuestado. A pesar de ello, como ya explicamos con anterioridad, por coherencia con el planteamiento y rigurosidad del estudio, optamos por no variar su formulación y mantener la traducción oficial del instrumento.

7.2.1. Cansancio Emocional: Tabla de frecuencia de todos los ítems

*Tabla de Frec. De respuesta de los ítems del MBI(%)**

	nunca			Pocas veces al año			Una vez al mes o menos			unas pocas veces al mes			una vez a la semana			Pocas veces a la semana			todos los días		
	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	t	H	M
1.Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo-	2,25	7,14	1,33	44,9	64,3	41,3	10,1	0	12	23,6	14,3	25,3	7,87	7,14	8	6,74	7,14	6,67	4,49	0	5,33
2.Me siento cansado al final de la jornada de trabajo	1,12	0	1,33	4,49	7,14	4	11,2	21,4	9,33	8,99	7,14	9,33	15,7	28,6	13,3	27	7,14	30,7	31,5	28,6	32
3.Me siento fatigado cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo-	22,5	28,6	21,3	32,6	28,6	33,3	4,49	7,14	4	11,2	21,4	9,33	6,74	0	8	13,5	0	16	8,99	14,3	8
6.Trabajar todo el día con personas es un esfuerzo	20,2	21,4	20	13,5	7,14	14,7	6,74	7,14	6,67	10,1	0	12	5,62	7,14	5,33	4,49	7,14	4	39,3	50	37,3
8.Me siento quemado por mi trabajo	21,4	28,6	20	40,5	42,9	40	7,87	0	9,33	15,7	21,4	14,7	4,49	0	5,33	5,62	7,14	5,33	4,49	0	5,33
13.Me siento frustrado en mi trabajo	32,6	28,6	33,3	43,8	64,3	40	4,49	0	5,33	8,99	7,14	9,33	6,74	0	8	2,25	0	2,67	1,12	0	1,33
14.Creo que estoy trabajando demasiado-	16,9	14,3	17,3	19,1	21,4	18,7	14,6	21,4	13,3	13,5	14,3	13,3	8,99	14,3	8	10,1	7,14	10,7	16,9	7,14	18,7
16Trabajar directamente con personas me produce estrés-	24,7	35,7	22,7	30,3	35,7	29,3	8,99	14,3	8	19,1	0	22,7	4,49	7,14	4	3,37	0	4	8,99	7,14	9,33
20.Me siento acabado	70,8	64,3	72	15,7	21,4	14,7	2,25	0	2,67	4,49	7,14	4	3,37	7,14	2,67	3,37	0	4	0	0	0

Tabla 14: Frecuencia y porcentajes de respuesta de los ítems de Cansancio Emocional

*Hemos optado por mantener el número de orden del cuestionario original, -el que figura al inicio de cada ítem-.

T: TOTAL
H: HOMBRES
M: MUJERES

Al analizar los ítems correspondientes a la subdimensión del *cansancio emocional* y concretamente, en el primero de ellos, cabe decir que un 45 % de los docentes manifiesta tener la percepción de estar emocionalmente quemado por su trabajo con una frecuencia de *pocas veces al año*. Ello contrasta con la tendencia recogida en el segundo ítem, referido a la sensación de cansancio cotidiano, donde la tendencia de la mayoría es responder *todos los días*. Hay cuatro ítems (el 3, 8, 13 y 16) donde coincide que alrededor del 50% de la muestra responde sentirse así *pocas veces al año* o *nunca*. Son en parte, algunos ítems que contienen en su formulación aquellos adjetivos referidos anteriormente, -fatigado, quemado, etc., que pueden inducir a diferencias en la interpretación subjetiva de cada persona. Así mismo destacar el hecho que el último ítem de esta subdimensión, referido a la percepción de “estar acabados”, el 70,8% de los docentes dicen no haberse sentido así *nunca*.

Los ítems considerados más relevantes y que analizaremos con más detalle son:

7.2.1.1. Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo.

7.2.1.2. Me siento cansado al final de la jornada de trabajo.

7.2.1.3. Trabajar todos los días con personas es un esfuerzo.

7.2.1.4. Me siento quemado por mi trabajo.

7.2.1.5. Me siento frustrado en mi trabajo.

7.2.1.6. Creo que estoy trabajando demasiado.

7.2.1.1. Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo

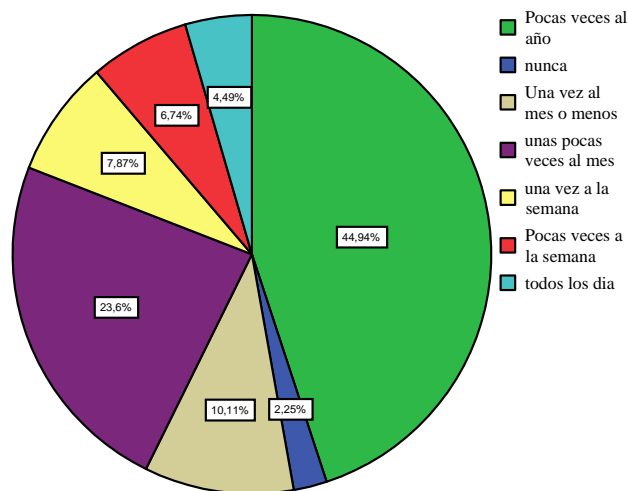


Gráfico 3: Gráfico de sectores

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Nunca	2	2,25
	Pocas veces al año	40	44,94
	Una vez al mes o menos	9	10,11
	Unas pocas veces al mes	21	23,60
	Una vez a la semana	7	7,87
	Pocas veces a la semana	6	6,74
	Todos los días	4	4,49
	Total	89	100,00

Tabla 15: Frecuencias y porcentajes

El alto grado de variación en las respuestas obtenidas pone de manifiesto varios aspectos destacables. El primero de ellos que la incidencia del *cansancio emocional* es una realidad concreta en los docentes estudiados, percibida en diferentes formas. Así pues en diferentes grados de acuerdo, la gran mayoría de ellos experimenta la percepción de sentirse emocionalmente agotado por su trabajo. El grupo más representativo lo integran, con un 44,9%, los que

responden *pocas veces al año*. Pero si acumulamos los porcentajes del resto de las respuestas podemos observar que más de la mitad de la muestra expresa sentirse emocionalmente agotado, con un periodicidad que va desde *unas veces al mes* hasta *diariamente*. Tan solo un 2,2% responde que *nunca* se siente así.

Queremos resaltar que estamos ante un indicador manifiesto de la presencia de tensión emocional, que puede incidir en el síndrome de *Burnout*.

En el mismo sentido, queremos destacar la siguiente afirmación.

7.2.1.2. Me siento cansado al final de la jornada de trabajo

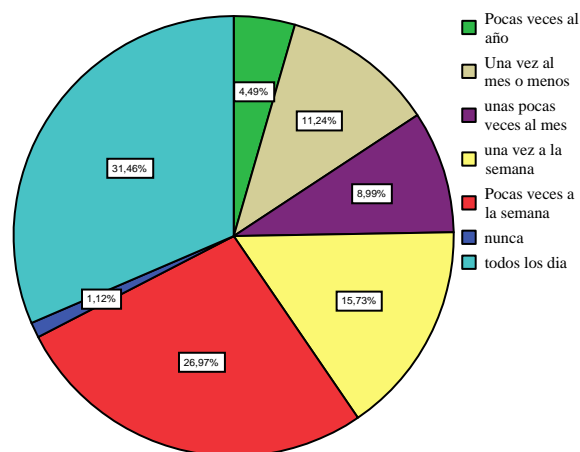


Gráfico 4: Gráfico de sectores

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Nunca	1	1,12
	Pocas veces al año	4	4,49
	Una vez al mes o menos	10	11,24
	Unas pocas veces al mes	8	8,99
	Una vez a la semana	14	15,73
	Pocas veces a la semana	24	26,97
	Todos los días	28	31,46
	Total	89	100,00

Tabla 16: Frecuencias y porcentajes

Podemos observar que en un 31,5% manifiestan que se sienten así *todos los días de la semana*, un 27% *pocas veces por semana*, un 15,7 *una vez a la semana*. Claramente podemos afirmar que el 74% de los docentes se siente cansado por su trabajo al menos una vez a la semana. Todo ello nos aporta la percepción de una alta frecuencia en la sensación de cansancio físico y emocional por parte de los docentes de nuestra muestra, configurándose como un indicador del intenso y elevado grado de esfuerzo y de cansancio que perciben en el desempeño de sus responsabilidades laborales diariamente. Ello nos permite interpretar que la posibilidad de ir acumulando tal percepción de cansancio es potencialmente un factor de riesgo ante la posibilidad de desarrollar el síndrome de *Burnout*.

Siguiendo en esta misma línea, queremos destacar los datos aportados por la siguiente afirmación:

7.2.1.3. Trabajar todo el día con personas es un esfuerzo

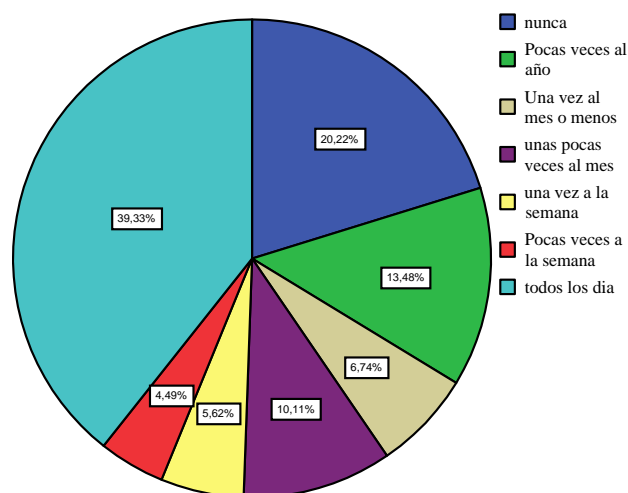


Gráfico 5: Gráfico de sectores

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Nunca	18	20,22
	Pocas veces al año	12	13,48
	Una vez al mes o menos	6	6,74
	Unas pocas veces al mes	9	10,11
	Una vez a la semana	5	5,62
	Pocas veces a la semana	4	4,49
	Todos los días	35	39,33
	Total	89	100,00

Tabla 17: Frecuencias y porcentajes

El porcentaje de respuesta más elevado con un 39,3% siente *todos los días*, que trabajar con personas es un esfuerzo. De la misma manera el resto de las aportaciones más numerosas mantiene que en diferentes grados de acuerdo, resulta un esfuerzo. Si bien es cierto que hay un 20,2% manifiesta que *nunca* ha experimentado tal sensación, constatamos que casi un 80% de la muestra tiene la sensación, que con mayor o menos intensidad, que están realizando un esfuerzo.

Las siguientes afirmaciones que pasaremos a describir están relacionadas con la percepción del exceso en el trabajo.

7.2.1.4. Me siento quemado por mi trabajo

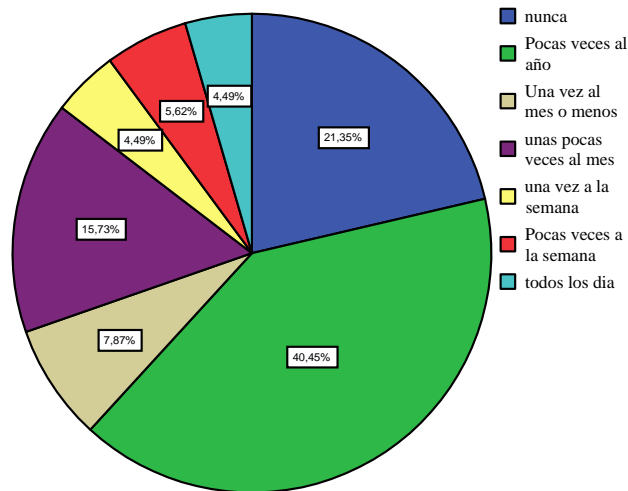


Gráfico 6: Gráfico de sectores

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Nunca	19	21,35
	Pocas veces al año	36	40,45
	Una vez al mes o menos	7	7,87
	Unas pocas veces al mes	14	15,73
	Una vez a la semana	4	4,49
	Pocas veces a la semana	5	5,62
	Todos los días	4	4,49
	Total	89	100,00

Tabla 18: Frecuencias y porcentajes

El alto grado de concentración en las respuestas obtenidas en el apartado *pocas veces al año*, con un 40,4%, bien pudiera parecer que no es un aspecto excesivamente preocupante. Ante ello queremos poner de manifiesto que tener la percepción de sentirse quemado unas pocas veces al año, puede ser un indicador, de una tendencia en aumento, puesto que estamos ante una muestra que

permanecerá aun muchos años en activo con media de edad de 40,3 años que bien pudiera prolongar su ejercicio profesional hasta los 65 años.

Y si adicionamos el resto de respuestas en sentido afirmativo obtenemos un total de 38,2%, es decir un valor muy próximo al comentado anteriormente. De todas estas consideraciones podemos deducir la importancia de una necesaria cultura preventiva.

Podemos explicar la oscilación en cuanto al grado de intensidad manifestado en la respuesta, en función del margen subjetivo de cada individuo al efectuar su valoración con los adjetivos aportados por escala definida por el instrumento. Nos referimos a lo comentado anteriormente de los significados ideológicos.

De la misma manera se aprecia en la afirmación siguiente.

7.2.1.5. Me siento frustrado en mi trabajo

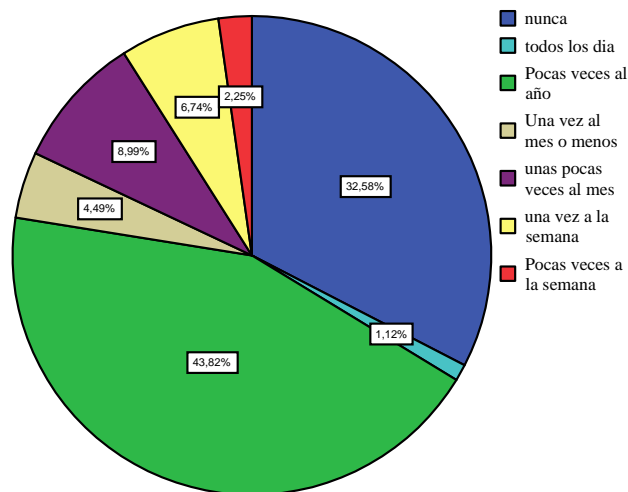


Gráfico 7: Gráfico de sectores

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Nunca	29	32,6
	Pocas veces al año	39	43,8
	Una vez al mes o menos	4	4,5
	Unas pocas veces al mes	8	9,0
	Una vez a la semana	6	6,7
	Pocas veces a la semana	2	2,2
	Todos los días	1	1,1
	Total	89	100,0

Tabla 19: Frecuencias y porcentajes

El porcentaje más amplio de respuesta lo configura con un 43,8%, el grupo que considera que tiene tal percepción *unas pocas veces al año*. Otro grupo significativo es el que con un 32,6% manifiesta que *nunca* tiene tal percepción.

A pesar de este último dato queremos destacar que si adicionamos los diferentes sectores que se posiciona en menor o mayor grado de acuerdo, con las afirmaciones en sentido positivo, podemos deducir que nuestra muestra manifiesta un cierto grado de frustración que incide en la medida en que se va acumulando en la evolución del cansancio emocional. En este ítem queremos destacar que, tal y como comentábamos al inicio de este apartado, el termino “frustrado” bien pudiera resultar con connotaciones demasiado duras o intensas para los docentes. Una vez más pensamos que en la traducción literal del instrumento dio origen a una serie de calificativos que por sus connotaciones significativas, más allá del puro significado literal, bien pudieran inducir a la dispersión de la respuesta. Posiblemente si se hubiera utilizado otro término habría variado la percepción de la afirmación y consecuentemente la valoración de los sujetos.

7.2.1.6. Creo que estoy trabajando demasiado

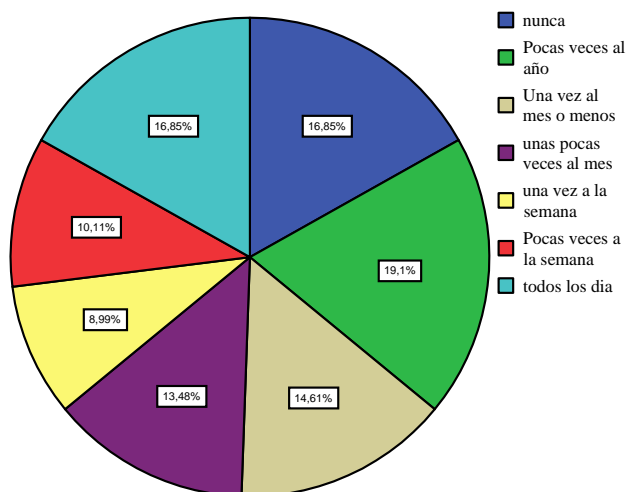


Gráfico 8: Gráfico de sectores

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Nunca	15	16,85
	Pocas veces al año	17	19,10
	Una vez al mes o menos	13	14,61
	Unas pocas veces al mes	12	13,48
	Una vez a la semana	8	8,99
	Pocas veces a la semana	9	10,11
	Todos los días	15	16,85
	Total	89	100,00

Tabla 20: Frecuencias y porcentajes

Solo un pequeño sector representado por un 16,9% responde que *nunca* tiene tal percepción. En el resto de los casos la respuesta coincide, en menor a o mayor grado, con la afirmación. Un 19,1% lo experimenta *pocas veces al año*, y a continuación encontramos dos grupos muy próximos, con un 14,6% *una vez al*

mes o menos, y 13,5% con *unas pocas veces al mes*, que si los agrupamos reflejarían la tendencia mayoritaria de los docentes al considerar que con cierta frecuencia se está trabajando demasiado. En un 16,9% de los casos, tal sensación se percibe *diariamente*.

Queremos destacar que si bien el gráfico muestra una cierta homogeneidad en las respuestas, la mayoría de ellas son en sentido afirmativo, variando únicamente el grado de intensidad de tal afirmación. Pensamos que el elevado grado de matización de la respuesta, puede ser consecuencia una vez más, de la manera en que se expresa, es decir al emplear la palabra *demasiado* puede dar origen a diversas interpretaciones. En este sentido queremos decir que hemos seguido fielmente la traducción española del MBI.

Todos los datos apuntados por el análisis de esta subdimensión del MBI, nos ponen de manifiesto una presencia real de *agotamiento emocional* que forma parte de la percepción y sensaciones que configuran la cotidianidad de la muestra objeto de estudio.

7.2.2. Despersonalización: Tabla de frecuencia de todos los ítems.

*Tabla de Frec. De respuesta de los ítems del
MBI(%) DP*

	nunca			Pocas veces al año			Una vez al mes o menos			unas pocas veces al mes			una vez a la semana			Pocas veces a la semana			todos los días		
	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	t	H	M
5.Creo que trato a algunas personas como si fueran objetos personales	67,4	71,4	66,7	19,1	7,14	21,3	2,25	0	2,67	6,74	21,4	4	0	0	0	3,37	0	4	1,12	0	1,33
10.Me he vuelto insensible con la gente desde que ejerzo esta profesión	73	57,1	76	15,7	28,6	13,3	4,49	0	5,33	3,37	7,14	2,67	1,12	0	1,33	2,25	7,14	1,33	0	0	0
11.Me preocupa el hecho de que este trabajo me este endureciendo emocionalmente	61,4	64,3	60,8	18,2	7,14	20,3	5,68	7,14	5,41	5,68	14,3	4,05	2,27	0	2,7	0	0	0	6,82	7,14	6,76
15.No me preocupa realmente lo que ocurre a algunas personas a las que doy servicio	74,2	78,6	73,3	10,1	14,3	9,33	2,25	0	2,67	0	0	0	4,49	0	5,33	3,37	7,14	2,67	5,62	0	6,67
22.Creo que las personas que trato me culpan de algunos de sus problemas	56,2	42,9	58,7	25,8	35,7	24	4,49	0	5,33	6,74	7,14	6,67	3,37	0	4	3,37	14,3	1,33	0	0	0

Tabla 21: Tabla de Frecuencia y porcentajes de respuesta de los ítems de Despersonalización

*Hemos optado por mantener el número de orden del cuestionario original. - el que figura al inicio de cada ítem-.

T: TOTAL H: HOMBRES M: MUJERES

En los ítems de esta subdimensión nos encontramos con una tendencia bien definida puesto que más del 75% de la muestra responde *nunca* o *pocas veces al año*. Queremos destacar los ítems “*Me he vuelto insensible con la gente desde que ejerzo esta profesión*”, “*No me preocupa realmente lo que ocurre a algunas personas a las que doy servicio*” “*Creo que las personas que trato me culpan de algunos de sus problemas*”, con una frecuencia de respuesta en la zona de, -“*nunca*” o “*pocas veces al año*”. Ello nos permite interpretar que la *Despersonalización* no es un aspecto que haya incidido en nuestra muestra. Asimismo se observa que tanto hombres como mujeres siguen la misma tendencia. Entendemos, en coherencia con los datos obtenidos, que al contrario de lo que ocurría en la anterior subdimensión de *cansancio emocional*, en este caso la muestra está afectada en menor grado.

Por todo ello únicamente hemos destacado el siguiente ítem, desestimando el resto puesto que no aportaban ninguna información relevante a los objetivos de nuestro estudio.

7.2.2.1. Creo que trato a algunas personas como si fueran objetos personales

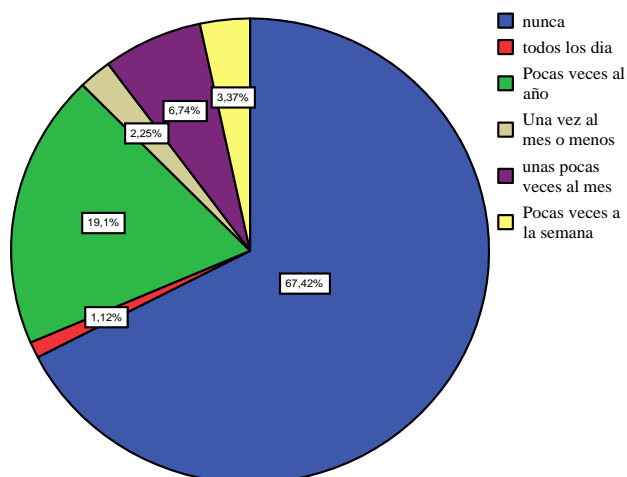


Gráfico 9: Gráfico de sectores

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	nunca	60	67,4
	Pocas veces al año	17	19,1
	Una vez al mes o menos	2	2,2
	unas pocas veces al mes	6	6,7
	Pocas veces a la semana	3	3,4
	todos los días	1	1,1
	Total	89	100,0

Tabla 22: Frecuencias y porcentajes

Con un porcentaje del 67,4% la mayoría responde que *nunca* tiene la percepción de tratar a las persona como objetos. Hay un pequeño sector, un 19,1% que reconoce que en alguna ocasión, concretamente *unas pocas veces al año* si tiene tal percepción.

Si consideramos que en la secuencia del proceso que va configurando el *Burnout*, primero se manifiesta el *agotamiento emocional* y en la medida que avanza su evolución se llega a la *despersonalización*, podríamos interpretar que ésta subdimensión se encuentra en una fase incipiente, actualmente con una baja significación. Pero si consideramos los datos anteriormente comentados en relación con el cansancio emocional y la sensación de esfuerzo podemos intuir la *despersonalización* tendrá en consecuencia, la tendencia de ir en aumento.

7.2.3. Realización Personal: Tabla de frecuencia de todos los ítems

Tabla de Frec. De respuesta de los ítems del MBI(%) RP

	nunca			Pocas veces al año			Una vez al mes o menos			unas pocas veces al mes			una vez a la semana			Pocas veces a la semana			todos los días		
	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	t	H	M
4.Fácilmente comprendo como se sienten las personas	1,14	0	1,35	3,41	0	4,05	1,14	0	1,35	10,2	7,14	10,8	5,68	7,14	5,41	18,2	14,3	18,9	60,2	71,4	58,1
7.Trato muy eficazmente los problemas de las personas	2,25	0	2,67	3,37	0	4	6,74	0	8	18	14,3	18,7	14,6	7,14	16	16,9	21,4	16	38,2	57,1	34,7
9.Creo que estoy influyendo positivamente con mi trabajo en la vida de los demás	1,12	0	1,33	4,49	0	5,33	5,62	0	6,67	13,5	0	16	11,2	7,14	12	15,7	35,7	12	48,3	57,1	46,7
12.Me siento muy activo	3,37	0	4	0	0	0	1,12	0	1,33	8,99	7,14	9,33	14,6	7,14	16	15,7	14,3	16	56,2	71,4	53,3
17.Fácilmente puedo crear una atmósfera relajada con las personas a las que doy servicio	0	0	0	4,49	0	5,33	4,49	7,14	4	8,99	14,3	8	11,2	0	13,3	37,1	28,6	38,7	33,7	50	30,7
18.Me siento estimulado después de trabajar en contacto con personas	0	0	0	2,25	0	2,67	3,37	0	4	8,99	7,14	9,33	13,5	0	16	23,6	28,6	22,7	48,3	64,3	45,3
19.He conseguido muchas cosas útiles en mi profesión	1,12	0	1,33	2,25	0	2,67	2,25	0	2,67	6,74	7,14	6,67	10,1	0	12	22,5	14,3	24	55,1	78,6	50,7
21.En mi trabajo trato los problemas emocionales con mucha calma	4,55	7,14	4,05	5,68	7,14	5,41	4,55	7,14	4,05	23,9	21,4	24,3	11,4	7,14	12,2	19,3	14,3	20,3	30,7	35,7	29,7

Tabla 23: Frecuencias y porcentajes de respuesta de los ítems de Realización personal.

*Hemos optado por mantener el número de orden del cuestionario original. -el que figura al inicio de cada ítem-.

**T: TOTAL
H: HOMBRES
M: MUJERES**

Al considerar los datos aportados en la tercera subdimensión, de baja *realización personal*, en todos los ítems menos el último, más del 75% de la muestra responde entre las tres posibilidades de mayor intensidad de frecuencia, que abarcan de *una vez a la semana* a *todos los días*. Si lo consideramos por sexos se mantiene la misma tendencia tanto en hombres como en mujeres.

En el caso del último ítem este porcentaje sigue siendo elevado aunque encontramos una mayor dispersión en la respuesta, puesto que se refiere a la posibilidad de tratar con calma los problemas emocionales entendemos que se produzcan dichas oscilaciones.

Seguidamente pasamos a analizar tres de los ítems que nos aportan una información más relevante en relación con los objetivos de nuestra investigación, a saber:

7.2.3.1. Fácilmente comprendo como se sienten las personas.

7.2.3.2. Me siento muy activo.

7.2.3.3. Me siento estimulado después de trabajar en contacto con personas.

7.2.3.1. Fácilmente comprendo como se sienten las personas

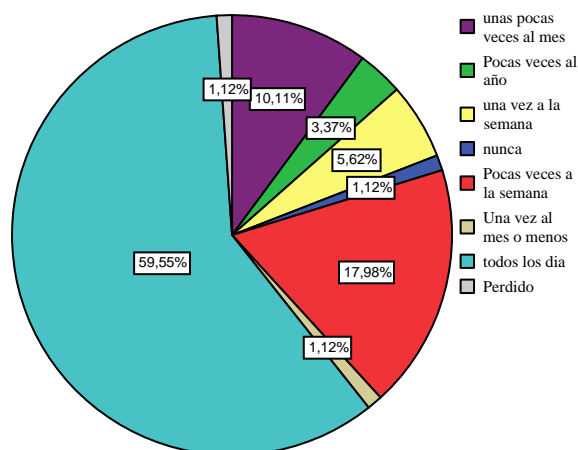


Gráfico 10: Gráfico de sectores

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Nunca	1	1,12
	Pocas veces al año	3	3,37
	Una vez al mes o menos	1	1,12
	Unas pocas veces al mes	9	10,11
	Una vez a la semana	5	5,62
	Pocas veces a la semana	16	17,98
	Todos los días	53	59,55
	Total	88	98,88
Perdidos	Sistema	1	1,12
Total		89	100,00

Tabla 24: Frecuencias y porcentajes

La respuesta manifestada por la mayoría, -todos los días-, con un porcentaje del 59,55%, nos muestra la percepción positiva que tienen los docentes sobre la posibilidad de comprender a los demás. Solo en un mínimo porcentaje, de un 1,12% manifiestan no comprender nunca como se sienten los demás, lo cual por

su baja significación bien puede imputarse a aspectos de carácter o personalidad de los sujetos en cuestión.

7.2.3.2. Me siento muy activo

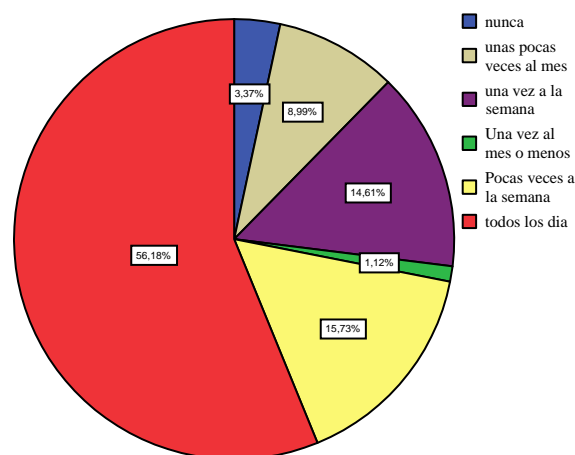


Gráfico 11: Gráfico de sectores

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Nunca	3	3,37
	Una vez al mes o menos	1	1,12
	Unas pocas veces al mes	8	8,99
	Una vez a la semana	13	14,61
	Pocas veces a la semana	14	15,73
	Todos los días	50	56,18
	Total	89	100,00

Tabla 25: Frecuencias y porcentajes

Un 56,2% de las respuestas manifiestan sentirse muy activos *todos los días*. Pero si agrupamos aquellos que lo sienten con una periodicidad menor, como el caso

de *pocas veces por semana*, 15,7% y un 14,6% *una vez a la semana* tenemos aproximadamente que un 30% de los individuos no se sienten tan activos.

Todo ello nos indica que estamos ante dos aspectos relevantes en referencia a nuestros objetivos. Por un lado la percepción de esta intensa actividad que puede contribuir incrementar la sensación de esfuerzo. Por otro lado y posiblemente en menor grado, pero también destacable, la percepción por parte de un 30% de los individuos, de *poca actividad*, puede indicar la posibilidad de una incipiente falta de proyección profesional y posible baja realización personal, que se pone de manifiesto con pasividad y poca implicación profesional. En coherencia con todo lo expuesto, entendemos que en la compleja dinámica de la realidad cotidiana de los docentes, la percepción de poca actividad bien pudiera ser un indicador de alerta ante la pasividad y/o desánimo.

A continuación analizaremos la última afirmación significativa de esta subdimensión.

7.2.3.3. Me siento estimulado después de trabajar en contacto con personas

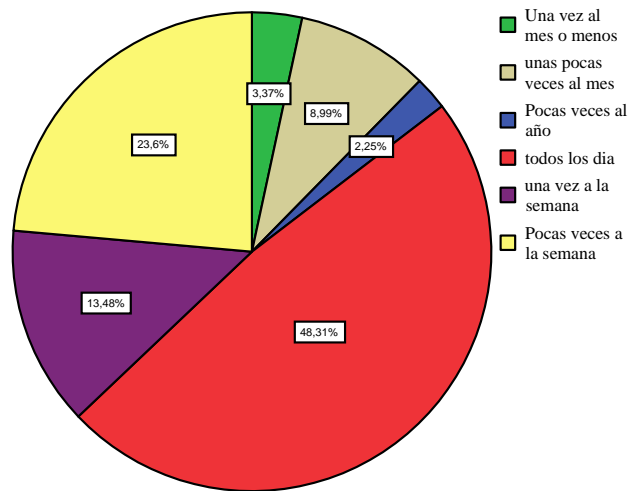


Gráfico 12: Gráfico de sectores

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Pocas veces al año	2	2,25
	Una vez al mes o menos	3	3,37
	Unas pocas veces al mes	8	8,99
	Una vez a la semana	12	13,48
	Pocas veces a la semana	21	23,60
	Todos los días	43	48,31
	Total	89	100,00

Tabla 26: Frecuencias y porcentajes

Podemos apreciar que el porcentaje más elevado con un 48,3% manifiesta *todos los días* se siente estimulado después de trabajar con personas. Si bien este porcentaje tiene su significación no podemos dejar de considerar que todo el resto de las respuestas en diferente grado, llevan implícito que tal afirmación no es una constante.

Todo ello nos coincide con aspectos observados anteriormente, donde ya comentábamos que se detectaba la sensación que trabajar con personas era

percibido como un esfuerzo. Todo ello nos permite detectar algunas inquietudes en relación a la realización personal. Por otro lado, ello no empaña que hay elevado grado de capacidad de interacción profesional, evidenciado en la siguiente afirmación.

7.2.4. Datos descriptivos de cada una de las tres subdimensiones

Una vez hemos analizado aquellos ítems más representativos de cada subdimensión del MBI, el siguiente paso en nuestro estudio es determinar los parámetros descriptivos (*valor mínimo, valor máximo, media, desviación típica*), de cada una de las tres subdimensiones³² del *Maslach Burnout Inventory*.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Cansancio emocional	89	,00	46,00	20,66	9,15
Despersonalización	88	,00	20,00	3,85	4,07
Realización personal	87	20,00	48,00	38,13	7,27
N válido (según lista)	86				

Tabla 27: Estadísticos descriptivos

Como se puede apreciar los estadísticos descriptivos informan que para la subdimensiones de *Cansancio emocional* y *realización personal* se detectan puntuaciones situadas en la zona media y para la subdimensión de *Despersonalización*, en la zona baja.

En cuanto a la desviación típica cabe decir que teniendo en cuenta las puntuaciones mínimas y máximas que pueden alcanzar las tres subdimensiones del MBI (*Cansancio emocional* de 0 a 54; *Despersonalización* de 0 a 30; *Relaciones Personales* de 0 a 58), observamos que el cansancio emocional tiene

³² Recordemos que el MBI consta de 22 ítems de los cuales 9 pertenecen a la subdimensión **Cansancio emocional**, 5 en la subdimensión de **Despersonalización** y 8 en la subdimensión de **Realización personal**. Esta repartición no es homogénea en cuanto a la cantidad de ítems para cada subdimensión e implica que estén medidas en escalas diferentes, por ello las puntuaciones mínimas y máximas óptimas para cada una de ellas son: de 0 a 54 para **C.E.**, de 0 a 30 para **D.P.**, y 0 a 48 para **RP**.

una varianza más elevada lo que implica que las diferentes puntuaciones entre individuos son más variables, es decir, tenemos un conjunto menos uniforme con mayor fluctuación en la respuesta.

Ningún individuo obtiene el nivel máximo de *Cansancio emocional* ni en *Despersonalización*, coincidiendo con los diferentes aspectos que nos han sugerido una fase inicial el *Burnout*, sin manifestaciones extremas pero con evidentes signos de su posible incidencia, que por efecto del tiempo puede evolucionar hacia manifestaciones más intensas.

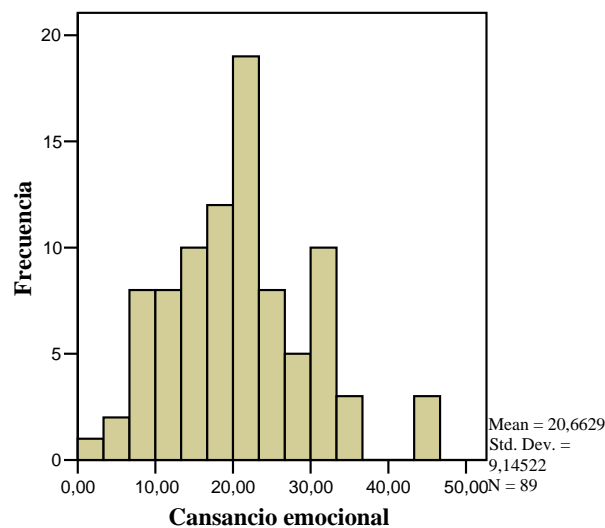


Gráfico 13: Histograma Cansancio Emocional

Como se muestra en los histogramas, cabe decir que la subdimensión del *Cansancio emocional* se comporta de forma simétrica alrededor de la mediana, lo indica que las puntuaciones se reparten homogéneamente.

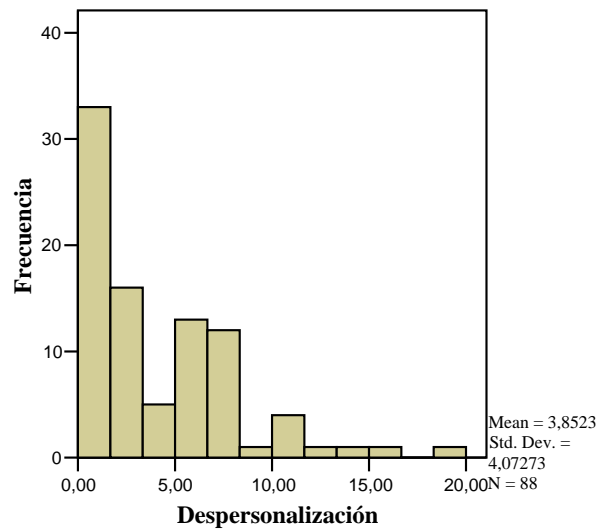


Gráfico 14: Histograma Despersonalización

En la subdimensión de *Despersonalización* podemos observar que ningún docente puntúa en el primer cuartil, mientras hay bastantes en el cuarto cuartil, lo que indica que por encima de la mediana hay más variabilidad en las puntuaciones.

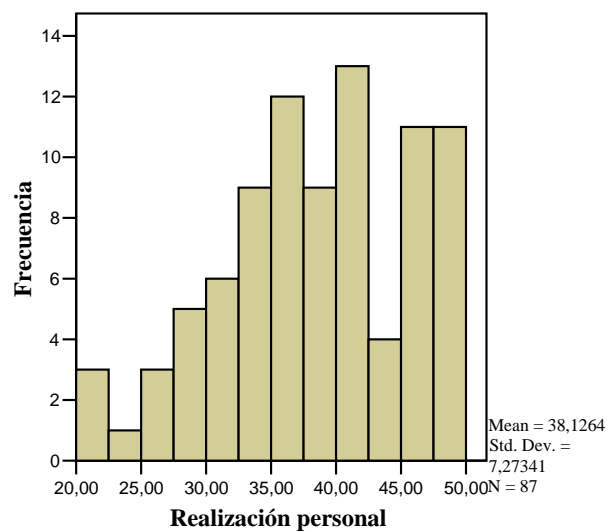


Gráfico 15: Histograma Realización personal

Por último, observamos alguna puntuación máxima en el apartado de *Realización personal*, y puesto que lo que se plantea es la percepción de la baja realización personal por parte de los docentes, el hecho de obtener puntuaciones elevadas en este apartado nos permite deducir que estamos ante la percepción generalizada de esa falta de realización.

7.2.5. Comportamiento de nuestra muestra en contraste con los datos aportados por la muestra normativa del propio instrumento MBI.

El estudio de los datos que se realizan seguidamente tienen el objetivo de establecer la comparación respecto al comportamiento de nuestra muestra en contraste con los datos aportados por la muestra normativa del propio instrumento MBI. Por ello, en el próximo cuadro y gráfico podemos observar las puntuaciones medias y las desviaciones típicas de los sujetos de la muestra de este estudio y de la versión original en las tres subescalas³³ del MBI.

	Muestra de nuestro estudio N= 89	Muestra Maslach y Jackson. N=1316
	Med. (desv. Tip)	Med. (desv. Tip)
C.E	20.66 (9.10)	21.25 (11.00)
D.P	3.85 (4.00)	11.00 (6.20)
R.P	38.12 (7.20)	33.54 (6.90)

Tabla 28: Comparación muestra del estudio con el MBI

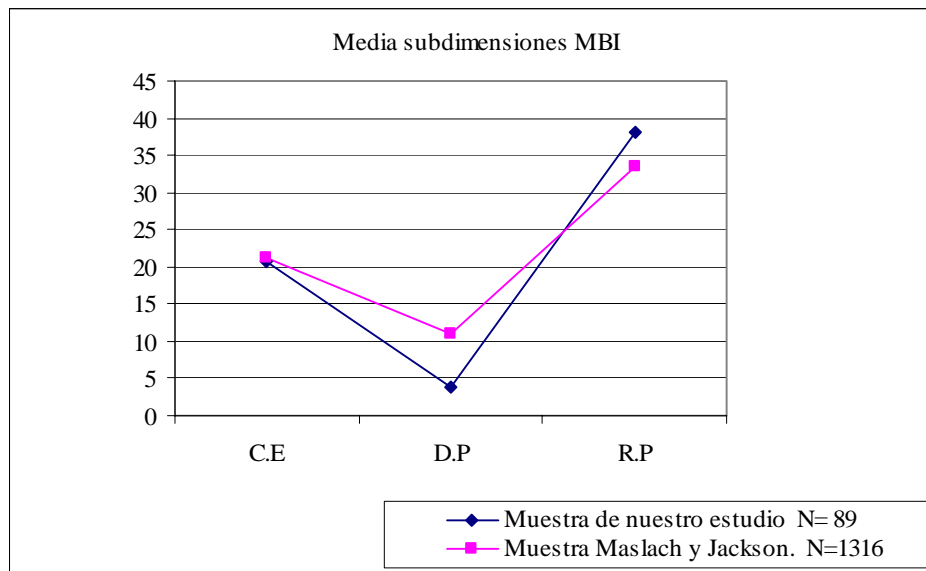


Gráfico 16: Gráfico de líneas de las subdimensiones del MBI

³³ A saber: *Cansancio emocional, CE. Despersonalización, DP. Realización personal, RP.*

Destacamos que si bien los resultados muestran bastante coincidencia en las subdimensión de *Cansancio emocional*. No es el mismo caso en punto de la *Despersonalización*, que en nuestro estudio tiene una puntuación inferior (véase gráfico anterior), lo cual significa que los docentes de nuestra muestra proyectan menos su cansancio emocional en sus relaciones con los demás. También podemos relacionarlo con el resultado obtenido de la comparación de la subdimensión de *Relaciones personales*. Es decir en nuestra muestra se evidencia una puntuación más elevada que en la normativa, lo cual nos induce a pensar que nuestros docentes proyectan más su desánimo hacia la realización profesional y no tanto en las relaciones personales. Ello también puede tener su explicación desde consideraciones de diferencias socioculturales evidentes entre ambas muestras.

Podemos concluir que al establecer el paralelismo entre ambas muestras, nuestros individuos se manifiestan con un índice de *cansancio emocional* similar pero con una percepción menor de *despersonalización* y con la percepción más elevada de no estar realizados profesionalmente.

Para establecer el grado de incidencia del *Burnout* en la muestra objeto de estudio y valorar mejor el nivel real de *Burnout* percibido por nuestros docentes, es necesario interpretar estas puntuaciones comparativamente con la muestra de baremación empleada por los autores de MBI (Maslach y Jackson, 1986).

Para ello se categoriza el grado de *Burnout* manifestado por cada individuo, en *bajo*, *medio* y *alto*, según los citados criterios de clasificación establecidos por el propio manual de MBI en su traducción al castellano (Tea, 1997: pág. 32.) y se muestran a continuación:

**Criterios
MBI %**

	BAJO	MEDIO	ALTO
CE	<17	17-21	>21
DP	<3	3-5	>5
RP	>41	36-41	<36

Tabla 29: Valores de referencia de manual de MBI

Según esta clasificación de los individuos, nuestra muestra se distribuye como se observa en la siguiente tabla.

	BAJO(%)	MEDIO (%)	ALTO (%)
CE	38,2	20,2	41,6
DP	55,1	11,2	33,7
RP	42,7	22,5	34,8

Tabla 30: Clasificación individuos del MBI

Al analizarlo en base a cada subdimensión por separado, nos permitirá realizar una interpretación más concreta.

Así pues empezamos por la de *cansancio emocional*.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	BAJO	34	38,20
	MEDIO	18	20,22
	ALTO	37	41,57
	Total	89	100,00

Tabla 31: Frecuencias y porcentajes de la subdimensión Cansancio Emocional

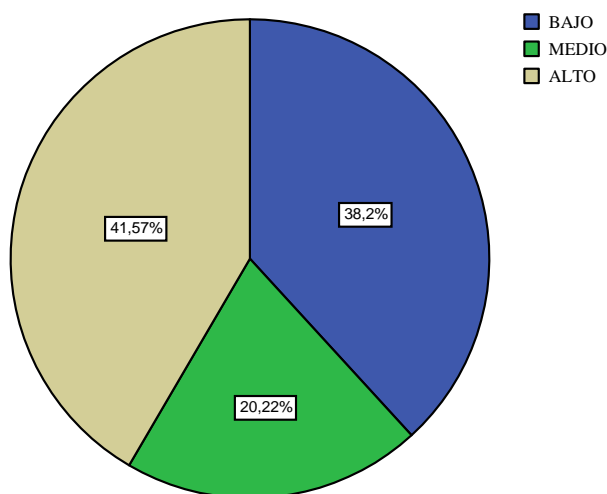


Gráfico 17: Gráfico de sectores en Cansancio Emocional

Claramente podemos afirmar que el porcentaje más elevado de respuesta se define como *alto* con un 41,6% del total. En la zona definida como *medio*, se sitúan el 20,2%, y por último un 38,2% se define como *bajo*. En un principio puede llamar la atención el hecho que el porcentaje de *medio* fuera tan reducido, pero hay que recordar que en el proceso de manifestación del cansancio emocional hay un periodo de latencia que no es percibido como tal. En muchos casos se detecta de manera brusca y con intensidad.

Veamos a continuación los datos obtenidos en las otras dos subdimensiones.

La siguiente subdimensión es la de Despersonalización:

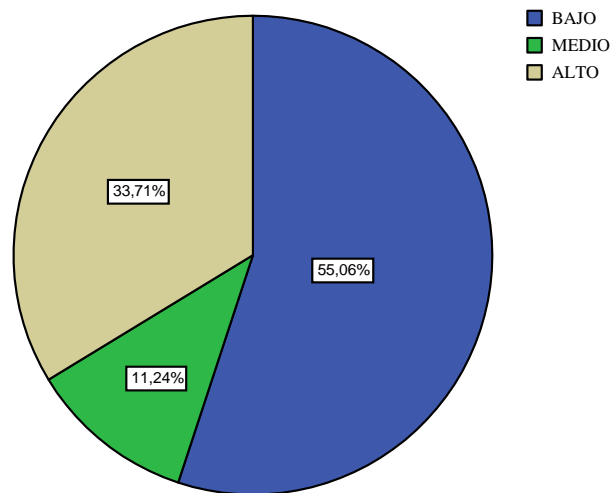


Gráfico 18: Gráfico de sectores en Despersonalización

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	BAJO	49	55,06
	MEDIO	10	11,24
	ALTO	30	33,71
	Total	89	100,00

Tabla 32: Frecuencias y porcentajes de la subdimensión de Despersonalización

El porcentaje más elevado con un 55,1% de los individuos se caracteriza por una *baja* incidencia. Pero cabe señalar que el sector de incidencia *alto*, con un 34,8%, así como el de *medio* con un 20%, nos indican como ya comentábamos en anteriores párrafos, que hay una cierta presencia, posiblemente en evolución creciente, de la misma.

La última subdimensión de baja *Realización Personal* es la que manifiesta una mayor homogeneidad en el grado de intensidad del MBI detectado.

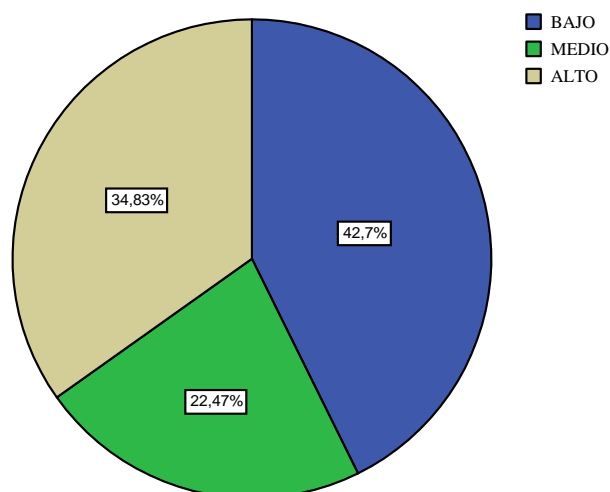


Gráfico 19: Gráfico de sectores en Realización Personal

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	BAJO	38	42,70
	MEDIO	20	22,47
	ALTO	31	34,83
	Total	89	100,00

Tabla 33: Frecuencias y porcentajes de la subdimensión Realización Personal

Como en el anterior caso, el sector definido como *medio* es poco significativo.

7.2.6. Conclusiones

En el análisis descriptivo hemos obtenido el perfil sociodemográfico así como la descripción muestral del MBI. Como aspectos destacables de MBI, encontramos que si bien es cierto que en las subdimensiones de *despersonalización* y de *baja realización personal*, no se manifiesta una elevada incidencia, si que detectamos indicios que apuntan una incipiente presencia de las mismas en la realidad de los docentes objeto de estudio. Más contundentes son los resultados obtenidos en la subdimensión de *cansancio emocional*, puesto que se evidencia una alta significación de la misma, ya que el porcentaje de respuesta de 41,6%, de elevado en la percepción por parte de los docentes, comportando la evidente sensación de cansancio físico y emocional por su parte. Estamos ante la percepción del esfuerzo reiterado que apunta la posibilidad de seguir evolucionando, puesto que la media de la edad de éstos docentes, indica que deberán seguir aun muchos años en activo.

En cuanto a la intensidad del *Burnout* detectada por el *MBI*, aunque las puntuaciones medias obtenidas en las tres escalas corresponden, en general, a valoraciones moderadas de *Burnout* podemos concluir que los individuos de la muestra manifiestan un elevado grado de *cansancio emocional*. En menor intensidad también se manifiesta la *despersonalización* y la *baja realización personal*, pero se detectan puntuaciones en los sectores medios que actualmente no son relevantes, pero bien pudieran indicar que estamos en una fase de incubación de problema, cuya manifestación pueda ir en aumento.

Todo ello nos indica que estamos ante una muestra de docentes no exentos de problemática y tensiones. Actualmente les afecta de manera moderada en su salud laboral, pero son un claro indicador que, en un futuro, pueden progresar hacia sensaciones estresantes y síndrome de *Burnout*.

7.3. ANALISIS DESCRIPTIVO DE LOS ITEMS Y DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO PROPIO

El siguiente bloque del cuestionario contiene una serie de afirmaciones relativas a la percepción de los propios docentes. Nuestro objetivo es que, a partir de las mismas, se ayudara al docente a reflexionar sobre los aspectos relacionados con el ejercicio de su profesión, así como con el modelo de su formación. Se evaluaron las percepciones de los docentes, o mejor dicho, con las manifestaciones que hacen de esas percepciones, realidades o conductas más o menos objetivables. Por ello podemos afirmar que los docentes estudiados se ven a sí mismos o interpretan sus acciones de una determinada manera, entendiendo que esta percepción es la que influye en sus expectativas hacia acciones futuras. Estas percepciones se organizaron a partir de las tres dimensiones que integraban el cuestionario: *formación permanente, las relaciones personales, y autoeficacia profesional*.

El proceso de cumplimentación de dicho cuestionario consistía en manifestar el grado de acuerdo, (muy de acuerdo, bastante de acuerdo, bastante en desacuerdo, en total desacuerdo), con cada uno de los quince ítems, cinco por cada subdimensión. Estos ítems, así como los datos estadísticos descriptivos, de manera completa, se adjuntan en el anexo 1. En este apartado de nuestro estudio procedemos a explicar aquellos aspectos de cada subdimensión que nos aportan más significación y relación con los objetivos de nuestro estudio.

Empezamos con la subdimensión de *relaciones personales* y a continuación la *formación permanente* y por último *autoeficacia personal*.

7.3.1. Relaciones personales: Tabla de frecuencia de todos los ítems

De la subdimensión que incluye los ítems referentes a las *relaciones personales*, es importante destacar, en base a los resultados observados en la siguiente tabla, que este aspecto no ha sido percibido por los docentes como una fuente de tensión o problemática en los docentes.

Relaciones Personales (%) Frecuencia de respuesta de los ítems de la subdimensión de	En total desacuerdo			Bastante en desacuerdo			Bastante de acuerdo			Muy de acuerdo		
	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M
Hay un buen clima laboral	1,12	0,00	1,33	6,74	14,29	5,33	61,8	64,29	61,33	30,34	21,43	32
Me resulta fácil la comunicación con los demás	0,00	0,00	0	10,11	21,43	8,00	53,93	35,71	57,33	35,96	42,86	34,67
Participo activamente en la organización del centro	2,25	0,00	2,67	14,61	21,43	13,33	42,70	14,29	48,00	40,45	64,29	36,00
Tengo capacidad para compartir y colaborar con los demás	1,12	0,00	1,33	4,49	0,00	5,33	43,82	35,71	45,33	50,56	64,29	48,00
La relación con los alumnos me resulta cada vez más complicada	40,45	42,86	40,00	39,33	35,71	40,00	13,48	14,29	13,33	6,74	7,14	6,67

Tabla 34: Frecuencias y porcentajes de respuesta de los ítems de Relaciones Personales

T: TOTAL
H: HOMBRES
M: MUJERES

En los cuatro primeros ítems de esta subdimensión se observa que mayoritariamente, la muestra responde en sentido positivo, es decir *Bastante de acuerdo* y *Muy de acuerdo*. Puesto que la mayoría de estos ítems son afirmaciones sobre la facilidad en las *relaciones personales* se observa una clara tendencia a considerar que éste no es un aspecto problemático en la profesión de los docentes. En el caso del quinto ítem, la tendencia se invierte, obteniéndose en un 80% una respuesta en sentido negativo. Al leer este ítem vemos que se refiere a la relación con los alumnos, a la percepción de mayor dificultad en dicha relación y por ello interpretamos que este aspecto, tampoco resulta especialmente problemático. Estos datos nos muestran que los docentes con muchos años de experiencia, han adquirido, en su vida profesional cotidiana, las estrategias

necesarias para desenvolverse con eficacia en el ámbito de las relaciones personales. Todo ello apunta a que la experiencia profesional adquirida sobre la propia práctica docente y acumulada en la experiencia y vivencia personal, actúan como moduladores ante la posibilidad de desarrollar el síndrome de *Burnout*. En este sentido queremos analizar más detalladamente uno de los ítems a título de ejemplo:

7.3.1.1 Me resulta fácil la comunicación con los demás

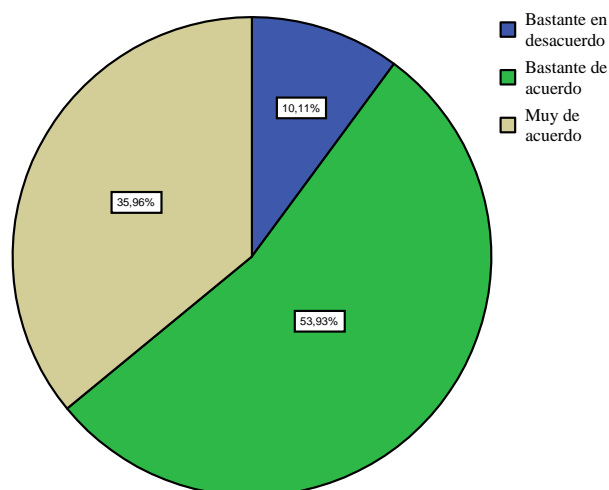


Gráfico 20: Gráfico de sectores

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Bastante en desacuerdo	9	10,11
	Bastante de acuerdo	48	53,93
	Muy de acuerdo	32	35,96
	Total	89	100,00

Tabla 35: Frecuencias y porcentajes

La tendencia mayoritaria reflejada, casi con un 90%, asume que la comunicación no es un ámbito percibido como problemático por la mayoría de los docentes objeto de nuestro estudio, pero también es cierto que, el hecho de manifestarse *bastante de acuerdo* en un 53,9%, (y no totalmente de acuerdo), nos deja un cierto margen para interpretar que es un aspecto a mejorar. Una vez más encontramos indicios de aspectos que apuntan hacia pequeñas dificultades.

7.3.2. Formación permanente: Tabla de frecuencia de todos los ítems

A continuación incluimos la tabla de frecuencia de respuesta de todos los ítems que configuran esta subdimensión.

Formación Permanente (%) Frecuencia de respuesta de los ítems de la subdimensión	En total desacuerdo			Bastante en desacuerdo			Bastante de acuerdo			Muy de acuerdo		
	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M
La realidad del día a día se corresponde con mis expectativas	0	0	0	29,21	35,71	28	56,18	42,86	58,67	14,61	21,43	13,33
He podido acceder a toda la formación permanente que yo deseaba	7,87	7,14	8	24,72	28,57	24	31,46	35,71	30,67	35,96	28,57	37,33
La formación permanente responde a las necesidades reales de los docentes	8,99	7,14	9,33	29,21	35,71	28	52,81	50	53,33	8,99	7,14	9,33
La formación permanente es suficiente en cuanto a contenidos	5,62	0	6,67	29,21	42,86	26,67	59,55	50	61,33	5,62	7,14	5,33
La formación permanente es suficiente en cuanto a habilidades didácticas	7,87	0	9,33	37,08	42,86	36	51,69	50	52	3,37	7,14	2,67

Tabla 36: Frecuencias y porcentajes de respuesta de los ítems de Formación Permanente

T: TOTAL
H: HOMBRES
M: MUJERES

Observamos que las respuestas recogidas en esta tabla, muestran un porcentaje elevado en las zonas intermedias, es decir, en el *bastante de acuerdo* y el *bastante desacuerdo*. La única excepción la encontramos en el segundo ítem, que el 36% afirman estar *muy de acuerdo* con la afirmación *He podido acceder a toda la formación permanente que yo deseaba*. Ello nos sugiere que si bien los docentes tienen la posibilidad de acceder a los planes de formación, la valoración que hacen de los diferentes aspectos de los mismos no provoca respuestas extremas en los docentes. Ello nos induce a interpretar que no les resulta ni del todo bien ni del todo mal y que en cualquier caso es un aspecto a mejorar.

En este sentido pasamos a examinar con más detenimiento los tres ítems que consideramos de mayor interés para nuestro análisis y que nos pueden ayudar a entender la valoración global en este apartado. A saber:

7.3.2.1. La realidad del día a día se corresponde con mis expectativas.

7.3.2.2. La formación permanente responde a las necesidades de los docentes.

7.3.2.3. La formación permanente es suficiente en cuanto a habilidades didácticas.

7.3.2.1. La realidad del día a día se corresponde con mis expectativas

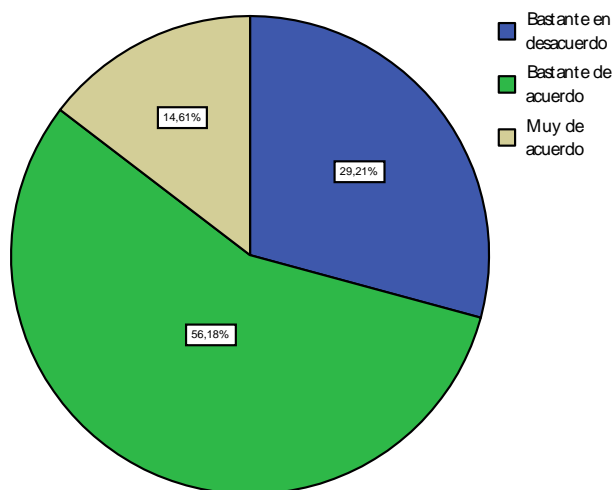


Gráfico 21: Gráfico de sectores

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Bastante en desacuerdo	26	29,21
	Bastante de acuerdo	50	56,18
	Muy de acuerdo	13	14,61
	Total	89	100,00

Tabla 37: Frecuencias y porcentajes

En un 56,2% se manifiestan *bastante de acuerdo* y un 29,2% *muy de acuerdo*. Estamos pues, ante un amplio sector de profesionales que tiene una percepción realista de su cotidianidad laboral, pero queremos matizar que al ser una muestra con 16,2 cursos en activo de media, la percepción realista puede ser fruto de la propia experiencia profesional acumulada. Aunque no podemos despreciar el casi 30% que no esta de acuerdo y que apunta a un sector con una factor a favor del *Burnout*.

7.3.2.2. La formación permanente responde a las necesidades reales de los docentes

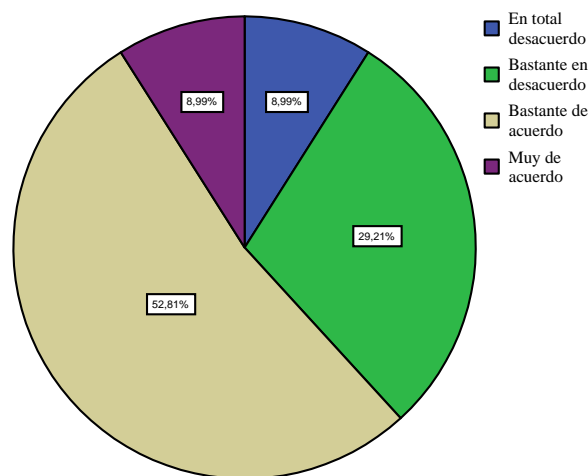


Gráfico 22: Gráfico de sectores

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	En total desacuerdo	8	8,99
	Bastante en desacuerdo	26	29,21
	Bastante de acuerdo	47	52,81
	Muy de acuerdo	8	8,99
	Total	89	100,00

Tabla 38: Frecuencias y porcentajes

El mayor número de respuestas con un porcentaje del 52,8%, corresponde a “*bastante de acuerdo*”, que junto al “*muy de acuerdo*” totaliza más de 61%.

Podemos entender que en la percepción de los docentes hacia su modelo de formación permanente, con casi un 40% en *total desacuerdo* o *bastante en desacuerdo*, hay limitaciones, aspectos y elementos que no les resultan del todo satisfactorios. Esto nos apunta hacia la necesidad de revisar y plantear alternativas y /o complementemos a dicha formación.

7.3.2.3. La formación permanente es suficiente en cuanto a habilidades didácticas

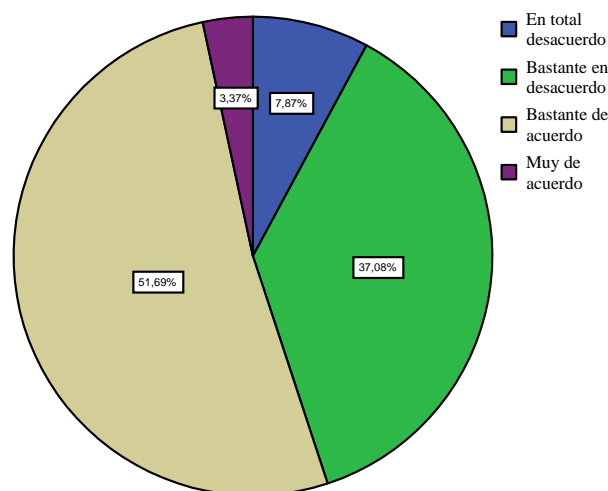


Gráfico 23: Gráfico de sectores

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	En total	7	7,87
	desacuerdo		
	Bastante en	33	37,08
	desacuerdo		
	Bastante de	46	51,69
	acuerdo		
	Muy de acuerdo	3	3,37
	Total	89	100,00

Tabla 39: Frecuencias y porcentajes

Resulta interesante comprobar, como comentábamos al inicio de este apartado, que las tendencias en el grado acuerdo o desacuerdo no están demasiado diferenciadas. Es decir, si acumulamos los porcentajes *de total desacuerdo* 7,9%, y *bastante en desacuerdo* 37,1%, obtenemos que un 45% no está de acuerdo con la afirmación, frente al 51,7% que dice estar, *bastante de acuerdo*. Ello nos sugiere, como ya comentábamos en el ítem anterior, hacia algunos problemas en los planes de formación permanente, entendiendo que, ya sea en el planteamiento o en el contenido de los mismos, no siempre han dado respuesta a las expectativas de los docentes. Todo ello, una vez más, nos induce a pensar que hay que mejorar el sistema de formación permanente. A ello apuntaremos en el siguiente capítulo.

7.3.3. Autoeficacia personal: Tabla de frecuencia de todos los ítems

Encontramos aspectos significativos en cuanto a la información que nos aportan al revisar los ítems que establecen la dimensión de *autoeficacia personal*.

Autoeficacia Personal (%) Frecuencia de respuesta de los ítems de la subdimensión de	En total desacuerdo			Bastante en desacuerdo			Bastante de acuerdo			Muy de acuerdo		
	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M
Creo que tengo buenas cualidades docentes	2,25	7,14	1,33	3,37	0	4	73,03	50	77,33	21,35	42,86	17,33
Tengo la sensación que he dado el máximo de mi mismo como docente	4,49	21,43	1,33	19,1	14,29	20	51,69	35,71	54,67	24,72	28,57	24
Creo que actualmente soy más competente que cuando inicié mi trabajo	1,14	0	1,35	5,68	0	6,76	29,55	28,57	29,73	63,64	71,43	62,16
Me gustaría trabajar en la enseñanza pero no frente a un grupo clase	40,91	50	39,19	34,09	35,71	33,78	14,77	7,14	16,22	10,23	7,14	10,81
Me gustaría cambiar de profesión	59,09	78,57	55,41	25	21,43	25,68	10,23	0	12,16	5,68	0	6,76

Tabla 40: Frecuencias y porcentajes de respuesta de los ítems de Autoeficacia Personal.

T: TOTAL
H: HOMBRES
M: MUJERES

En esta tabla podemos observar una mayor variabilidad en las respuestas destacando el primer y tercer ítem en los que más del 90% de la muestra contesta en la franja “de acuerdo”, es decir, la percepción de la autoeficacia personal por parte de los docentes es elevada. En el segundo ítem también responden mayoritariamente en sentido positivo pero el porcentaje desciende a un 76,4%. Ocurre de manera inversa en los ítems cuarto y quinto en los que un 75% y 84% respectivamente responden en sentido negativo, destacando que en ambos casos más del 40% de la muestra manifiesta estar en *total desacuerdo*. Puesto que dichos ítems se refieren a la posibilidad de cambiar su opción profesional,

interpretamos que la mayoría de los docentes no se han planteado un cambio de profesión.

Por todo ello en este apartado analizamos con mayor detenimiento tres de los ítems, que nos explicaran, a nuestro entender, lo que piensan los docentes en este apartado y son:

7.3.3.1. Creo que tengo buenas cualidades docentes

7.3.3.2. Tengo la sensación que he dado el máximo de mi mismo como docente.

7.3.3.3. Creo que actualmente soy más competente que cuando inicie mi trabajo.

7.3.3.1. Creo que tengo buenas cualidades docentes

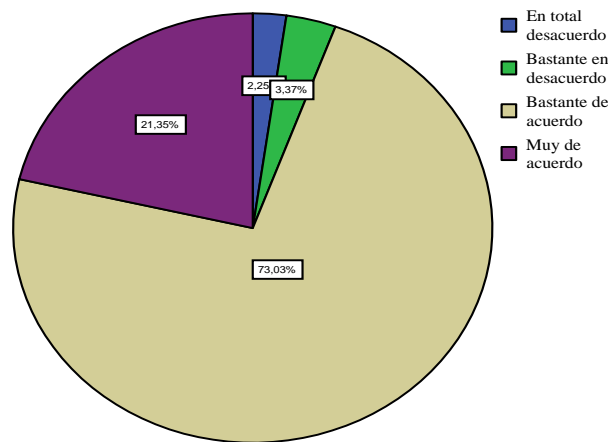


Gráfico 24: Gráfico de sectores

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	En total desacuerdo	2	2,25
	Bastante en desacuerdo	3	3,37
	Bastante de acuerdo	65	73,03
	Muy de acuerdo	19	21,35
	Total	89	100,00

Tabla 41: Frecuencias y porcentajes

En un porcentaje del 73% se manifiestan *bastante de acuerdo* con la afirmación, pero una vez más, y como en anteriores apreciaciones, el hecho de responder en solo un 21,4% con la opción *muy de acuerdo*, nos apunta que hay cierto un margen de duda o de inseguridad en su respuesta.

Lo cierto es que a la vista de estos datos podemos pensar que, a pesar de las dificultades y/o incidencias de la práctica diaria, se pone de manifiesto el componente vocacional en la mayoría de los docentes del estudio, puesto que en general, se definen como profesionales con buenas capacidades docentes, que opina tener la cualidades docentes apropiadas para a pesar de la dificultades percibidas dar respuesta a la necesidades cotidianas pero, dejando y reconociendo un cierto margen a la posibilidad de mejora.

En relación con las respuestas obtenidas anteriormente, a continuación nos centraremos en la siguiente afirmación.

7.3.3.2. Tengo la sensación que he dado el máximo de mi mismo como docente

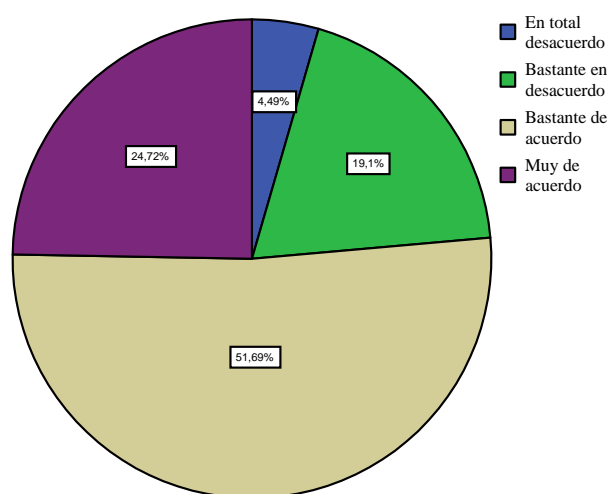


Gráfico 25: Gráfico de sectores

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	En total desacuerdo	4	4,49
	Bastante en desacuerdo	17	19,10
	Bastante de acuerdo	46	51,69
	Muy de acuerdo	22	24,72
	Total	89	100,00

Tabla 42: Frecuencias y porcentajes

Podemos apreciar que la mayoría coinciden positivamente en esta afirmación, puesto que un 51,7% se manifiestan *bastante de acuerdo* y un 24,7% *muy de acuerdo* con ella. Este indicador apunta hacia sensaciones de sobre esfuerzo y posibilidad de agotamiento o el ponerse en situaciones de estrés. En este sentido, observamos que coincide con la frecuencia de docentes con 10 o más cursos en activo (66 sobre 89, el 74,15%), y todo ello nos induce a pensar que estamos ante posible un factor de riesgo. Queremos resaltar que se trata de una muestra con una media de edad de 40,3 años, que posiblemente, seguirá muchos cursos en activo, con lo cual ésta percepción de “*haber dado el máximo de sí mismos*” es un elemento que mediará en la manera de percibir, vivenciar y afrontar el futuro profesional y personal. Ello nos indica a pensar en una relación entre el cansancio acumulado con los años y la posibilidad de aparición del síndrome de *Burnout*. En el próximo apartado de este lo consideramos con detenimiento.

A continuación queremos destacar la información obtenida en la afirmación.

7.3.3.3. Creo que actualmente soy más competente que cuando inicié mi trabajo

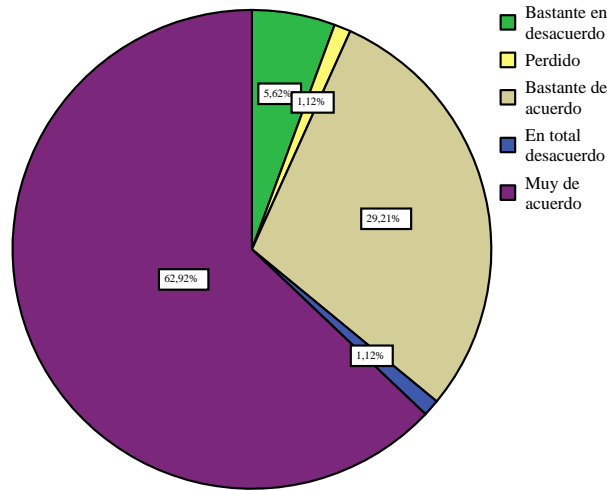


Gráfico 26: Gráfico de sectores

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	En total desacuerdo	1	1,1
	Bastante en desacuerdo	5	5,6
	Bastante de acuerdo	26	29,2
	Muy de acuerdo	56	62,9
	Total	88	98,9
Perdidos	Sistema	1	1,1
Total		89	100,0

Tabla 43: Frecuencias y porcentajes

Se aprecia claramente, que hay una alta concentración de la respuesta hacia el sector afirmativo, un 92,1%, repartido en un 62,9% *muy de acuerdo* y un 29,2% *bastante de acuerdo*. Ello apunta a una relación de la experiencia acumulada por los años de práctica docente con la sensación de mayor eficacia y profesionalidad. Con ello queremos destacar la importancia de las dimensiones aportadas para la práctica real y cotidiana, así como la propia experiencia, en el crecimiento y la

percepción positiva de la propia eficacia profesional. Por otro lado también es cierto que tal y como se reflejaba en el punto anterior que en un porcentaje muy elevado, (66 sobre 89), la mayoría de los docentes de la muestra tienen más de diez años de experiencia profesional, tiempo suficiente para adquirir una amplia experiencia y competencia profesional.

7.3.4. Estadísticos descriptivos de cada una de las tres subdimensiones

Una vez destacados aquellos ítems más representativos de cada subdimensión de nuestro cuestionario el siguiente paso es analizar de manera conjunta los datos descriptivos de cada una de las tres subdimensiones del mismo.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Relaciones Personales	89	8,00	20,00	14,99	1,95
Formación permanente	89	6,00	20,00	13,58	2,78
Autoeficacia profesional	87	8,00	20,00	13,26	2,08
N válido (según lista)	87				

Tabla 44: Estadísticos descriptivos

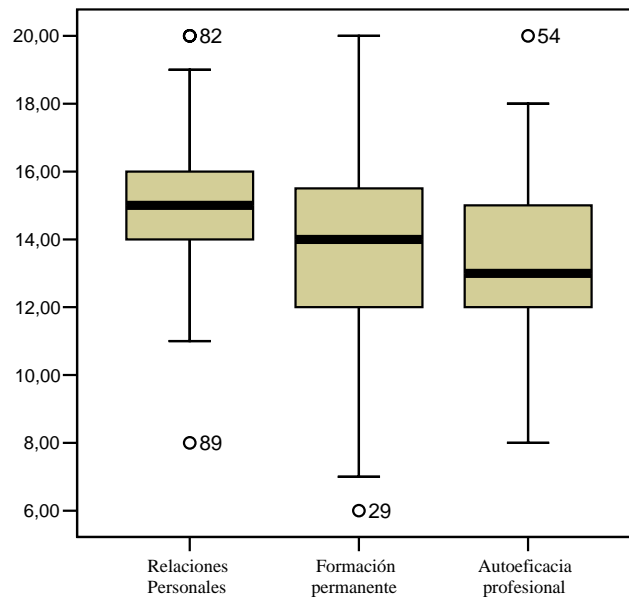


Gráfico 27: Diagrama de cajas

Podemos observar en todas las subdimensiones de nuestro cuestionario que la media es relativamente alta y se constata que la desviación típica es baja, lo que significa una agrupación en las respuestas con oscilaciones pequeñas, respecto a

las medias, y al ser en la zona medio-alta implica que se ha contestado en la parte superior. Es decir, nuestra muestra de docentes han contestado en los niveles altos de los ítems, sobre todo en la subdimensión de “*Relaciones personales*” en la que podemos observar que salvo un individuo que ha puntuado 8 y uno 20, el resto obtiene puntuaciones de 11 a 19, y teniendo en cuenta que es una escala que va de 0 a 20, nos viene a decir que todos han puntuado por encima de la mediana (10). De manera análoga es el comportamiento de las otras dos subdimensiones, aunque estas alcanzan valores por debajo de 10. En el caso de la *Formación Permanente* salvo un individuo que puntúa 6, el resto está en la franja de 7 a 20 y en el caso de la *Autoeficacia Personal* las puntuaciones están comprendidas entre 8 y 18 exceptuando un individuo que puntúa 20. Todo ello nos lleva a constatar lo apuntado en la página 6 en la que la selección de sujetos buscaba una muestra homogénea, sin valores extremos que la pidieran distorsionar.

7.3.5. Conclusiones

A modo de conclusión del análisis descriptivo de las tres subdimensiones que configuran la primera parte del cuestionario, *formación permanente*, *las relaciones personales*, y *autoeficacia profesional*, queremos destacar que el perfil obtenido nos permite determinar que estamos ante una muestra joven en cuanto a su trayectoria profesional, pero con bastantes cursos en activo, y que ha tenido la oportunidad de adquirir, a través de la práctica acumulada, una amplia experiencia profesional.

Han obtenido la especialización suficiente en el ámbito de las relaciones personales, de manera que no son percibidas como problemáticas, si bien no quedan exentas de alguna incidencia puesto que por los datos portados se deduce que en un pequeño margen también pueden generar alguna tensión.

En cuanto a la *formación permanente* la tendencia mayoritaria coincide en considerar que si bien la oferta y la posibilidad de acceso a la misma resultan bastante apropiadas, los aspectos más aplicativos y de habilidades didácticas no han sido del todo satisfactorios. Ello nos resulta un claro indicador de la necesidad de optimizar o reformular los planes formativos con respecto a su actual planteamiento, aspecto sobre el cual incidiremos en el próximo capítulo.

Los datos recogidos por la subdimensión de *autoeficacia profesional*, apunta a que la muestra se caracteriza por una percepción positiva de su propia competencia personal, así como por un alto componente vocacional. También nos aporta la sensación, muy generalizada, de haber dado el máximo de sí mismos. En este sentido queremos resaltar que esto nos determina un indicador

del esfuerzo que ya están realizando, y puesto que se trata de una muestra relativamente joven en términos de trayectoria profesional, (media de edad de 40,3 años), la cual deberá seguir muchos cursos en activo, mediando tal percepción en la manera de afrontar el futuro profesional y personal, pudiendo resultar un elemento clave en la incidencia del *Burnout*. Cabe destacar que junto con la media de edad relativamente joven desde el punto de vista de trayectoria profesional, se asocia una amplia experiencia acumulada (16,4 años), lo cual nos indica que en la mayor parte de la muestra accedió a la profesión siendo muy jóvenes, (aproximadamente a los 22 años). Esto es debido a que la formación inicial es una diplomatura que se realiza en tres cursos, posibilitando que se pueda obtener la titulación y acceder a la profesión a una edad muy temprana, dentro de las salidas profesionales universitarias.

7.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO CORRELACIONAL

A continuación se establece el grado de relación entre las tres subdimensiones del MBI así como, entre las tres subdimensiones del cuestionario propio.

7.4.1. Análisis estadístico correlacional –MBI-

En referencia al MBI cabe decir que si entendemos que cuando un docente se siente sobrecargado laboralmente, aumenta su *Cansancio emocional*, a la vez que disminuye su sensación de *Realización Personal*, y se manifiesta una cierta *Despersonalización*, parece lógica cierta dependencia entre estas tres escalas, y nos proponemos determinar en que grado están asociadas.

A tal efecto, y teniendo en cuenta que cada subdimensión se ha obtenido mediante una escala sumativa de la puntuación de los ítems, calcularemos la mencionada asociación con el coeficiente de correlación³⁴ de Spearman³⁵.

MBI			Cansancio emocional	Despersonalización	Realización personal
Rho de Spearman	Cansancio emocional	Coeficiente de correlación	1,000	,267(*)	-,340(**)
		Sig. (bilateral)	.	,012	,001
	Despersonalización	N	89	88	87
		Coeficiente de correlación	,267(*)	1,000	-,402(**)
	Realización personal	Sig. (bilateral)	,012	.	,000
		N	88	88	86
		Coeficiente de correlación	-,340(**)	-,402(**)	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	,000	.
		N	87	86	87

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 45: Correlaciones MBI

³⁴ Coeficiente de correlación: es la relación entre dos variables X, Y. Variación conjunta (covariación), pudiendo ser, positiva si al aumenta X aumenta Y, negativa si al aumenta X disminuye Y, o nula cuando no guardan ninguna relación (Bizuerra y otros,1987)

³⁵ Correlación de Spearman: definición en pie de página n.28.

Podemos ver en la primera tabla que las tres subdimensiones del MBI están significativamente correlacionadas, lo cual nos aporta diferentes informaciones.

- En el caso del *Cansancio Emocional* que correlaciona positivamente con la *Despersonalización*, esto indica que los docentes que han manifestado sensación de *Cansancio emocional* han obtenido también puntuaciones ligeramente altas en *Despersonalización*. Ciertamente aunque el coeficiente es estadísticamente significativo³⁶, no es especialmente elevado ($r = 0,267$ a un nivel de significación de $0,012 < \alpha = 0,05$). Esto coincide plenamente con lo observado en el anterior apartado de estadística descriptiva, donde ya se podía intuir esta relación entre el *Cansancio emocional* y la *Despersonalización* especialmente en el caso de los hombres, siendo menos evidente en el grupo de las mujeres que, a su vez, es el mayoritario. De hecho durante el propio proceso de análisis de los cuestionarios ya observábamos esta tendencia en el apartado de sexo, aspectos que se investigarán en el siguiente punto al efectuar las pruebas estadísticas inferenciales entre el factor sexo y estas subdimensiones. De todo ello deducimos que la *Despersonalización* no es necesariamente una consecuencia del *Cansancio emocional*, puesto que la presencia de determinados factores subjetivos y/o culturales median en la percepción de la misma.

³⁶ Nivel de significación (α): es el riesgo de error elegido en una prueba de decisión estadística, al rechazar la hipótesis nula. Normalmente se elige $\alpha = 0.05$ para pruebas paramétricas o $\alpha = 0.01$ para pruebas no paramétricas como es nuestro caso. (Bizquera, 1987).

- También observamos que correlaciona de forma significativa, (con un nivel de significación de $0,001 < \alpha = 0,01$), el *Cansancio emocional* con la *Realización personal*, si bien el coeficiente es negativo, $r = -0,340$, (recordemos que la realización personal es una escala con ítems en sentido invertido puesto que valora la *baja percepción* de la misma). Esto significa que las personas que tienen más percepción de estar emocionalmente cansados manifiestan una disminución de la *Realización personal*. Es lógico interpretar que el sujeto que se siente cansado física y emocionalmente no puede tener una elevada percepción de su imagen y eficacia profesional. Todo ello lo podemos relacionar con el ítem 7.2.1.1, *Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo*, donde observábamos un porcentaje mayoritario de docentes que con una frecuencia de todos los días, manifestaban tener esa percepción. Ello es un elemento que media en la valoración que efectúan de su propia realización y eficacia personal

- Por último la *Despersonalización* y la *Realización personal* también están correlacionadas significativamente, con un nivel de significación de $0,000 < \alpha = 0,01$, y como anteriormente, en sentido inverso $-r = -0,402$, (es decir a más percepción de *Despersonalización* menos de *Realización personal*). Aquellos sujetos del estudio que han manifestado en sus percepciones, que su trato con los demás tiene un cierto grado de *Despersonalización*, no es de extrañar que también tengan la percepción de una menor *Realización personal*, puesto que uno de los aspectos cruciales en la docencia es la capacidad para crear contextos compartidos y para ello es preciso establecer relaciones interpersonales de calidad.

De estas tres asociaciones podemos interpretar que los docentes que manifiestan *Cansancio Emocional*, también tienden a manifestar un cierto grado de *Despersonalización*, -en función de la subjetividad de cada individuo, y con mayor incidencia en los hombres-, y esto afecta negativamente a la percepción de su propia *Realización personal*.

7.4.2. Análisis estadístico correlacional –Cuestionario propio-

En cuanto al *Cuestionario Propio*, no resulta tan evidente la relación entre sus tres subdimensiones, pero creemos que puede ser interesante analizarlo.

CUESTIONARIO PROPIO			Relaciones Personales	Formación permanente	Autoeficacia profesional
Rho de Spearman	Relaciones Personales	Coefficiente de correlación	1,000	,307(**)	,129
		Sig. (bilateral)	.	,003	,234
		N	89	89	87
	Formación permanente	Coefficiente de correlación	,307(**)	1,000	,154
		Sig. (bilateral)	,003	.	,155
		N	89	89	87
	Autoeficacia profesional	Coefficiente de correlación	,129	,154	1,000
		Sig. (bilateral)	,234	,155	.
		N	87	87	87

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 46: Correlaciones cuestionario propio

- La única correlación estadísticamente significativa, (con una significación de $0,003 < \alpha = 0,01$), se establece entre la subdimensión de *Formación Permanente* y la de *Relaciones Personales*, - $r=0,307$ -. Este coeficiente es positivo, lo que nos permite interpretar que los docentes que han mostrado niveles altos de puntuación de *Relaciones Personales*, son también aquellos que consideran que la *Formación permanente* que se les ofrece responde a sus necesidades y expectativas.

Entendemos que algunos programas formativos incluyen aspectos para la mejora docente, que a su vez inciden en la mejora de las relaciones personales. Así mismo queremos destacar que un alto nivel de *Formación permanente* tampoco implica en sí mismo, una mayor percepción en la *Autoeficacia personal*. Cabe señalar, una vez más, que nos encontramos con percepciones subjetivas, pero podemos deducir que profundizar en la formación permanente pueda aportar elementos y estrategias que favorezcan el crecimiento personal en todas sus dimensiones. De ahí que, una vez más, la necesidad de planes formativos que respondan a las necesidades reales de los docentes, a sus inquietudes y problemáticas concretas, aspecto que incluiremos ampliamente en nuestra propuesta final –último capítulo–.

- En cuanto a la *Autoeficacia personal*, detectamos que no se establece asociación alguna ni con las *Relaciones Personales* ni con la *Formación permanente*. Entendemos que la percepción sobre la propia *Autoeficacia personal*, que se ha adquirido a partir de la práctica cotidiana, de manera vivencial y basada en la propia experimentación, quedando, en muchos casos, poco vinculado a los aspectos formativos.

7.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO INFERENCIAL

El análisis inferencial se efectúa en función de la naturaleza de las variables a tratar y de tamaño de los grupos de contraste como se explica seguidamente.

Procedemos a analizar el comportamiento de las subdimensiones del MBI y del cuestionario propio, según diferentes estratificaciones dadas por las variables sociodemográficas. Para ello se realizará un análisis de la varianza que nos permitirá comparar el comportamiento de cada una de las seis subdimensiones (tres del cuestionario propio y tres del MBI), con los grupos definidos a partir de las variables categóricas sexo, edad (gedad³⁷), antigüedad³⁸ y tipo de centro.

La gran diferencia de los tamaños en los grupos no permite afrontar este análisis mediante pruebas paramétricas, así pues, se opta por las pruebas no paramétricas para muestras independientes, equivalentes a la Anova, tomando la prueba de Kruskal-Wallis (estadístico Chi-cuadrado) en los casos en que el factor define más de dos categorías y la prueba U de Mann-Whitney (estadísticos de Mann-Whitney y W de Wilcoxon) para factores dicotómicos.

El motivo de escoger estas pruebas y no otras (como bien pudiera ser la de Kolmogorov-Smirnov, relaciones extremas de Moses, Wald-Wolfowitz, etc.), es principalmente, porque dado nuestro tamaño muestral, las pruebas que hemos escogido son las más robustas³⁹. Otros motivos serían que son las pruebas con mayor similitud conceptual a las pruebas paramétricas t-Student y Anova.

³⁷ Gedad: nos referimos a la categorización de la variable numérica edad en los intervalos *Menos de 23 años, De 23 hasta 42 años; Más de 42 hasta de 52 años y Más de 52 años.*

³⁸ Antigüedad es definida en los intervalos: *Menos de 6 años, De 6 hasta 16 años, Más de 16 hasta 25 años y Más de 25 años.*

³⁹ Un intervalo de confianza o una prueba de significación son considerados robustos si el nivel de confianza o el valor de P varían mínimamente cuando se alteran los supuestos en los que se basa el procedimiento, es decir, sin que ello repercuta substancialmente en las conclusiones, (Moore, 1998).

El siguiente cuadro nos lo resume:

PRUEBAS ESTADÍSTICAS USADAS			
1 variable cuantitativa y 1 variable cualitativa	ANOVA(análisis de la varianza)		
		Paramétricos	No Paramétricos
	2 grupos (la variable categórica es dicotómica)	T de Student	Wilcoxon-Mann-Whitney
	Más de 2 grupos	Test F-Snedecor	Kruskall-Wallis

Tabla 47: Clasificación de los análisis estadísticos.

Para efectuar este análisis estadístico inferencial pasaremos a comparar el comportamiento de las variables sociodemográficas -Variable Edad, variable sexo, variable antigüedad, y variable antigüedad- con cada una de las subdimensiones. En primer lugar las del MBI y a continuación las del cuestionario propio, para finalmente representar gráficamente todas las subdimensiones respecto a dichas variables, a saber:

7.5.1. Variable Edad

7.5.2. Variable sexo

7.5.3. Variable antigüedad

7.5.4. Variable Tipo de Centro

7.5.1. Variable Edad

En cuanto a la variable **edad** establecimos una categorización⁴⁰ en los siguientes Grupos: Menos de 23 años, De 23 hasta 42 años, Más de 42 hasta 52 años y Más de 52 años.

Mediante un test Chi-Cuadrado (Kruskal-Wallis) se contrastó la relación de la variable edad primero con cada subdimensión del MBI y a continuación, con las del cuestionario propio. Por último se estudia de manera conjunta.

7.5.1.1. Variable Edad en relación al MBI

CANSANCIO EMOCIONAL					
EDAD	N	MINIMO	MAXIMO	MEDIA	DESV. TIP.
Menos de 23 años	13	6	29	14,79	7,07
De 23 hasta 42 años	31	4	46	20,77	9,26
Más de 42 hasta 52 años	31	12	46	23,97	7,89
Más de 52 años	10	0	33	20,4	11,08

DESPERSONALIZACIÓN					
EDAD	N	MINIMO	MAXIMO	MEDIA	DESV. TIP.
Menos de 23 años	13	0	11	4,07	3,65
De 23 hasta 42 años	31	0	15	3,19	3,53
Más de 42 hasta 52 años	31	0	20	4,19	4,64
Más de 52 años	10	0	14	4,90	4,80

REALIZACIÓN PERSONAL					
EDAD	N	MINIMO	MAXIMO	MEDIA	DESV. TIP.
Menos de 23 años	13	22	48	39,21	8,32
De 23 hasta 42 años	31	22	48	36,87	7,24
Más de 42 hasta 52 años	31	20	48	38,00	7,06
Más de 52 años	10	30	48	40,20	6,88

Tabla 48: Estadísticos descriptivos de variable edad en relación con el MBI

⁴⁰ No se opta por establecer intervalos equidistantes al tratarse de estadística no paramétrica, por lo que se han tomado como referencia los grupos de edad de otros estudios con objetivos similares, (Manassero,1995; Duran,2001).

	Cansancio emocional	Despersonalización	Realización personal
Chi-cuadrado	9,94	1,60	2,06
Gl	3	3	3
Sig. asintót.	,02	,66	,56

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: GEDAD

Tabla 49: Estadísticos de contraste(a,b)

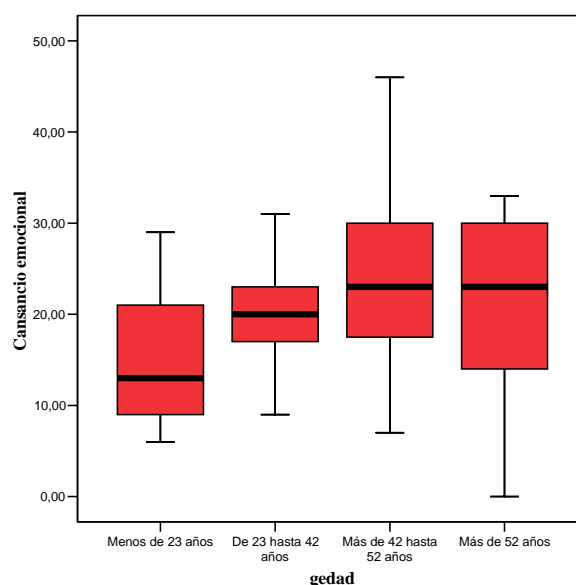


Gráfico 28: Diagrama de cajas

La variable **edad** categorizada (Gedad) no muestra diferencias significativas de la media en las subdimensiones *Realización personal* y *Despersonalización* pero sí en *Cansancio emocional* (con un nivel de significación de 0,02).

Se muestra claramente, en los 4 tramos de edad, una línea ascendente que adquiere su punto máximo en el tercer grupo (**Más de 42 hasta 52 años**). Entendemos que a esta edad intermedia es donde parece tener una mayor incidencia el cansancio y el agotamiento. Aún si lo hacemos con una prueba paramétrica, Anova, los resultados obtenidos no ofrecen variación.

7.5.1.2. Variable Edad en relación al cuestionario propio

En cuanto a la comparación con las subdimensiones de nuestro cuestionario tal y como se puede apreciar en la siguientes tablas no se detectan diferencias significativas.

RELACIONES PERSONALES					
EDAD	N	MINIMO	MAXIMO	MEDIA	DESV. TIP.
Menos de 23 años	13	11	18	14,69	2,18
De 23 hasta 42 años	33	12	20	14,97	1,78
Más de 42 hasta 52 años	31	12	20	15,10	1,76
Más de 52 años	10	8	18	14,90	3,00

FORMACIÓN PERMANENTE					
EDAD	N	MINIMO	MAXIMO	MEDIA	DESV. TIP.
Menos de 23 años	13	7	19	13,31	3,73
De 23 hasta 42 años	33	6	19	13,67	2,77
Más de 42 hasta 52 años	31	7	17	13,52	2,31
Más de 52 años	10	10	20	13,8	3,12

AUTOEFICACIA PERSONAL					
EDAD	N	MINIMO	MAXIMO	MEDIA	DESV. TIP.
Menos de 23 años	13	10	14	12,55	1,28
De 23 hasta 42 años	33	8	20	13,27	2,25
Más de 42 hasta 52 años	31	10	18	13,74	2,03
Más de 52 años	10	11	17	13,20	2,20

Tabla 50: Estadísticos descriptivos de Variable edad en relación al Cuestionario propio

	Relaciones Personales	Formación permanente	Autoeficacia profesional
Chi-cuadrado	,67	,37	6,33
Gl	3	3	3
Sig. asintót.	,88	,95	,10

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: GEDAD

Tabla 51: Estadísticos de contraste

7.5.1.3. Representación gráfica conjunta de todas las subdimensiones

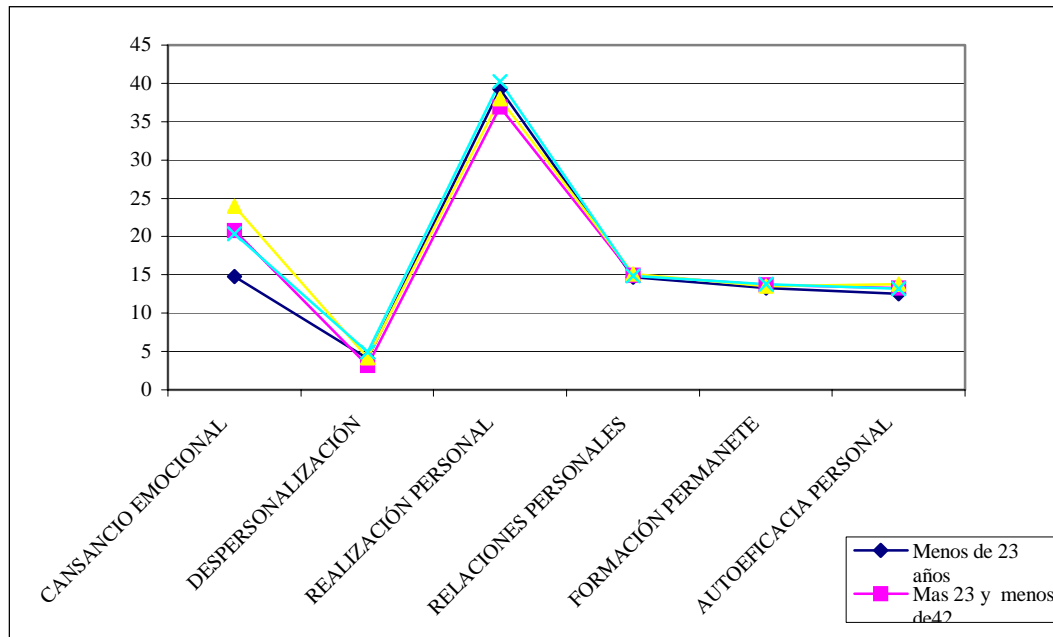


Gráfico 29: Gráfico de líneas de todas las subdimensiones GEDAD

Si observamos conjuntamente las subdimensiones de ambos instrumentos, podemos destacar que en el caso de nuestro cuestionario prácticamente convergen en una única línea, mientras que en el caso del MBI los puntajes de cada estrato coinciden en menor grado en *despersonalización* y *relaciones personales*, mostrando la mayor dispersión en la subdimensión de *cansancio emocional*, lo cual coincide con el único contraste que muestra diferencias significativas entre los cuatro grupos de edad.

7.5.2. Variable sexo

Para el estudio del variable **sexo** sólo se pueden realizar análisis no paramétricos debido al hecho que el número de mujeres es muy superior al de los hombres

En primer lugar se efectuó en cada subescala del MBI y continuación en las del cuestionario propio y por ultimo, se contrastaron de manera conjunta.

7.5.2.1. Variable sexo en relación al MBI

CANSANCIO EMOCIONAL					
SEXO	N	MINIMO	MAXIMO	MEDIA	DES. TIP.
HOMBRE	14	4	28	18,21	6,99
MUJER	75	0	46	21,43	9,39

DESPERSONALIZACIÓN					
SEXO	N	MINIMO	MAXIMO	MEDIA	DES. TIP.
HOMBRE	14	0	20	4,43	5,54
MUJER	74	0	15	3,79	3,80

REALIZACIÓN PERSONAL					
SEXO	N	MINIMO	MAXIMO	MEDIA	DES. TIP.
HOMBRE	14	31	48	41,86	5,27
MUJER	73	20	48	37,31	7,41

Tabla 52: estadísticos descriptivos de la variable sexo en relación al MBI

Los resultados se muestran en la siguiente tabla y gráficos:

	Cansancio emocional	Despersona lización	Realización personal
U de Mann-Whitney	447,00	515,50	326,00
W de Wilcoxon	552,00	3290,50	3027,00
Z	-,88	-,029	-2,14
Sig. asintót. (bilateral)	,38	,98	,03

a Variable de agrupación: Sexo

Tabla 53: estadísticos de contraste del MBI

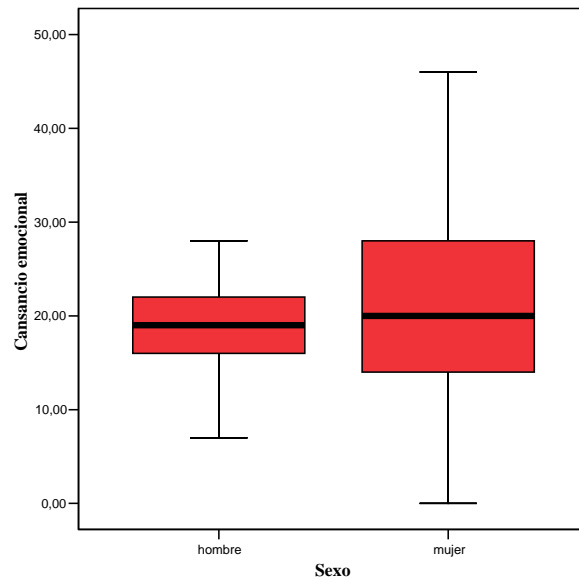


Gráfico 30: Diagrama de cajas de variable sexo en relación con el cansancio emocional

En el caso de *Cansancio emocional* observamos que el rango y las puntuaciones alcanzadas por las mujeres son muy superiores al de los hombres, si bien la media no resulta diferente. Ello nos lleva a considerar un margen más amplio y de mayor incidencia en dicha población femenina, lo cual resulta coherente con el hecho que la proporción de mujeres es mayor.

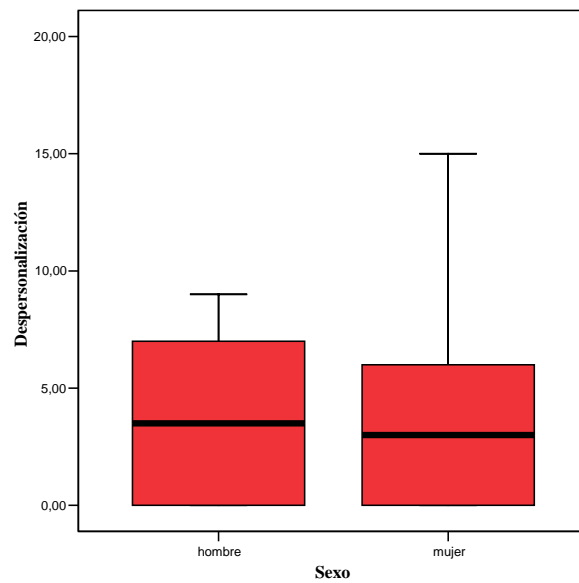


Gráfico 31: Diagrama de cajas en la variable sexo en relación con Despersonalización

Podemos apreciar que en el caso de *Despersonalización* no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres, si bien ellas alcanzan puntuaciones más elevadas.

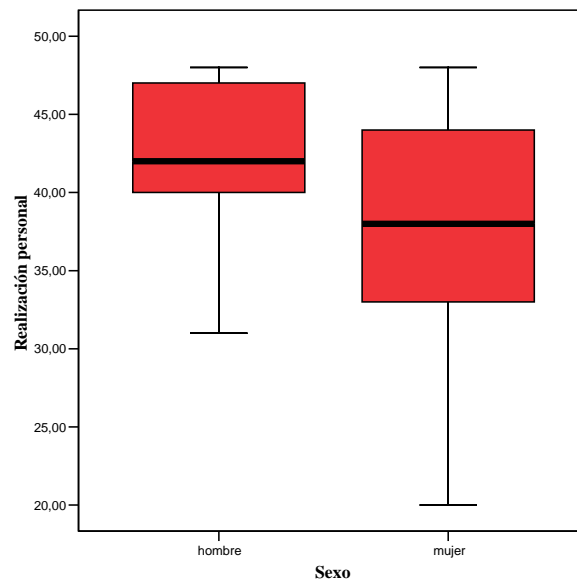


Gráfico 32: Diagrama de cajas en la variable sexo en relación con Realización personal.

Por último, solo encontramos diferencias ligeramente significativas en referencia a la *Realización personal*. En la misma se evidencia que es superior la media de los hombres (41,86) que la de las mujeres (37,31), lo cual indica que los hombres perciben más falta de realización personal que las mujeres. Este aspecto ya se observó en la comparación de los ítems al inicio de este apartado.

7.5.2.2. Variable sexo en relación al cuestionario propio

RELACIONES PERSONALES					
SEXO	N	MINIMO	MAXIMO	MEDIA	DESV. TIP.
HOMBRE	14	12	17	15,21	1,58
MUJER	73	8	20	14,91	2,03

FORMACIÓN PERMANENTE					
SEXO	N	MINIMO	MAXIMO	MEDIA	DESV. TIP.
HOMBRE	14	9	20	13,57	2,87
MUJER	73	6	19	13,57	2,77

AUTOEFICACIA PERSONAL					
SEXO	N	MINIMO	MAXIMO	MEDIA	DESV. TIP.
HOMBRE	14	8	17	12,64	2,59
MUJER	73	10	20	13,38	1,97

Tabla 54: estadísticos descriptivos de Variable sexo en relación al cuestionario propio

	Relaciones Personales	Formación permanente	Autoeficacia profesional
U de Mann-Whitney	458,500	490,50	432,50
W de Wilcoxon	3308,500	595,50	537,50
Z	-,762	-,39	-,92
Sig. asintót. (bilateral)	,446	,69	,36

a Variable de agrupación: Sexo

Tabla 55: estadísticos de contraste

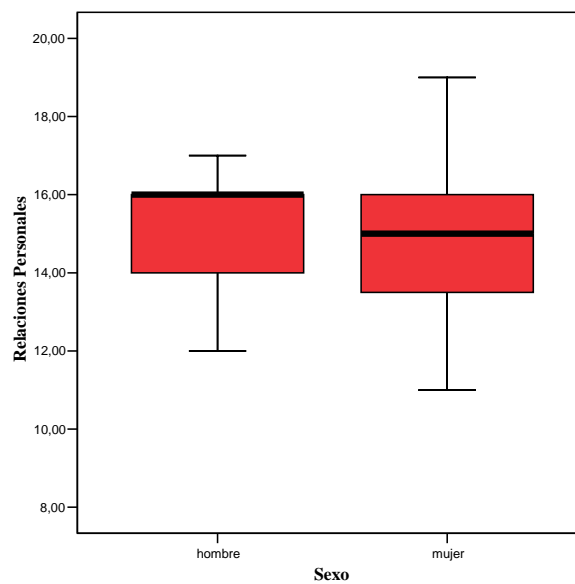


Gráfico 33: Diagrama de cajas de la variable sexo en relación con Relaciones personales

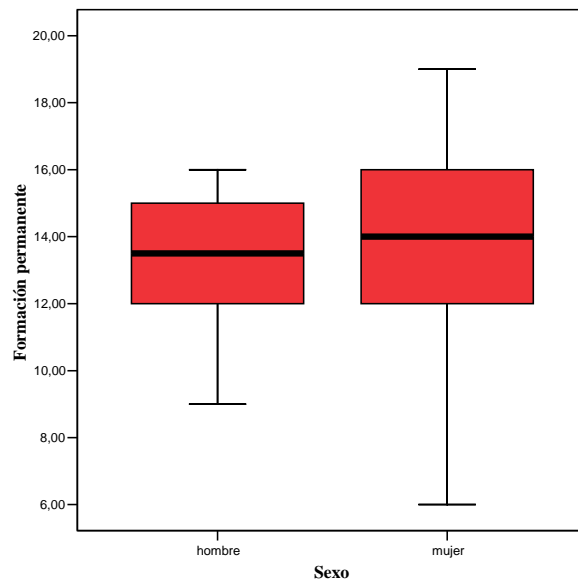


Gráfico 34: Diagrama de cajas en el variable sexo en relación a la formación permanente

No se muestran diferencias significativas entre hombres y mujeres en las subdimensiones de nuestro cuestionario, si bien el rango de respuesta por parte de las mujeres resulta más amplio en las subdimensiones de relaciones personales y formación profesional, mientras que es menor en la de autoeficacia profesional.

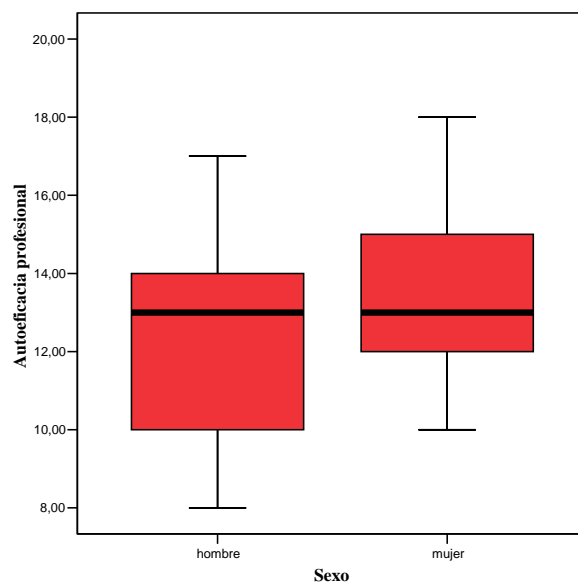


Gráfico 35: Diagrama de cajas en el variable sexo en relación a Autoeficacia personal

Estos datos coinciden con las informaciones comentadas anteriormente, el apartado del análisis descriptivo, y ponen de manifiesto que este aspecto tiene una mayor incidencia o preocupación por parte de los hombres.

7.5.2.3. Representación conjunta de todas las subdimensiones

En último término con el siguiente gráfico podemos apreciar las medias de cada subdimensión del MBI y del cuestionario propio por sexo, donde se evidencia, una vez más, que las diferencias más significativas se detectan en las tres subdimensiones del MBI, mientras que en las de nuestro cuestionario la variación por sexo es prácticamente nula.

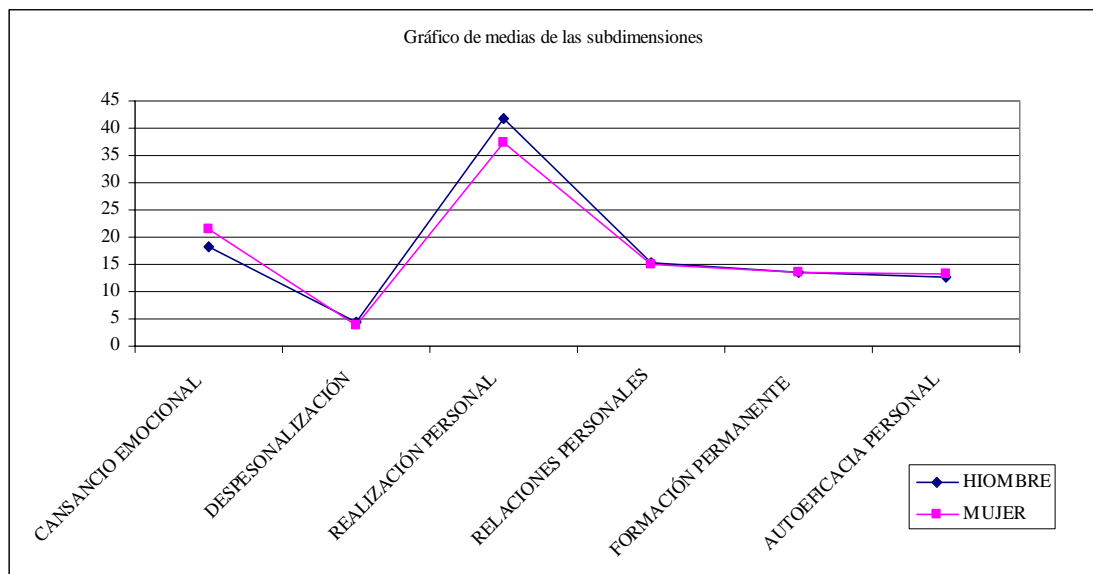


Gráfico 36: Gráfico de líneas

Observamos que en las subdimensiones del MBI, *cansancio emocional* y *realización personal*, las puntuaciones muestran diferencias por sexo, pero hay una coincidencia total en la subdimensión de *despersonalización*, la cual puntúa en niveles bajos.

En cuanto al resto de las subdimensiones del cuestionario propio, la variación en base al sexo es prácticamente nula, destacando levemente la diferencia en autoeficacia profesional referida anteriormente.

7.5.3. Variable antigüedad

En el caso de la variable de **antigüedad o cursos en activo**, se categorizo⁴¹ en los siguientes grupos: **Menos de 6 años**, **De 6 hasta 16 años**, **Más de 16 hasta 25 años**, **Más de 25 años**.

Los resultados obtenidos se muestran seguidamente.

7.5.3.1. Variable antigüedad en relación con el MBI

CANSANCIO EMOCIONAL					
ANTIGUEDAD	N	MINIMO	MAXIMO	MEDIA	DESV. TIP.
Menos de 6 años	18	4	36	15,94	8,63
De 6 hasta 16 años	24	7	46	21,21	9,90
Más de 16 hasta 25 años	19	13	46	23,93	7,38
Más de 25 años	15	0	33	20,53	9,47

DESPERSONALIZACIÓN					
ANTIGUEDAD	N	MINIMO	MAXIMO	MEDIA	DESV. TIP.
Menos de 6 años	18	0	11	4,22	3,46
De 6 hasta 16 años	24	0	15	3,33	3,87
Más de 16 hasta 25 años	19	0	14	3,90	4,08
Más de 25 años	15	0	20	4,40	5,34

REALIZACIÓN PERSONAL					
ANTIGUEDAD	N	MINIMO	MAXIMO	MEDIA	DESV. TIP.
Menos de 6 años	18	20	48	37,94	7,92
De 6 hasta 16 años	24	22	48	36,91	7,07
Más de 16 hasta 25 años	19	22	48	37,59	7,38
Más de 25 años	15	26	48	40,87	6,56

Tabla 56: estadísticos descriptivos de la Variable antigüedad en relación al MBI

	Cansancio emocional	Despersona lización	Realización personal
Chi-cuadrado	8,84	1,32	3,01
gl	3	3	3
Sig. asintót.	,03	,72	,39

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Antigüedad

Tabla 57: Estadísticos de contraste

⁴¹ Se han tomado como referencia las categorías de grupos de antigüedad de estudios con objetivos similares a los objetivos del nuestro. (Manassero, 1995; Duran, 2001).

La subdimensión que resulta más interesante en cuanto a los resultados obtenidos en este apartado es la de *Cansancio emocional*.

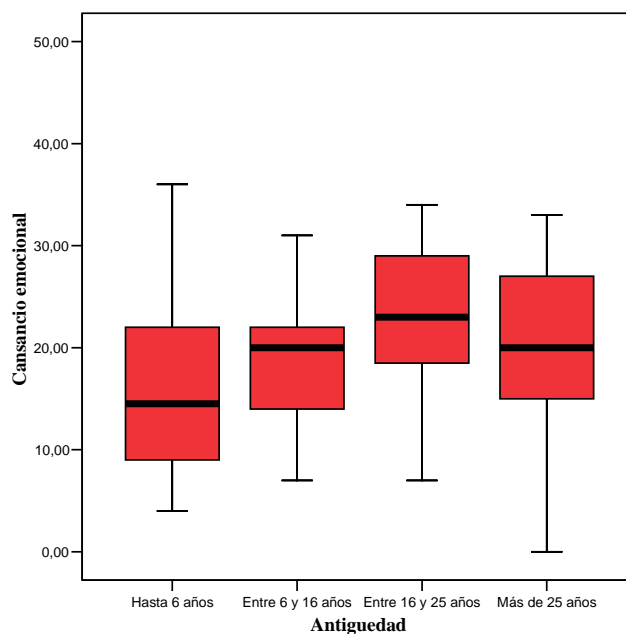


Gráfico 37: Diagrama de cajas en la variable antigüedad en relación con el Cansancio emocional

Observamos una variabilidad o rango similar que mantiene una línea evolutiva ascendente en los tres primeros grupos y que desciende a partir de último (*más de 25 años*).

Todo ello nos indica que se inicia el *cansancio emocional* junto con el ejercicio de la función docente y va en aumento durante los posteriores años, en la medida en que se va acumulando el esfuerzo y la sobrecarga emocional, llegando a su punto más elevado entre *los 16 y 25 años*. Es a partir de un amplio periodo de ejercicio *más de 25 años*, cuando se aprecia una estabilización.

7.5.3.2. Variable antigüedad en relación con el cuestionario propio

En el estudio de las subdimensiones de nuestro cuestionario no observamos diferencias significativas en ninguna de las categorías establecidas (anexo 2).

RELACIONES PERSONALES					
ANTIGUEDAD	N	MINIMO	MAXIMO	MEDIA	DESV. TIP.
Menos de 6 años	17	11	18	14,47	2,10
De 6 hasta 16 años	25	12	20	14,96	2,01
Más de 16 hasta 25 años	31	13	20	15,26	1,57
Más de 25 años	14	8	18	14,93	2,56

FORMACIÓN PERMANENTE					
ANTIGUEDAD	N	MINIMO	MAXIMO	MEDIA	DESV. TIP.
Menos de 6 años	17	7	19	13,82	2,96
De 6 hasta 16 años	25	7	16	13,4	2,72
Más de 16 hasta 25 años	31	6	19	13,96	2,42
Más de 25 años	14	7	20	12,71	4,41

AUTOEFICACIA PERSONAL					
ANTIGUEDAD	N	MINIMO	MAXIMO	MEDIA	DESV. TIP.
Menos de 6 años	17	10	15	12,47	1,59
De 6 hasta 16 años	25	8	16	13,20	1,80
Más de 16 hasta 25 años	31	10	20	13,42	2,42
Más de 25 años	14	11	18	14,00	2,15

Tabla 58: Estadísticos descriptivos de la variable antigüedad en relación al cuestionario propio.

	Relaciones Personales	Formación permanente	Autoeficacia profesional
Chi-cuadrado	1,66	1,80	4,05
gl	3	3	3
Sig. asintót.	,65	,62	,26

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Antigüedad

Tabla 59: Estadísticos de contraste

7.5.3.3. Representación conjunta de todas las variables

Únicamente en la subdimensión de *Cansancio Emocional*, encontramos diferencias significativas entre las diversas categorías de edad (tomando un nivel de significación del 0,05), como nos muestra el siguiente gráfico.

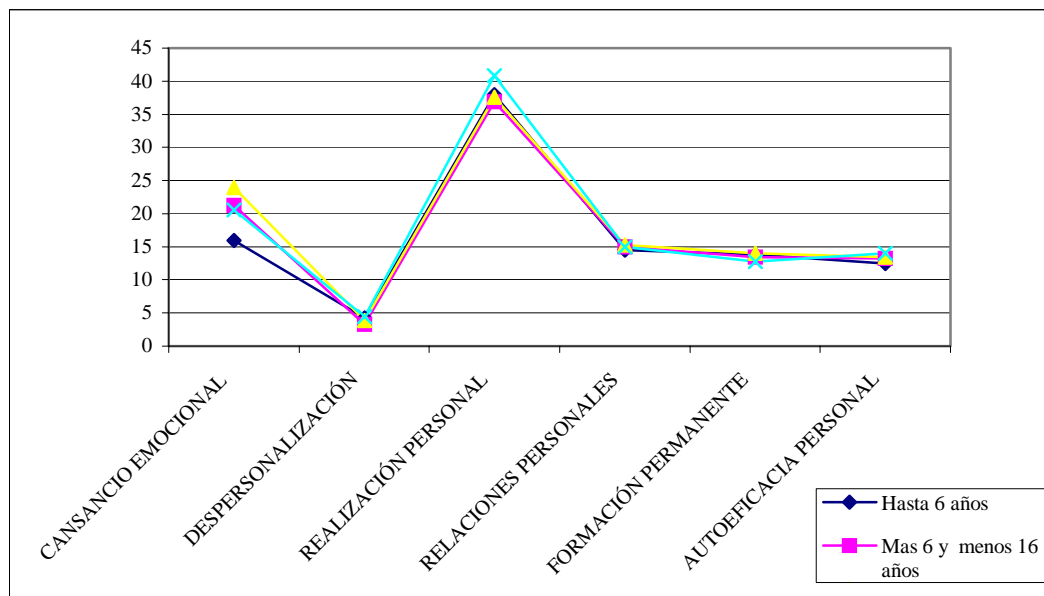


Gráfico 38: Gráfico de líneas

7.5.4. Variable Tipo de Centro

La variable Tipo de Centro hace referencia a la titularidad del mismo, es decir si el centro es de carácter público o privado. Nos ha parecido interesante ver si las percepciones de los docentes muestran alguna variabilidad en las diferentes subdimensiones en función de esta característica. Veamos los resultados en las siguientes tablas.

7.5.3.1. Variable Tipo de Centro en relación con el MBI

CANSANCIO EMOCIONAL					
TIPO CENTRO	N	MINIMO	MAXIMO	MEDIA	DESV. TIP.
PÚBLICO	55	0	46	21,89	9,20
PRIVADO	31	6	45	19,16	8,74

DESPERSONALIZACIÓN					
TIPO CENTRO	N	MINIMO	MAXIMO	MEDIA	DESV. TIP.
PÚBLICO	55	0	15	3,96	3,97
PRIVADO	31	0	20	3,77	4,38

REALIZACIÓN PERSONAL					
TIPO CENTRO	N	MINIMO	MAXIMO	MEDIA	DESV. TIP.
PÚBLICO	55	20	48	37,47	7,24
PRIVADO	31	22	48	39,06	7,36

Tabla 60: Estadísticos descriptivos de la Variable tipo de centro en relación con el MBI

	Cansancio emocional	Despersona lización	Realización personal
U de Mann-Whitney	715,000	833,500	757,500
W de Wilcoxon	1243,000	1361,500	2353,500
Z	-1,686	-,551	-,981
Sig. asintót. (bilateral)	,092	,582	,326

Tabla 61: Estadísticos de contraste

En cuanto a la comparación de las puntuaciones en las tres subdimensiones del MBI entre docentes que desarrollan su actividad laboral en un centro público o un centro privado, vemos que en las tres subdimensiones, *Cansancio emocional*, *Despersonalización*, y la *Realización Personal*, no se detectan diferencias estadísticamente significativas, observemos que los tres p-valores de la tabla son superiores a 0,01 (nivel de significación escogido en coherencia con pruebas no paramétricas). Estos resultados nos indican que no podemos considerar que las pequeñas diferencias en cuanto el funcionamiento comporte un elemento de más o menos carga emocional en los docentes. Así mismo, en cuanto a la despersonalización y a la Realización personal, como hemos mencionado repetidas veces, tienen un alto componente subjetivo, no mostrándose diferencias en función de la titularidad del centro -público y privado-.

Observemos (ya sea en las tablas o gráficos) las medias y desviaciones de las tres subdimensiones, que nos muestran que la media es muy similar en los tres casos.

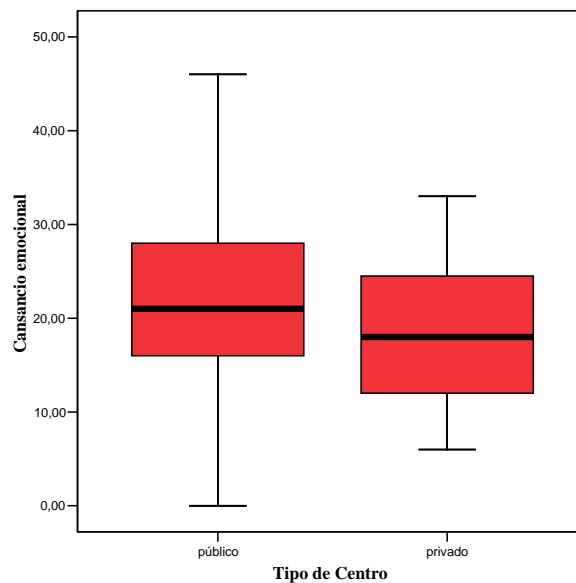


Gráfico 39: Diagrama de cajas de Tipo de centro en relación al Cansancio emocional

En el caso del *Cansancio emocional* tenemos una variedad de respuesta más elevada en el caso del centro público, ello indica que los docentes que trabajan en un centro privado son un grupo más homogéneo, mientras que en los centros públicos detectamos docentes con mayor grado de oscilación en su respuesta. Entendemos que los equipos docentes de los centros de titularidad pública registran una mayor variabilidad, puesto que es frecuente cambiar de centro para mejorar las condiciones laborales (proximidad el domicilio, etc.) a la largo de la trayectoria docente, mientras que los equipos privados son más estables, pudiendo influir en sus percepciones sobre el cansancio emocional.

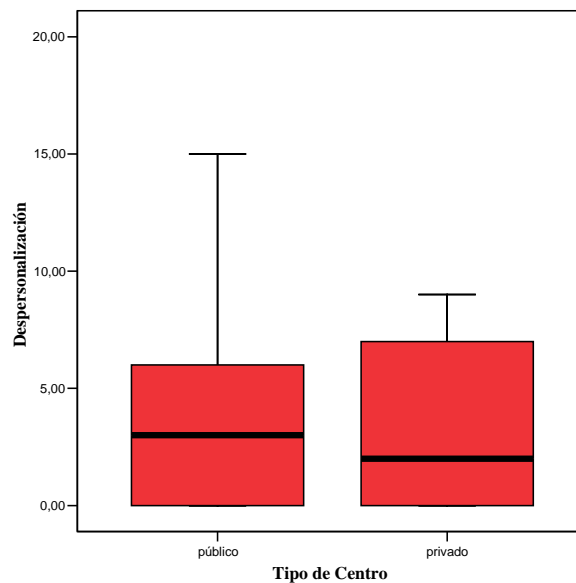


Gráfico 40: Diagrama de cajas de Tipo de centro en relación a la Despersonalización

Analizando el caso de la *Despersonalización*, observamos mayor dispersión en los centros públicos, es decir estos docentes se muestran algo más *despersonalizados*, sin que sean puntuaciones elevadas. La explicación que

podemos aportar a este dato, es la misma que argumentábamos en el apartado anterior, de menor consolidación en los equipos docentes.

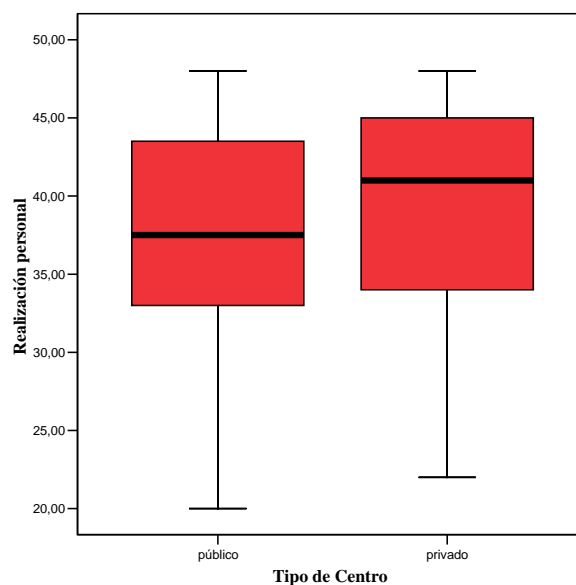


Gráfico 41: Diagrama de cajas de Tipo de centro en relación a Realización Personal

Por último en Realización personal prácticamente el comportamiento es el mismo tanto en público como privado.

Queremos destacar que todas las pequeñas diferencias mencionadas a lo largo de este punto son poco significativas, al igual que en caso del MBI. Todo ello nos permite decir que de la diferencia de titularidad del centro -público y privado- no es un elemento que influya directamente en el *síndrome del Burnout*,

7.5.3.2. Variable Tipo de Centro en relación con el cuestionario propio

RELACIONES PERSONALES					
TIPO CENTRO	N	MINIMO	MAXIMO	MEDIA	DESV. TIP.
PÚBLICO	55	8	19	14,70	1,87
PRIVADO	31	11	20	15,45	2,08

FORMACIÓN PERMANENTE					
TIPO CENTRO	N	MINIMO	MAXIMO	MEDIA	DESV. TIP.
PÚBLICO	55	7	18	13,63	2,36
PRIVADO	31	6	20	14,48	3,43

AUTOFICACIA PERSONAL					
TIPO CENTRO	N	MINIMO	MAXIMO	MEDIA	DESV. TIP.
PÚBLICO	55	10	20	13,50	2,14
PRIVADO	31	8	17	12,84	1,93

Tabla 62: Estadísticos descriptivos de Tipo de centro en el cuestionario propio.

	Relaciones Personales	Formación permanente	Autoeficacia profesional
U de Mann-Whitney	713,500	865,000	722,000
W de Wilcoxon	2366,500	1393,000	1218,000
Z	-1,727	-,405	-1,310
Sig. asintót. (bilateral)	,084	,685	,190

Tabla 63: Estadísticos de contraste

En lo que hace a las tres subdimensiones del cuestionario propio, la prueba estadística realizada no nos indica diferencias significativas en ninguna de las tres, los tres p-valores son superiores al 0,01. Si observamos las medias en cada uno de los grupos en la tabla y gráfico vemos que éstas no difieren en un 0,75 en una escala del 0 al 20, una diferencia mínima.

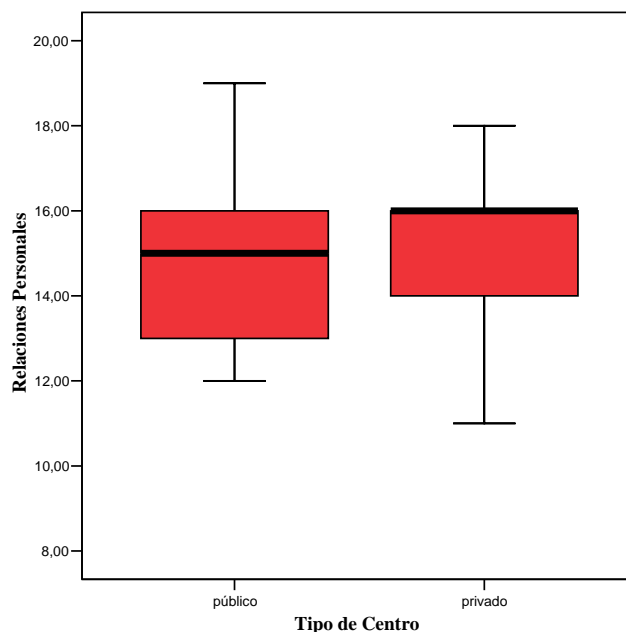


Gráfico 42: Diagrama de cajas en Tipo de centro en relación a Relaciones Personales.

Mencionar que en cuanto a *Realizaciones personales*, el p-valor es de 0,084, que obviamente es mayor de 0,01. El rango de respuesta es de una amplitud parecida pero los docentes que trabajan en un centro privado obtienen puntuaciones ligeramente más elevadas, dato que podemos explicar en relación al lo comentado anteriormente, sobre que los equipos de los centros privados tienden a ser más estables, pudiéndose ver favorecidas sus percepciones en las *Realizaciones personales*.

A continuación analizaremos la Formación Permanente.

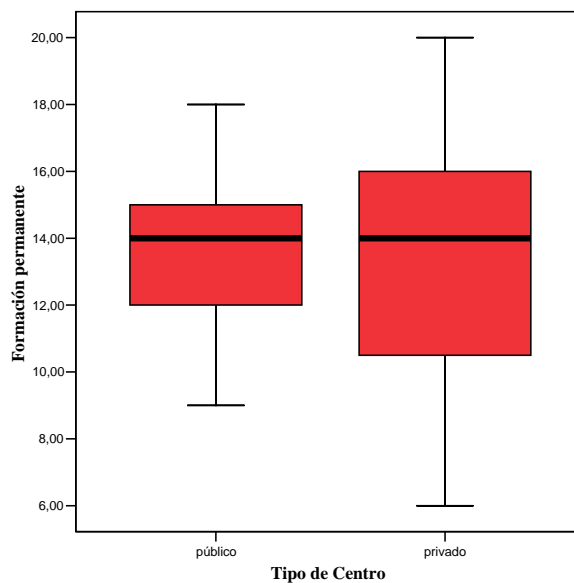


Gráfico 43: Diagrama de cajas de Tipo de centro en relación a Formación permanente.

En cuanto a la *Formación Permanente* si bien la media es la misma, la dispersión del grupo de profesores de los centros privados es mayor, indicando que hay mas variabilidad en las respuestas, con docentes que se consideran con buena *Formación Permanente*, pero también con otros que la perciben más negativamente.

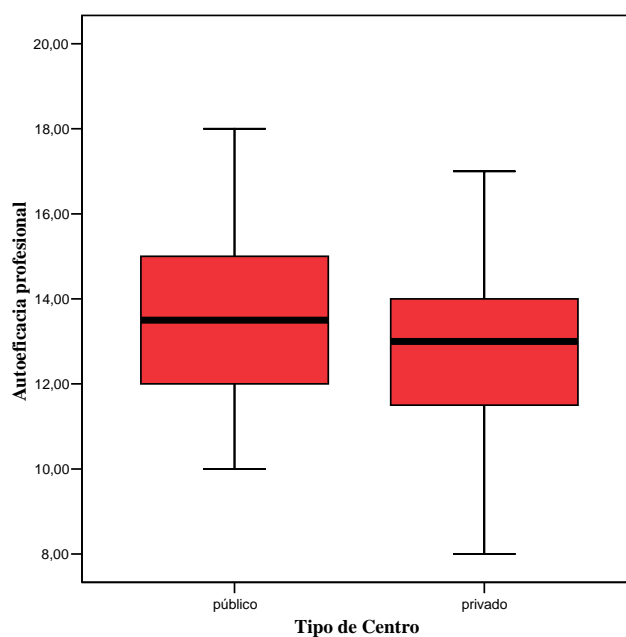


Gráfico 44: Diagrama de cajas de Tipo de centro en relación a la autoeficacia.

En referencia a la *Autoeficacia personal* al igual que en el caso de la *Realización Personal*, la dispersión, como se puede observar en el gráfico, es muy similar en los dos tipos de centro, pero los docentes que trabajan en un centro privado responden en una banda más baja. Puesto que se valoraba la baja realización personal, esto nos indica que los docentes de las centros privados tienen la percepción de una mayor *autoeficacia personal* que los de los centros públicos.

7.5.4.3. Representación grafica conjunta de todas las subdimensiones

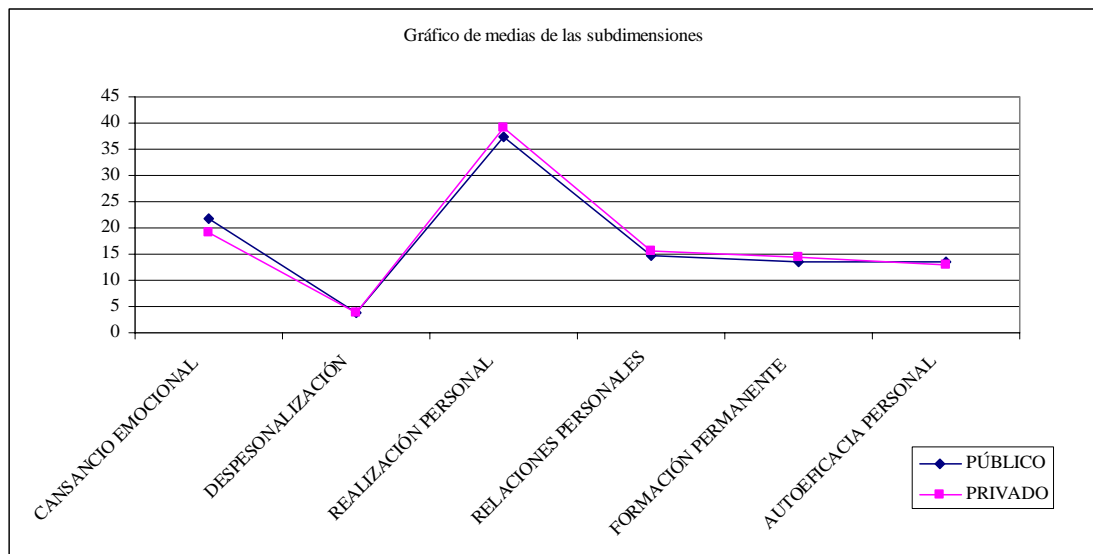


Gráfico 45: Gráfico de líneas

Tanto en el cuestionario propio como en el MBI, las diferencias entre el centro privado y el públicos no son relevantes por lo que no pueden llegar a considerarse significativas, tal y como ya hemos comentado anteriormente. Ello nos permite interpretar que no es una variable que influya en la incidencia del *Burnout*.

8. CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo del estudio hemos establecido que determinados aspectos de la realidad laboral de los docentes pueden originar fuertes presiones, que pueden desembocar en una experiencia agotadora y progresar hacia sensaciones estresantes y el Síndrome de *Burnout*.

Los resultados de nuestra investigación aportan un perfil de *Burnout* con niveles moderados o medios en la muestra de docentes analizados. A su vez, se detectan algunos aspectos que pueden resultar indicadores de aviso o alerta, puesto que hemos comprobado la existencia de un porcentaje elevado de docentes a los que podríamos considerar susceptibles a padecer *Burnout*.

En función de la revisión teórica realizada, una de las posibles explicaciones de estos resultados la situamos en el hecho que la cumplimentación de los cuestionarios fue voluntaria, suponiendo una actividad añadida a las actividades cotidianas de los docentes, por lo que bien pudiera suceder que aquellos sujetos más afectados por el *Burnout* optaron por declinar cualquier actividad extra, -contestar el cuestionario-, y de esta manera hubieran participado aquellos sujetos con menos índice manifiesto de *Burnout*. Por eso creemos que en las subescalas del MBI de *Despersonalización* y *Realización personal* se obtienen niveles bajos o moderados. En cuanto a la subescala de *Desgaste emocional* las puntuaciones se situaban en un nivel medio. Se aprecia que los niveles elevados en *Desgaste emocional* comparten a su vez, una mayor *Despersonalización*, y resultan inversamente proporcionales, a los niveles de *Realización personal* -los docentes

con más *Desgaste emocional* tienden a más *Despersonalización*, y a menos *Realización personal* -. Parece obvio que ante el aumento del cansancio tienda a bajar la propia valoración, pero ciertamente también observamos que en esta escala de *Realización personal* las puntuaciones son más elevadas en nuestra muestra que en el estudio original de Maslach y Jackson (1986). Posiblemente la explicación de ello se deba a que nuestro estudio se centra únicamente en docentes de educación infantil y primaria, mientras que en el estudio original abarcaba, además, otros niveles educativos con problemáticas específicas de influencia directa en la *Realización personal* del profesorado.

Si consideramos como población de riesgo a aquellos docentes que muestran niveles elevados en una dimensión y niveles moderados en las restantes nos encontramos ante un 39,3% de docentes con indicios del síndrome de *Burnout*.

Con referencia a los resultados recogidos por las subdimensiones del cuestionario propio observamos, a partir de las puntuaciones obtenidas, que los sujetos tienen una alta percepción de su *Eficacia personal* y de buena capacidad para las *Relaciones personales*. En referencia a la *Formación permanente*, se han observado que las puntuaciones elevadas en *Burnout* se asocian con la formación inadecuada o escasa, así como con la falta de apoyo por parte de la sociedad o de la propia administración. Se detecta un grado medio de satisfacción en esta subdimensión, que nos indica que algunos aspectos debieran ser mejorados para resultar a plena satisfacción de los docentes estudiados.

Hemos establecido la relación entre las subdimensiones del *Burnout* y las percepciones de los docentes recogidas en las del cuestionario propio, y hemos

encontrado relaciones importantes e inversas entre las puntuaciones elevadas de *Burnout* y la percepción de la *Eficacia personal*. Parece evidente que el docente que puntúa en un nivel medio o elevado en la escala de *Cansancio emocional* tiene un nivel bajo en cuanto a su propia percepción personal así como a su valoración profesional.

Las puntuaciones obtenidas en las variables sociodemográficas no resultan muy significativas en conjunto, pero podemos destacar algunos aspectos de interés para este estudio. En cuanto a los datos obtenidos en base a las diferencias por *sexo*, coincidimos con las autoras del MBI (Maslach y Jackson, 1986) que detectan una mayor *Despersonalización* por parte de los varones respecto a las mujeres. Los datos reflejados por nuestro estudio coinciden plenamente con dicha afirmación. Entendemos que los profesores, en este caso varones, que obtienen una puntuación elevada en la subescala de *Despersonalización*, estarían en coherencia con algunos estudios anteriores (Calvete y Villa, 1998), que argumentan que se trata de un rol defensivo y autoprotector basado en ese distanciamiento emocional. Así mismo, son las mujeres las que muestran un mayor *Cansancio emocional*, lo que nos lleva a compartir, de nuevo, la explicación ofrecida por las autoras del MBI, que entienden esas diferencias como consecuencia de los roles sociales asociados a cada sexo, así como de las diferentes expectativas laborales derivadas de los mismos.

En la variable *edad*, observamos que no es significativamente influyente pero correlaciona positivamente con la *Realización personal*, quizás debido más a aspectos psicológicos y de acumulación de experiencias vitales que con aspectos puramente laborales o docentes. De la misma manera esta variable muestra

diferencias significativas en la subdimensión de *Cansancio emocional*. En función del intervalo de *edad*, se observa un pico pronunciado de agotamiento en el tramo intermedio, es decir el grupo de *Mas de 42 hasta 52 años*, donde parece que tiene una mayor incidencia el cansancio y el agotamiento. Esto nos lleva a considerar que la variable *antigüedad* o número de curso en activo, nos remite a una mayor acumulación de experiencia pero lógicamente, también mayor cansancio. En función de cómo sean las experiencias y circunstancias personales, sociales y laborales de cada individuo se configurará el peso específico de cada una de las variables.

Con toda la cautela posible, a la vista de los resultados obtenidos queremos apuntar que tanto los propios docentes como las instituciones y la administración han de ser conscientes de la importancia de la salud de los profesores para una enseñanza de calidad. Entendemos que todo esfuerzo es poco para apuntar hacia intervenciones de carácter preventivo que eviten el desarrollo del síndrome y ayuden a los docentes a afrontar con eficacia su actividad cotidiana. Queremos referirnos a una idea de prevención orientada hacia la necesidad de desarrollar, en el marco de las propias escuelas, una nueva cultura de gestión compartida.

Todo ello lo explicaremos ampliamente en las páginas del siguiente capítulo.

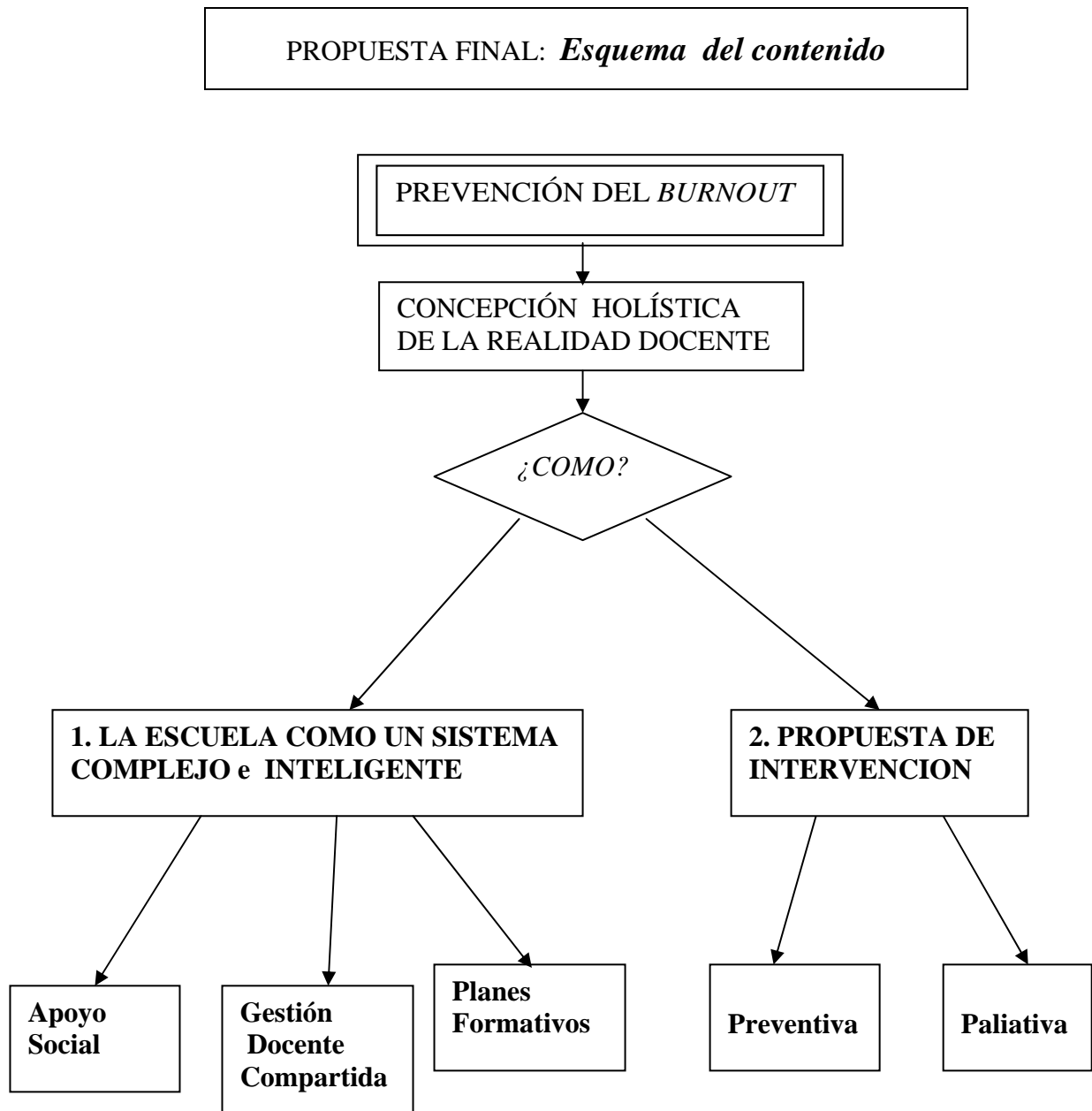


Figura 12: Propuesta final.

IV. PROPUESTA FINAL

A lo largo de todo nuestro estudio hemos profundizado en la comprensión del *Burnout*, como una problemática que cada vez se manifiesta con mayor intensidad en nuestra sociedad. En el trabajo de campo descrito en el capítulo anterior, detectamos niveles medios de síndrome en la muestra de docentes analizados, especialmente en la subescala de *cansancio emocional*. A su vez se han observado puntuaciones elevadas asociadas con una formación inadecuada y con la falta de apoyo social. Todo ello nos reafirma en la consideración que estamos ante indicadores de aviso y/o alerta y ello nos lleva a plantear la propuesta que detallamos a continuación.

La reflexión originada a partir de la presente tesis nos ha guiado hacia la necesidad de establecer formas de organización y de participación, diferentes a las tradicionalmente asociadas a la escuela, que puedan suponer en si mismas una forma de prevención. Nos referimos a la necesidad de evolucionar hacia una nueva conceptualización de la realidad docente como la mejor manera de prevenir la salud y calidad en todos los niveles de la misma.

1. LA ESCUELA: UN SISTEMA COMPLEJO

Comprender la vida en la escuela, entendida como un proceso que no sólo implica a individuos, sino, fundamentalmente a grupos, es un requisito necesario para evitar la arbitrariedad en cualquier futura intervención. La relación entre acción y comprensión forman una espiral dialéctica donde ambas se potencian mutuamente. Nuestro punto de partida se basa en que las relaciones entre lo que se considera individual y lo social, entre lo físico y lo psíquico, son realidades interdependientes y su explicación e interpretación también resultan inseparables. La realidad psíquica y la realidad social se retroalimentan desde la interrelación de las personas y entre ellas y su contexto. Por ello la consideración del estrés y *Burnout* como proceso interactivo entre la persona y su entorno, implica abordarlo desde la perspectiva sistémica¹ de los contextos de trabajo, en nuestro caso los centros docentes.

Consideramos la vida en la escuela como un sistema social, abierto, de comunicación y de intercambio. Por eso no puede explicarse el comportamiento de cada uno de sus elementos sin conocer la estructura y funcionamiento del

¹La perspectiva sistémica concibe la vida de los centros en términos de creación e intercambio de significados que subyacen en los comportamientos de los sujetos y de los intercambios socioculturales y colectivos. Representa una perspectiva de orientación social en el análisis de la enseñanza, que manifiesta las características de multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad e historia. (Bronfenbrenner, 1986).

conjunto, así como de sus conexiones con otros sistemas externos con los que establecen relaciones.

Todo ello lo podemos representar gráficamente en forma de sistemas interrelacionados, de la siguiente manera:

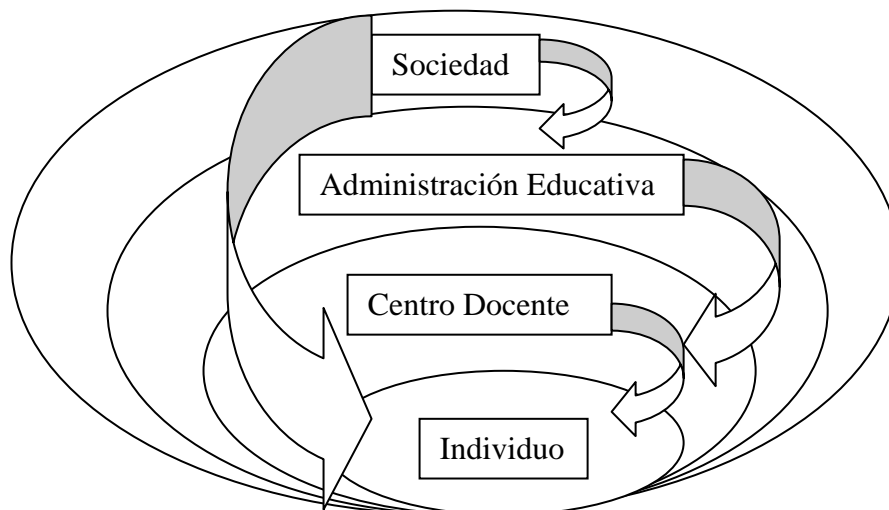


Figura13: Interdependencia de los diferentes aspectos desde la perspectiva sistémica.

En consecuencia, cualquier *intervención* orientada a modificar los posibles elementos de riesgo, supone considerar las diferentes variables que configuran estas dimensiones que inciden en la problemática.

Estos ámbitos, tal y como ilustra la figura anterior, establecen unas relaciones de mutua interdependencia, puesto que las características de cada uno de ellos incide y condiciona al siguiente, en un orden que va de lo más general a lo más concreto, es decir, desde los aspectos más abstractos de la realidad hacia los más concretos y específicos, y viceversa.

Vamos a definir cada uno de estos ámbitos:

- *Sociedad*: Nos referimos al sistema social más amplio, en el cual podemos incluir, entre otros, factores tan diversos como las políticas legislativas, sociales, educativas, etc., los medios de comunicación en general y el tratamiento dispensado a la problemática educativa en particular, así como la opinión social sobre todos los aspectos que inciden en el ámbito de la educación.

- *Administración Educativa*: Hace referencia a la organización, ordenación, así como al conjunto de servicios e instituciones con los cuales el centro interactúa de una manera más directa, así como la manera en que se estructuran y organizan los diferentes sistemas de servicios sociales, educativos, etc., que pueden determinar en buena medida, la consecución de los objetivos previstos. La existencia y previsión de unas prestaciones y servicios necesarios, así como el grado de implicación en un proyecto social compartido condicionarán la aparición, en mayor o menor grado, de las posibles situaciones estresantes.

- *Centro Docente*: Nos referimos a la organización concreta y sus condiciones, donde el docente realiza sus tareas y funciones. Este es el contexto más limitado pero de influencia más directa y decisiva sobre la realidad cotidiana del mismo. Incluye variables como el contacto directo con las diferentes personas, las relaciones interpersonales y grupales, los sistemas de comunicación tanto vertical como horizontal, los factores

referentes al desarrollo de la carrera docente, los factores relativos a las condiciones propias del puesto de trabajo, etc.

- *Individuo*: Las diferencias individuales influyen de manera determinante en la forma de vivenciar cada situación. La percepción de cada situación por parte del individuo. Es el elemento más crítico para determinar la aparición del estrés o para controlarlo. Nos referimos al estilo perceptivo con que se posiciona cada persona delante de las situaciones críticas y las estrategias que adopta para afrontarlas.

Para caracterizar la escuela como sistema que es en sí misma, y a su vez, subsistema de otros más amplios, tenemos que hablar de un sistema social, abierto, de comunicación y de intercambio, donde el comportamiento de cada elemento debe ser explicado desde el funcionamiento y la estructura del conjunto, así como de sus conexiones con otros sistemas externos.

La escuela como sistema que se relaciona íntimamente con su entorno y que, a su vez, está integrada por las personas, los elementos materiales, los funcionales y los de control. Todo ello determina que podamos hablar de la escuela como un sistema complejo por la multiplicidad de elementos que intervienen, junto con el hecho de estar en constante evolución.

Situados en esta visión holística del tema, adquieren máximo interés una serie de aspectos que deben situarse en la base de cualquier acción y que son el fundamento sobre el que podremos plantear líneas de intervención eficaces que contemplen las relaciones con el sistema socio-cultural próximo, la participación e implicación cualitativa del profesorado.

La siguiente figura ilustra los elementos necesarios que nos puedan proporcionar una nueva *dinámica* de la realidad docente capaz de superar las actuales causas de estrés y desánimo.

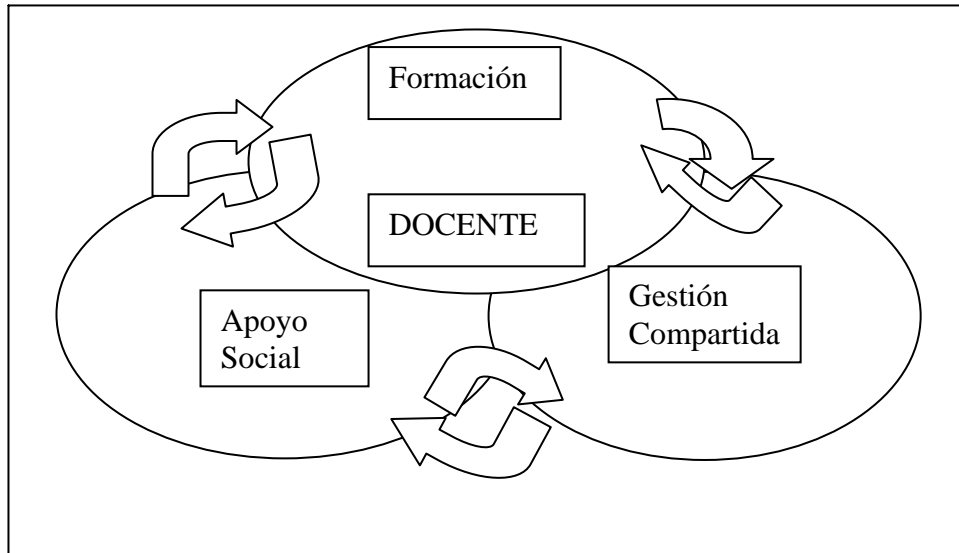


Figura14: Elementos básicos de la dinámica docente capaz de superar las limitaciones actuales.

Lo calificamos con el término *dinámica* puesto que se establece una relación entre las partes, de tal manera que cada una de ellas interacciona y retroalimenta a las restantes incidiendo, de manera simultánea, en los diversos contextos, canalizando todas las dimensiones de forma constructiva.

Ciertamente, la tendencia actual que considera que los enseñantes deben ser necesariamente autónomos en sus responsabilidades profesionales y a la vez públicamente responsables, es una fuente importante de contradicciones y que acaba generando grandes tensiones entre el profesorado y la comunidad. Todo ello requiere una redefinición de las formas de participación de la sociedad en la educación y viceversa.

La enseñanza es una práctica social cuya realización incluye mucho más que las simples decisiones que toman los docentes en sus aulas. Por ello, si entendemos que se abarcan contextos más amplios de influencia, la competencia profesional deberá basarse en la comprensión de la forma en que estos contextos condicionan y median la práctica profesional y con la capacidad de intervención en estos ámbitos.

Nos centraremos, en primer lugar, en el *contexto social* y la participación de la comunidad en las decisiones que afecten a la enseñanza, y en segundo lugar al *contexto profesional*, en el que los colectivos de profesorado desarrollan su profesionalidad. Asimismo, todo ello debería tener, consecuentemente, una especial implicación en *los planes formativos*.

En los siguientes apartados comentaremos los rasgos más significativos de cada una de ellas, partiendo de la explicación que implica cada dimensión, su potencialidad en la realidad docente y su problemática.

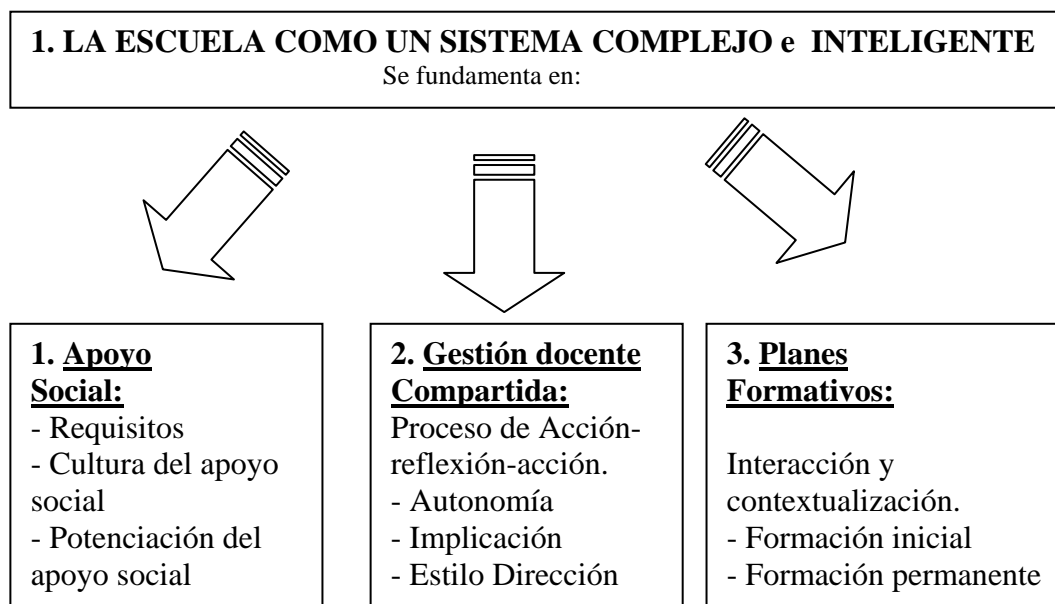


Figura 15: La escuela como un sistema complejo e inteligente.

A continuación lo analizaremos detalladamente en el siguiente orden:

1.1. EL APOYO SOCIAL

1.1.1. Requisitos

1.1.2. Cultura del apoyo social

1.1.3. Potenciación del apoyo social

1.2. LA GESTIÓN DOCENTE COMPARTIDA

1.2.1. Autonomía

1.2.2. Implicación

1.2.3. El estilo directivo

1.3. PLANES FORMATIVOS

1.3.1. Formación Inicial

1.3.2. Formación Permanente

1.1. EL APOYO SOCIAL

Una de las dimensiones de la profesionalidad docente es la que se deriva de la relación con la comunidad social en la que los docentes realizan su práctica profesional. En los últimos años se puede constatar un proceso continuo de aumento de las responsabilidades que la sociedad exige a los profesores junto con una desvalorización de su imagen social. Esa multiplicidad de tareas y responsabilidades pueden producir en el docente la sensación de estar siempre desbordado por los problemas a los que se supone que debería hacer frente. Es por ello que resulta vital establecer un equilibrio para conseguir el necesario apoyo social.

Para analizar las relaciones de los docentes en el plano social podemos distinguir en tres niveles.

- El primero se refiere al plano de las relaciones con el aparato político-administrativo que regula y organiza las competencias y las responsabilidades profesionales en sus diversos aspectos.
- El segundo nivel lo configuran las relaciones, de tipo más inmediato, que establecen con los distintos sectores de la sociedad, principalmente los propios estudiantes y sus familias; siendo éste el plano donde se establecen las vinculaciones de tipo personal.
- El tercer nivel lo constituye las relaciones con la opinión pública en general, que tiene un carácter más difuso que las anteriores.

Ciertamente las formas de relación entre la sociedad están prefijadas por los canales administrativos con lo que podemos considerar que la comunicación es unidireccional, comportando claras dificultades del profesorado para comunicarse hacia el aparato político-administrativo. Por todo ello la única vía para establecer un diálogo real es con la comunidad social directamente implicada en cada centro escolar.

El concepto de apoyo social se refiere a los lazos que unen a las personas y que se manifiesta en forma de solidaridad y ayuda. Estos aspectos tienen clara relación con el bienestar psicológico, y consecuentemente físico, de los docentes. En esta denominación se incluyen, además, los vínculos reales o percibidos, que hacen que el individuo se sienta miembro integrante de una determinada red de comunicación y obligación mutua, que le comporta reconocimiento y valoración personal y profesional.

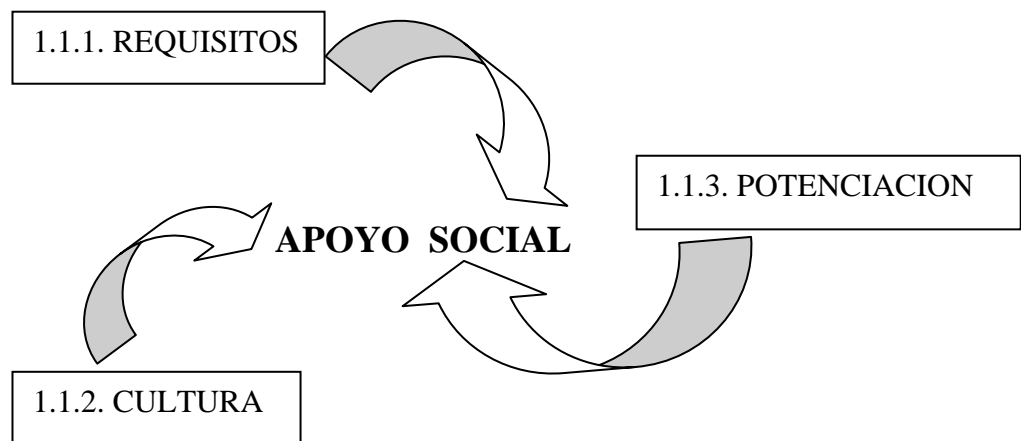


Figura 16: Aspectos que favorecen el apoyo social

1.1.1. Requisitos del apoyo social

En referencia a este apoyo social, y para que pueda considerarse como tal, se deben cumplir cuatro fases, cada una de las cuales es un prerrequisito o condición determinante de la siguiente:

1. Requiere un cierto número de conexiones e interrelaciones sociales con el entorno más próximo.
2. Debe poner el acento en los aspectos cualitativos de las relaciones. Conviene que se establezcan relaciones interpersonales satisfactorias, puesto que la calidad en ellas influye directamente en la salud y bienestar psicológico.
3. El soporte social es sobretodo, una apreciación, es decir, supone la percepción de las otras personas como fuente potencial de ayuda. Se necesita afirmar la convicción que ante determinados conflictos o situaciones problemáticas, encontraremos personas que con sus actitudes y respuestas, aportarán orientación e información, así como comprensión empática.
4. Requiere, por último, la existencia de verdaderas acciones de ayuda que puedan apreciarse de manera clara y directa, en las diferentes situaciones cotidianas de los centros y que estas ayudas se manifiesten de forma explícita, puesto que en caso contrario, su efecto podría ser minimizado y dejar de constituir un verdadero apoyo.

La existencia de este tipo de relaciones entre los profesionales de una organización, en este caso el centro escolar, favorece la cohesión del equipo y el buen ambiente de trabajo, lo cual produce beneficios en todo el grupo, puesto que amplía su potencialidad para afrontar retos de mayor complejidad.

La relación basada en la cooperación entre compañeros, caracterizada por una mayor implicación y un mayor compromiso y reciprocidad, sólo requiere un grupo de personas que identifique áreas de interés mutuo y planifiquen conjuntamente actividades. De esta manera se establece una relación colaborativa, en la que los participantes interactúan como iguales y que se constituyen como una unidad de trabajo, es decir un grupo con una misión legítima, una estructura sólida y un programa e intenciones definidas.

Lo cierto es que el docente precisa establecer unas relaciones basadas en el apoyo social, redefiniendo las posibles tensiones y vivencias estresantes, pero para ello es preciso que la sociedad sea capaz de reconocer la magnitud del tema:

*” [...] la sociedad y los poderes públicos no son conscientes de las enormes dificultades que esto entraña ni de los cambios que es preciso realizar para conseguir estos objetivos. Hacen falta [...] más medios humanos y materiales, más recursos y mayor **apoyo social**. Lo que sucede en muchas ocasiones es que las exigencias se mantienen, o incluso se acrecientan, y las nuevas condiciones tardan mucho tiempo en conseguirse” (Marchesi, 2000:233).*

1.1.2. Cultura del apoyo social

La *cultura del apoyo social* debe entenderse como una concreción de la realidad de la comunidad en cuestión, donde se experimenten abierta y conscientemente los problemas, los conflictos, los intereses y las alternativas para integrarse de una manera constructiva en las formas de actuación de cada centro. Se trata de asimilar e integrar dicha cultura de apoyo social en el espacio de interacciones sociales, en el contexto real donde se presentan los problemas reales de la vida cotidiana, creando unas relaciones abiertas al contraste y a la participación real de los miembros que la componen.

La responsabilidad de la educación no puede recaer únicamente sobre los docentes o los centros escolares. Bien al contrario, puesto que estamos ante una corresponsabilidad de los poderes públicos y, especialmente las administraciones educativas, así como de las familias y de toda la sociedad de manera conjunta. Pero lo cierto es que hasta la fecha, la estipulación desde los organismos administrativos, de las directrices y forma de organización, reduce la participación de la sociedad a procedimientos burocratizados, en el que los roles asumidos por los diferentes actores son el de funcionario o asalariado por parte del docente y el de espectador por parte de la ciudadanía.

Ciertamente los planteamientos que tradicionalmente se han asumido desde la administración, se fundamentaban en la convicción que el conocimiento y los planes de actuación eran patrimonio de los expertos externos y de los políticos, que eran quienes diseñaban, de forma centralizada, las innovaciones y/o las reformas curriculares. Los docentes quedaban reducidos a meros objetos, limitándose a realizar las actuaciones que otros planificaban. En este sentido

pensamos que no deberían ser una parte más en el conflicto entre las pretensiones sociales y finalidades educativas, puesto que los docentes, en su posición como centro de todas la polémicas, tienen la oportunidad de aportar el sentido realista y contextualizado de los posibles conflictos, y de esta manera pueden realizar su misión sin limitarse a ser el centro de las contradicciones ni seguir irreflexivamente las directrices o mandatos impuestos desde el exterior de una manera totalmente mecánica.

Los docentes tienen la oportunidad de educar desde la convivencia y para la convivencia. Si se concibe la educación no solamente en términos de competencia académica, sino también para la ciudadanía responsable hay que considerar el apoyo social y la resolución de conflictos como un eje fundamental. Para ello es preciso concebir las relaciones sociales y sus posibles conflictos desde un enfoque constructivo, dando lugar a la convivencia participativa y democrática.

1.1.3. Potenciación del apoyo social

Por todo lo comentado en los párrafos anteriores, queremos destacar que a partir de ciertas actuaciones se consigue potenciar el apoyo social, por ejemplo:

- Potenciar y mejorar los sistemas de comunicación y de información entre profesores y padres.
- Impulsar la implicación de los padres en las iniciativas.
- Potenciar la colaboración y participación efectiva por medio de representantes de las familias en los elementos de gestión de la escuela.
- Divulgar la manera de acceder a la organización para aquellos padres que se van incorporando a la vida escolar.
- Buscar el compromiso consensuado con la mejora de la escuela y el perfeccionamiento del profesorado.

Varios autores (Maslach, 1981; Gil-Monte y Peiró, 1997; Manassero, 1994) al evaluar los efectos del apoyo social en el trabajo sobre el síndrome de *Burnout*, consideran que presenta efectos directos sobre el estrés percibido, eliminándolo o reduciéndolo y que, además, presenta efectos moduladores.

A modo de conclusión de todo lo expuesto en este apartado, cabe destacar que desde una visión sistémica de la realidad educativa comporta la participación de todos los agentes implicados en ella, y eso requiere una comprensión a la vez que apoyo social entre los mismos.

Podemos señalar que los efectos de un verdadero apoyo social sobre el estrés y en su caso el *Burnout*, se manifiestan de dos maneras, que ilustramos en el esquema siguiente:

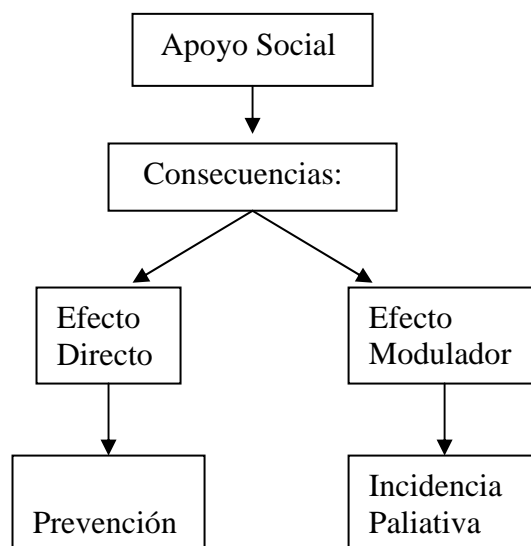


Figura 17: Consecuencias del apoyo social

- *Efecto directo*, cuando el apoyo social influye directamente en la mejora de la autoestima y del autocontrol personal. Todo ello incide de manera positiva, en la percepción subjetiva de la persona y colectiva del grupo de docentes, y en la construcción de una identidad profesional. Es un efecto que incide en la prevención.
- *Efecto modulador*, como recurso de afrontamiento del estrés, puesto que el soporte social facilita los procesos de respuesta y reduce la posible tensión individual.

En síntesis, podemos considerar que el apoyo social aumenta la realización personal en el trabajo, disminuye el agotamiento emocional y mejora las actitudes

y conductas negativas del sujeto hacia los demás. Así pues, el entrenamiento por parte de las organizaciones, en dar y recibir apoyo social funciona eficazmente para reducir los niveles de estrés y, en consecuencia, prevenir la aparición del síndrome de *Burnout*.

1.2. LA GESTIÓN DOCENTE COMPARTIDA

En este apartado trataremos del sentido, naturaleza y alcance de las distintas formas de relación y colaboración entre el profesorado para el desempeño de sus tareas, tanto en aquellas cuyo objeto es el desarrollo de actividades vinculadas al proceso de enseñanza y aprendizaje, como las relacionadas con la gestión y organización de los contextos institucionales en los que ejercen su actividad. Queremos destacar las palabras de Marrero (1999) en este sentido al apuntar que el profesorado ha de buscar acuerdos sobre organización y planificación, relacionarse con el alumnado, coordinar el trabajo con distintos compañeros de etapa, nivel o ciclo, atender al entorno familiar, relacionarse con las administraciones, participar en los órganos colegiados, etc.

La colaboración es necesaria para el desarrollo de la profesionalidad del profesorado. Como consecuencia de todo ello, la colaboración profesional del profesorado se convierte en un elemento clave para un proyecto coherente de educación de calidad y, a su vez, nos sirve como prevención de las posibles dolencias de la profesión.

La gestión docente compartida es la expresión de una cultura escolar que responde a los retos que la escuela como institución debe asumir y, consecuentemente, debe facilitar recursos eficaces a los docentes. Pero lo cierto es que la cultura dominante, en la mayoría de las escuelas, tiende a caracterizarse por la fragmentación, se exige la adhesión a las directrices burocráticas, se reclama el mantenimiento del orden y el control de la conducta del alumnado, resultados académicos eficaces, cuando no brillantes, etc., y queda poco margen para la interacción social y la participación en la gestión.

La actividad docente se caracteriza por realizarse en un ambiente en el que las relaciones de poder, la diversidad de ideologías y metas, la negociación, la búsqueda de consenso son elementos que influyen y determinan la práctica pedagógica, el desarrollo de la profesionalidad docente, y la forma de concebir, diseñar y desarrollar las prácticas educativas en un contexto social y político específico. Sólo la asunción y compromiso personal, pueden proporcionar el sustrato para enfrentarse a lo imprevisto, a la búsqueda de respuestas que hay que afrontar y elaborar sobre la marcha.

El ambiente de apoyo y de colaboración que encuentra el docente en el centro, entre sus compañeros, constituye una de las dimensiones fundamentales para la satisfacción profesional, y que como dice Marchesi, (2000:120)

[...] *“Las relaciones que se establecen entre los compañeros tienen también una gran relevancia y constituyen lo que se ha denominado la cultura de los profesores. Sus objetivos, sus expectativas, las normas y valores que comparten, su concepción de la enseñanza, los vínculos interpersonales, la distribución del poder en el centro, los canales de comunicación que se establecen y el ambiente de trabajo forman parte de esa red básica de relaciones que configura la cultura propia de un centro docente”.*

El desarrollo colaborativo implica una redefinición de la cultura escolar integrando una visión compartida de los principios y las metas del quehacer educativo, así como de la concepción de las relaciones de la escuela con el entorno social, político y cultural. Desde esta concepción de la escuela, ésta se hace especialmente sensible a las realidades del medio, puesto que la

colaboración conduce a procesos de apertura y participación, tanto por parte del alumnado como del resto de la comunidad educativa. Todo ello incide en la dimensión comentada en el apartado anterior, de tal manera que estimula el denominado apoyo social.

En definitiva, optar por la gestión compartida y por la colaboración es una de nuestras propuestas que pretenden aportar una alternativa válida al individualismo profesional dominante, ya que en el momento en que el docente cierra la puerta de su clase afronta en solitario su profesión, y en la soledad del aula es donde se conciben muchas de las teorías y sensaciones que dan sentido a la frustración o a la satisfacción, a una auto imagen positiva o negativa. La cultura tradicional entre los docentes ha sido, y continúa siendo, de carácter individualista, más basado en el esfuerzo individual que en el colectivo. En este sentido, coincidimos plenamente con las aportaciones de Esteve (1995) al considerar que en los trabajos de investigación docente, el aislamiento aparece como la característica más sobresaliente de los profesores seriamente afectados por el desánimo. Por todo ello se hace preciso encontrar el equilibrio entre el planteamiento individual y la necesidad de un trabajo de equipo eficaz. La cooperación y colaboración vienen a expresar una cultura global y holística, frente al individualismo, competitividad y profesionalismo endémico. Se trata de un aprendizaje a nivel colectivo o grupal.

La concepción de la organización inteligente² que aprende sobre su propia experiencia se ha impuesto en muchas instituciones, no tanto por su novedad

² Organización inteligente es aquella que desarrolla la capacidad de aprender y adaptarse a las condiciones cambiantes del entorno (Marrero, 1999).

como por su capacidad para dar respuesta a las diferentes y cambiantes necesidades que plantea la sociedad actual.

Los elementos vertebradores del modelo los representamos en el siguiente diagrama:

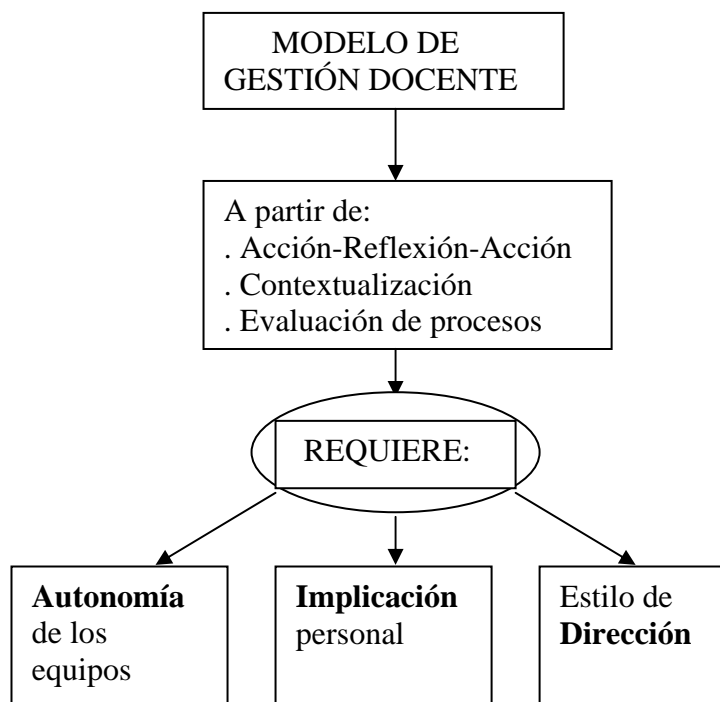


Figura 18: Modelo de gestión docente

En el esquema se muestra la relevancia de los procesos derivados de la acción-reflexión, la contextualización, así como de la evaluación, que explicamos seguidamente:

- La *acción-reflexión-acción* sobre la propia práctica del docente comporta en sí misma una dimensión de investigación dirigida a la mejora, y si además se produce en interacción grupal, se constituye en una dialéctica entre ideas educativas y acciones pedagógicas.

- Así mismo, se trata de un proceso *contextualizado*, lo que permite que se puedan tener en cuenta las peculiaridades y rasgos específicos de cada situación.

- Desde este planteamiento encontramos un modelo de escuela capaz de *evaluar* y replantear, si cabe, su propia realidad organizativa, para aprender de los problemas y errores a través de los propios procesos de evaluación. En éste modelo se apuesta por el desarrollo y la autorevisión, consiguiendo la mejora de los docentes, que toman conciencia de la misma desde la propia implicación y participación.

La escuela como organización capaz de asumir un modelo de gestión compartida no es algo cerrado sino que apuesta por su propia evolución y desarrollo. Y no sólo se mejora la escuela sino que también se caracteriza por mantener una determinada estructura, normas y valores propios. La estructura configura los sistemas de organización, las normas, los modelos de interrelaciones de la personas y, a su vez, los valores del trasfondo ideológico, todo ello en un determinado contexto sociocultural.

El desarrollo de la organización se basa en el propio desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de solución en cada caso. En este planteamiento, el trabajo y el aprendizaje son complementarios, casi sinónimos, puesto que los profesionales han de generar recursos para dar respuesta adecuada a las novedades y retos que la práctica cotidiana les presenta.

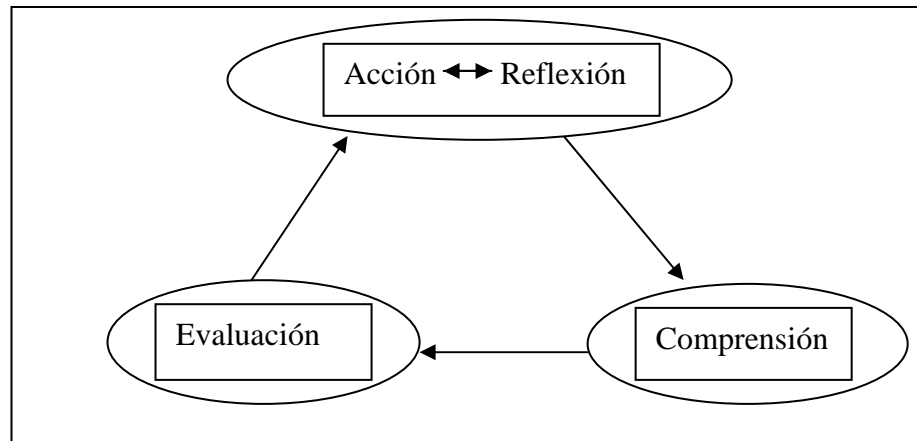


Figura 19: Relaciones y dimensiones de organización escolar inteligente

Al observar el esquema podemos apreciar que se trata de un proceso de análisis global que integra la información, en un proceso que se retroalimenta y que permite afrontar de una manera comprensiva las posibles decisiones de acuerdo con la complejidad de la organización en cuestión para, posteriormente, ser evaluada y si es el caso, integrarse en las futuras acciones del centro.

De esta manera, los docentes podrán desarrollar una competencia profesional eficaz potenciando la capacidad de acción reflexiva, y de elaboración de conocimiento profesional en relación al contenido de su profesión, a partir de los contextos que condicionan su práctica y que van más allá del aula. Nos estamos refiriendo a una competencia profesional entendida más como competencia intelectual que como meramente técnica, donde las personas no se forman y desarrollan solamente para satisfacer los fines de la organización sino para ampliar su propia función. Dicha competencia profesional se nutre de las experiencias en las que deben afrontarse situaciones y conflictos relacionados con la práctica escolar.

La idea de la reflexión en la acción es fundamental en este modelo, puesto que todas las posibles situaciones que se van afrontando son consideradas en función de su semejanza a los casos anteriores. A partir de esto se desarrollan las bases, imágenes y técnicas que sirven para las nuevas decisiones. Es en esencia, la experiencia que se alimenta del conocimiento en la práctica y en la medida en que se profundiza en ello se convierte en algo más táctico y espontáneo.

Desde la perspectiva de este aprendizaje institucional los errores se afrontan y corrigen y junto con la flexibilidad de la organización, se genera un aprendizaje de nuevos procedimientos y respuestas frente a los nuevos desafíos. De esta manera el desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer en la institución en que trabajan.

Los resultados del proceso de *reflexión y análisis* deben llevar a cambios que sean estables y efectivos, lo cual exige que el proceso se retroalimente en una síntesis constructiva.

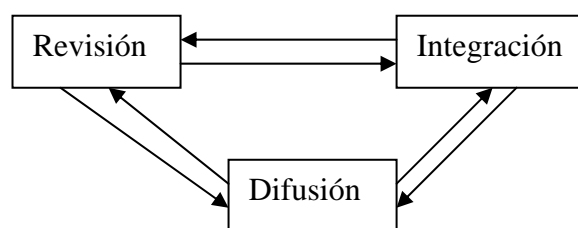


Figura 20: Relaciones del aprendizaje institucional.

- Entendemos por *revisión*, a que el aprendizaje de la organización se realiza a partir del propio análisis organizacional, el cual parte de situaciones problemáticas y busca mejorar su propio funcionamiento, por tanto se analiza la práctica y sobre ella incide el cambio.

- Las nuevas modalidades organizativas se *integran* en la medida en que son comprendidas y asimiladas por todos los miembros de la organización. De esta manera pasan a ser un elemento de base sobre el que fundamentar las futuras reflexiones. De esta manera las nuevas acciones mejoran las anteriores, reajustando el sistema de creencias e introduciendo cambios transformadores en los conocimientos que conforman las teorías implícitas de los propios docentes.

- El cambio adoptado debe alcanzar su *difusión* en la organización. Esto presupone la realización y potenciación de aspectos tales como la explicación y el debate, con el fin de dar a conocer la información de una manera total, es decir, comprendiendo las posibles ventajas y/o dificultades que la decisión pueda comportar.

Se trata de una visión de la reflexión como instrumento de diagnóstico de las situaciones pasadas y presentes, con vistas a planificar la mejora hacia las acciones futuras.

Todo ello implica una síntesis tácita de conocimiento, información y conducta, en la que se obtiene como resultado, una organización capaz de aprender de la propia experiencia, real y contextualizada, con creatividad y capacidad de iniciativa.

En relación a ello coincidimos con Bolívar (2000) al afirmar que en un contexto de creciente crisis de la organización escolar, heredada de nuestra modernidad, la “*organización que aprende*” se está perfilando como la última teoría del cambio educativo, donde la escuela pueda aprender de su propia experiencia, proporcionando así una base de mejora continua. Aprender en función del

contexto puede ser una necesidad más que una opción. Pero para poder evolucionar hacia esta nueva cultura de gestión compartida, es preciso partir de unas condiciones previas que permitan establecer un verdadero margen de acción, a saber:

La *autonomía* en las formas organizativas.

La *implicación* de los docentes.

Un determinado *estilo de dirección*.

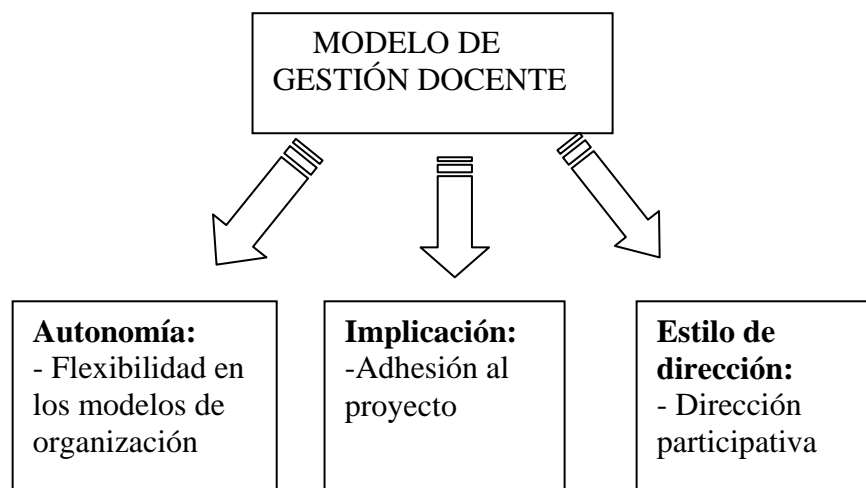


Figura 21: Requerimientos del modelo de gestión docente

1.2.1. La *autonomía* en las formas organizativas

En primer lugar, nos referimos a la posibilidad de *autonomía* en las formas organizativas de los centros. Las disposiciones generales e impuestas *desde fuera* ignoran la realidad contextual y concreta de cada centro, a la vez que anulan cualquier posibilidad de iniciativa organizativa, convirtiendo en simple *burocracia* la parte más significativa de la gestión del centro. Establecer verdaderas relaciones y facilitar la comunicación, exige realizarse desde una definición no rígida o impuesta de la propia *autonomía*. Es decir, no puede basarse en una simple exigencia de cumplimiento de normativas, sino en el desarrollo de competencias profesionales que permitan el análisis crítico de la propia práctica, la profundización de sus pretensiones educativas y la expresión argumentada de sus logros y preocupaciones. De esta manera la *autonomía* aparecería como un efecto de la toma de decisiones. Ello implica un cierto proceso de desconcentración y descentralización que permitan asumir diferentes niveles de autogobierno y de autogestión. Lo cierto es que la evolución del sistema social, la atención a la diversidad, la adecuación al contexto inmediato o la democratización de los procesos educativos son razones que justifican la *autonomía* desde lo social, apoyándose en la necesidad de proporcionar respuestas rápidas y eficaces a las imposiciones que plantea el dinamismo de la realidad socioeconómica.

Desde una opción de gestión compartida se pretende que toda institución escolar pueda adoptar, de acuerdo a los contextos socioculturales próximos donde se sitúa, aquellos modelos de organización que cree que le van a permitir alcanzar una mayor eficacia. Se trata de rediseñar las formas tradicionales de organización,

con medidas como la descentralización y autonomía para transferir la responsabilidad de la gestión a la propia escuela.

En el proceso de cambio hacia una mayor autonomía debe considerarse que las inercias de los centros y del propio sistema escolar son difíciles de cambiar y que precisará tener en cuenta los elementos exteriores. Cualquier organización y especial la escuela, para poder afrontar los paulatinos cambios del entorno (sociales, económicos, etc.) deben evolucionar hacia formas más flexibles y con mayor autonomía.

1.2.2. La *implicación* de los docentes

La segunda condición hace hincapié en la *implicación* de los docentes, pero no como el resultado de una nueva imposición. Por tanto, se trata de generar un proyecto partiendo de su comprensión y participación en el mismo, basado en el firme convencimiento de que pueden aportar sus conocimientos y experiencias a esa nueva forma de gestión. Con esta finalidad resulta vital la creación de espacios de reflexión e intercambio sobre la propia experiencia del grupo de docentes. Esto requiere un tiempo y un espacio apropiado, desde el contexto específico y concreto, que garanticen que las acciones sean significativas y coherentes con la realidad inmediata del centro. De esta manera, el proyecto será reconocido como propio y por tanto vinculante desde la adhesión, con lo que ello significa a nivel motivacional y superando a su vez, la imposición de modelos anteriores. Cuando las aspiraciones de los individuos que componen una organización están alineadas (o son compatibles) con las de la organización, automáticamente se genera un mayor compromiso³ e implicación de cada miembro.

Asimismo requiere aprovechar la potencialidad de los procesos de evaluación interna, entendiéndola como una dimensión mucho más amplia que la de un mero control, y aprovechar su dimensión de elemento dinamizador de programas de innovación. Para ello habría que tener en cuenta tanto los procedimientos de evaluación utilizados como de la retroacción proporcionada al evaluado. También

³ Entendemos que el compromiso organizativo se inicia cuando los miembros de un centro se sienten involucrados de forma personal y colectiva por mejorar la institución, aceptan consensuadamente unos fines y metas de la organización, y gozan de una estabilidad en el centro.

debemos conseguir que se acompañe de ideas y sugerencias para una posible mejora y que llegue con regularidad superando los planteamientos aislados o burocráticos.

1.2.3. Un determinado *estilo de dirección*

Una tercera condición es la que se refiere a un estilo *directivo* capaz de asumir este nuevo planteamiento. El establecimiento de una dirección participativa es una exigencia ineludible si se busca la implicación real de las personas. La dirección actúa como promotora de los planteamientos de una organización que aprende optando por un modelo que actúa de guía de la transformación más que de su estricta administración⁴, puesto que el objetivo ya no es sólo la gestión sino la mejora. Las funciones organizativas cambian su significación pues ya no se rigen por un proceso normativo sobre cómo deben ser las cosas, sino cómo podrían ser. Por ello adquiere una importancia capital el estilo y el trabajo de los directivos, los cuales deben enlazar con la mayor significación del contexto y con una diversidad de técnicas que permitan trabajar, desde dentro, con modos operativos variados y diversificables.

Así mismo deben impulsar políticas de motivación apropiada y eficaz, que garanticen la comunicación y la participación como punto de partida, para evolucionar, a través de la formación, hacia la definición de la carrera profesional, el reconocimiento y la recompensa personal y material. La intervención de los directivos no sólo parece fundamental por lo que pueda aportar a la organización

⁴ Entendemos por administrar la acción de regir o gobernar.

sino por la capacidad que se les supone para estructurar los adecuados contextos de relación e interacción. Desde esta perspectiva, el ejercicio del liderazgo se caracteriza por coordinar procesos, estimular tareas, compartir metas, capacidad para resolver problemas, etc. Nos estamos refiriendo a un estilo de dirección como dinamizador y promotor del cambio organizativo. En este sentido queremos destacar las siguientes aportaciones (Bolívar, 1997:203),

...”en las organizaciones que prenden el papel tradicional de ejercicio de liderazgo,.. se tambalea...,...debe redefinirse como dinamizador de la relaciones interpersonales del centro y con una función de agente de cambio y recursos”.

A modo de conclusión queremos destacar que el modelo de *gestión compartida* implica una serie de dimensiones y aspectos que aportan una manera de trabajar que constituye en sí misma un factor de prevención del *Burnout*, de aumento del grado de satisfacción laboral y personal de los profesionales de la educación, así como de su salud física y mental.

Supone partir de la convicción que la eficacia y la eficiencia organizacionales pueden mejorarse en base a las dimensiones personales, desde su implicación y motivación, fundamentándose en las siguientes premisas:

- Todas las personas, o en su gran mayoría desean y necesitan el crecimiento y la autorrealización personal.
- La comunicación eficaz y fluida facilita el crecimiento de todas las dimensiones personales.

- Si se organiza el trabajo en base a las necesidades de la persona en referencia a los procesos de motivación, responsabilidad y crecimiento, la eficacia y eficiencia organizacionales aumentan en relación con todas sus metas.
- El trabajo en equipo favorece la capacidad para enfrentarse a los problemas de un modo constructivo y abierto.
- Si en la resolución de conflictos el acento se sitúa más en la confrontación constructiva que en la emisión de órdenes, se facilita el crecimiento personal y se disminuye una de las fuentes de mayor tensión para los profesionales.

1.3. PLANES FORMATIVOS

Como ya hemos visto, ha cambiado el rol del docente y se han constatado profundas modificaciones del contexto social y, concretamente, en las relaciones interpersonales que se establecen en el ámbito educativo.

La competencia profesional del docente no puede considerarse un paquete estable de conocimientos y capacidades predeterminado y estable. Bien al contrario, tal competencia se trata de una variable dependiente de la definición que en cada época, sociedad y cultura se consolide sobre la función social y educativa de la escuela. Por ello, incidiendo en el ámbito de la formación tanto inicial, como permanente, se resalta la necesidad de diseñar estrategias con el fin de preparar a los profesores para hacer frente al desconcierto producido por la aceleración del cambio social, con el fin de prevenir o reducir los efectos negativos del malestar docente.

Una formación cultural amplia, poniendo el énfasis *en* y *desde* la práctica docente y para la práctica docente, el desarrollo prioritario de capacidades básicas de autoaprendizaje, la crítica constructiva desde un enfoque interactivo y contextualizado, y el refuerzo de la competencia emocional, son, a nuestro juicio, los principios que han de vertebrar la formación de los docentes para afrontar las exigencias de la sociedad de la información y del conocimiento en permanente y vertiginoso cambio. Ciertamente el profesor es siempre un modelo para el alumno. Por ello debe manejar conocimientos de psicología aplicados a la docencia y habilidades para resolver el sin fin de conflictos que aparecen cada día en el aula: comunicación, técnicas de grupo, la manera de establecer normas, de potenciar el desarrollo integral y armónico de la `persona, etc. Junto con ello el

ser flexibles, tolerantes, con sentido del humor, capacidad para relajarse, y potencial de innovación y creatividad ante los retos cotidianos.

En los siguientes apartados apuntamos los aspectos básicos así como las posibles líneas de actuación.

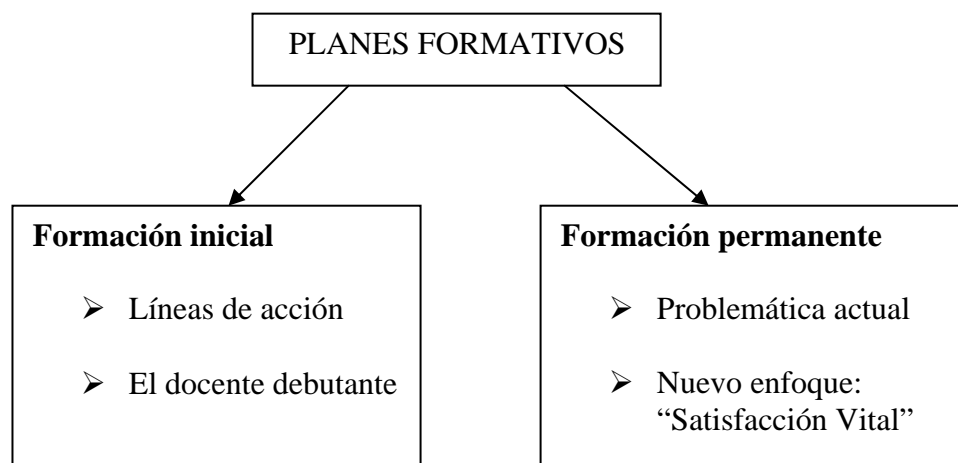


Figura 22: Planes formativos

1.3.1. Formación inicial

Es preciso reconsiderar el período de formación inicial para poder adecuarse mejor a los problemas prácticos presentes hoy en la realidad de la enseñanza. Ello conlleva implícito un conjunto integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que deberán ser trabajados de una manera equilibrada y creativa, conjugando la acción y la reflexión, la práctica y la teoría, la experiencia tutelada y la reflexión informada. Es este sentido es determinante la función de los formadores de docentes, cuyo perfil debe reunir las siguientes características, (Marcelo, 1997:249):

...”Deben ser docentes cualificados, con una suficiente experiencia profesional, no sólo en el aula, sino también en actividades de innovación, grupos de trabajo, seminarios permanentes, etc....Dotados de un alto grado de reflexión sobre el mundo de la educación, que los capacita para tener una visión integradora de las problemáticas específicas” ...

Es importante que se establezcan, y operativizen, los contextos de gestión compartida del aprendizaje, donde los futuros profesores puedan participar de la reflexiones, de indagación y razonamiento activo sobre la práctica docente.

Así mismo resaltamos que las prácticas de los estudiantes en periodo de formación inicial continúan siendo un elemento clave para contextualizar el aprendizaje.

1.3.1.1. Líneas de acción

Por todo lo expuesto en los anteriores apartados, queremos destacar las siguientes líneas de actuación (Esteve 1997:126):

- Adecuación de los contenidos de la formación inicial a la realidad práctica de la enseñanza. Junto con los enfoques tradicionales, que se basan en el dominio de los contenidos de enseñanza, es preciso preparar a los futuros profesores en el plano relacional y organizativo, para adquirir una perspectiva multidimensional de la realidad docente.
- Desarrollo de un aprendizaje basado en problemas que probablemente deberá afrontar en el futuro. De esta manera, se está dotando al docente, de elementos para la comprensión desde una perspectiva multidimensional.
- Un mayor esfuerzo en los planes de estudio por compaginar los conocimientos psicopedagógicos teóricos, con las posibilidades reales y prácticas de llevarlos a cabo en la docencia.
- Partir de los problemas y utilizar los conceptos y las teorías de las disciplinas educativas como herramientas de análisis e interpretación para una mayor comprensión de los mismos y la búsqueda de soluciones.
- Formación práctica en el manejo y organización de grupos, resolución de conflictos y técnicas y habilidades comunicativas. Todos ellos son elementos básicos en la dinámica docente que dotan al docente, de estrategias y recursos para afrontar con éxito las relaciones interpersonales que tanta importancia tienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- Estimular el respeto a la pluralidad de perspectivas, planteamientos, enfoques y proyectos como condición irrenunciable de toda práctica democrática
- Estimular la autonomía profesional del docente como expresión más amplia del sentido de flexibilidad que debería tener todo proyecto educativo.
- Provocar el análisis del contexto social (macro y micro) como factor clave en la orientación, sentido y potencialidad que adquieren los fenómenos educativos en cada cultura y en cada grupo humano.
- Utilización, en el período de formación inicial, del “role-playing” o del vídeo para dramatizar situaciones o grabar formas de intervención llevadas a cabo por los propios futuros docentes y permitir un análisis posterior.
- Incluir técnicas de entrenamiento en auto-conocimiento emocional, así como para abordar el estrés, tanto por su utilidad personal, como profesional.

1.3.1.2. El docente debutante o profesor novel

Un punto y aparte, en el período de formación inicial, lo conforman las dificultades que experimentan los profesores noveles al inicio de la función docente. Varios estudios (Gil-Monte y Peiró, 1997; Calvete y Vila 1998, 2000) indican que los docentes sin experiencia laboral muestran unos niveles más altos de estrés en comparación con los docentes con más años de ejercicio profesional.

En este sentido, una de las principales fuentes de ese estrés estaría situada en las interacciones con los padres y alumnos, y la sobrecarga de trabajo. Se apunta a que los profesores más jóvenes e inexpertos, disponen de menos estrategias de afrontamiento para prevenir situaciones estresantes por lo que el riesgo de quemarse por el trabajo es mayor. Tienen que aprender a convivir en un ambiente de complejas relaciones humanas, a representar diferentes roles, a entablar relaciones diversificadas y a operar con expectativas variadas. Asimismo ha de ejercitarse también, en el compartir, en el poner en común, en pocas palabras podríamos decir que ha de socializarse en el ámbito escolar.

Dada la falta de apoyo que tradicionalmente ha caracterizado esta etapa, queremos destacar la atención específica que debería recibir el docente debutante, que iría desde la recepción del director, presentación del equipo, información sobre el funcionamiento administrativo y práctico del centro en cuestión, de las reuniones, hasta el planteamiento de dificultades, intercambio de experiencias, etc.

El ejercicio profesional de la educación, puede transformar en muy pocos años al principiante ilusionado en una persona amargada, desconcertada respecto al papel que debe jugar, y abatida ante la incertidumbre de sus esfuerzos. Que la profesión docente sea agradable y permita la autorrealización del profesor dependerá de la capacidad para afrontar y superar las fuentes de tensión habituales, y éstas se generan en el mismo momento de iniciar la práctica docente.

1.3.2. Formación Permanente

A la vista de todas las teorías y datos que hemos ido valorando en nuestro estudio, llegamos a la conclusión que la actual formación permanente de los docentes, tanto en su planteamiento, como en su oferta, se muestra poco apropiada, en líneas generales, para dar respuesta a las verdaderas necesidades y retos que deben asumir.

El profesor en ejercicio se ha visto inmerso en la dinámica de asimilar las profundas transformaciones que se han producido en la enseñanza, en el aula y en el contexto social que le rodea, de manera rápida y acelerada, debiendo adaptarse a todo ello a la vez que mantiene el ejercicio de la práctica educativa cotidiana.

En principio, que todo curso de formación debe pretender un cambio o, al menos, debe llevar implícita dicha intencionalidad. De ahí que nos preguntemos hasta que punto las actividades formativas tienen alcance de verdadera actualización, ya sea en relación a los contenidos científicos como técnico pedagógicos, o de modificación de conducta o actitudes, puesto que la mayor dificultad se encuentra en su abstracción en las creencias y prácticas cotidianas de los docentes. La atención a la formación, en una perspectiva actual, exige reconocer a los docentes como agentes activos y decisivos de su propia mejora profesional y proporcionarles apoyos que unan la formación con la innovación.

En la realidad cotidiana, la tarea de los docentes consiste en provocar, orientar y acompañar para el aprendizaje. Para ello el docente actúa como un investigador que diagnostica permanentemente la situación y elabora estrategias de intervención específicas y adaptadas a las situaciones concretas del aula, del conjunto singular de estudiantes, o del grupo de los docentes, comprobando las

reacciones y evaluando el significado de los intercambios, así como el sentido y la eficacia de los procesos provocados.

Una de las carencias principales de las presentes opciones formativas está en la calidad y planteamientos de los programas y proyectos de formación continua, que se convierten, con demasiada frecuencia, más en un mero requisito administrativo que en un elemento dinamizador de modificación satisfactoria de las prácticas docentes.

El docente transforma su conocimiento y acción cuando reflexiona sobre la práctica y el contraste de interpretaciones evidencian la carencias de sus preconcepciones, así como la inadecuación de sus hábitos y estrategias de comportamiento docente, y cuando intuye o comprueba que hay otras formas más satisfactorias de actuación profesional. Por ello la formación continua debe insistir en la utilización instrumental del conocimiento para comprender mejor los problemas reales y concretos de la práctica profesional.

Si bien es cierto que de forma tradicional, la formación del profesorado ha abierto espacios para el aprendizaje entre iguales, para la comunicación y el intercambio de experiencias entre los propios docentes, hay una tendencia común en entender que las escuelas actuales no están adaptándose lo suficientemente rápidas como para enfrentarse a los cambios que la sociedad del conocimiento y de la globalización vienen demandando. No hay equilibrio entre lo que les ofrece en los cursos formativos y los cambios que se espera que realicen en la práctica.

1.3.2.1. Problemática actual de la formación permanente

Ciertamente la formación permanente tal y como se concibe en la actualidad, adolece de una serie de problemas (Marcelo, 2000).

Algunos de los más relevantes son:

- Falta de apropiación por parte de los profesores de los programas de formación, diseñados en muchas ocasiones, desde fuera de la comunidad profesional.
- Programas de formación basados en un modelo de déficit según el cual la formación se dirige a “arreglar” deficiencias de funcionamiento, y no a promover un desarrollo profesional.
- Pensamiento a corto plazo, limitado y sin visión de trayectoria profesional.
- Una formación descontextualizada y sin opciones de respuesta a las demandas reales.
- Una formación en que los profesores adoptan un papel pasivo.
- Falta de recursos para combinar los horarios de formación con el propio horario de las clases, suponiendo en muchos casos el incremento de la jornada laboral.

A modo de reflexión final de todos estos aspectos, entendemos que junto con el problema de la calidad y adecuación de la formación que se ofrece a los docentes, hay que añadir el de las condiciones para favorecer su participación. Hay cuestiones como el tiempo disponible, los estímulos que reciben, etc., que

resultan condicionantes en gran medida. En demasiadas ocasiones se plantean las sesiones formativas alargando el horario profesional o en el propio tiempo libre del docente con lo cual, son percibidas como un plus adicional de trabajo. Pensamos que es preciso integrarlo dentro del horario cotidiano destinando los recursos necesarios a nivel organizativo (suplencias, etc.). Así mismo se deberían incluir aspectos como un plan de mejoras de la remuneraciones, reconocimientos individuales y/o colectivos por desempeño, apoyos financieros y becas para ampliar estudios, etc.

Lo cierto es que en estos momentos, se precisa más que nunca, propuestas creativas y diferentes, no sólo relativas al trabajo diario en el aula sino también en relación con las funciones de la escuela en la sociedad.

1.3.2.2. Nuevo enfoque de la formación

En este sentido, el informe publicado por la OCDE (1994:9) sobre la calidad en la enseñanza, se afirma que,

...“Los nuevos desafíos y demandas [...] sobre la enseñanza y el aprendizaje muestra la necesidad de gestionar clases cada vez más diversas en términos étnicos, lingüísticos y culturales... y requieren nuevas capacidades y conocimientos por parte de los profesores. La situación actual es dinámica y [...] deben ser capaces de acomodarse a continuos cambios.”

Retomando la afirmación que el aprendizaje y la formación debe seguirnos a lo largo de toda la vida (Delors, 1996), estimamos del todo preciso que se contemplen formulaciones equilibradas⁵.

Como indica el informe de la UNESCO, de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI (también conocido como informe Delors), la educación permanente tendría como objetivo la estructuración y crecimiento de la persona en todas sus dimensiones. Esto comporta que se dé especial relevancia a la dimensión emocional con el objetivo de incrementar la satisfacción vital, y a su vez, contribuir decisivamente a la salud del profesorado y, consecuentemente, revertir en una mayor eficacia y calidad en su labor educativa.

Para ello la estrategia que se considera más fecunda es una reflexión compartida y la comunicación, en la que participan varios profesores del mismo centro y que se orienta al cambio de la práctica docente y la mutua comprensión.

Facilitar el contacto humano como estrategia implica establecer y abrir un espacio dirigido primero a la persona y después al docente. Sentar las bases para motivar al profesorado y conseguir su implicación no sólo en el plano profesional sino también en el plano personal, requiere partir de dos premisas básicas:

- Una sensibilización previa, así como la concienciación y revalorización de las dimensiones emocional y relacional.
- Organizar las sesiones de formación grupos reducidos para garantizar dichas dimensiones.

⁵ Es decir, se requiere formación en sus diferentes modalidades de autoformación, heteroformación e interformación (Marcelo, 1995).

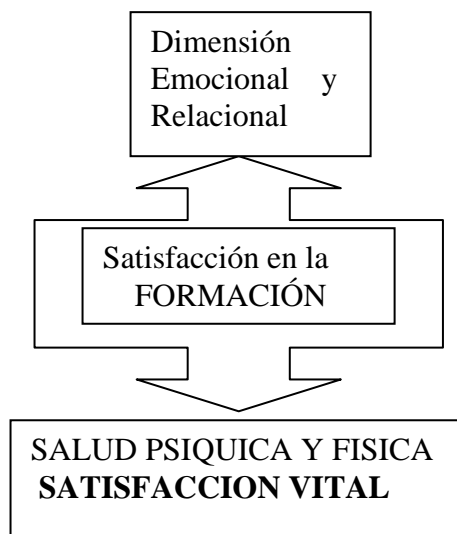


Figura 23: Satisfacción en la formación

La posibilidad de propiciar esa satisfacción vital, así como de autorrealización en lo profesional, debe fundamentarse los siguientes elementos:

- La comunicación como vehículo de autorrealización del docente, puesto que le permite compartir sus problemas para no acumularlos, expresar sus dificultades, intercambiar ideas y experiencias, interrelacionarse con el grupo de docentes y demás agentes de la comunidad educativa, etc. El aislamiento puede resultar un elemento determinante en el malestar docente. Para los docentes, ante la necesidad de renovarse para adaptarse a los profundos cambios del entorno social, la formación permanente debe suponer la constante disponibilidad de una red de comunicación aplicada tanto a las cuestiones conceptuales como a los problemas metodológicos, personales y sociales, que continuamente se entremezclan con las situaciones de enseñanza (Esteve, 1995).

- Experiencias y dinámicas grupales. Lo cierto es que la innovación educativa va siempre unida a la presencia de equipos de trabajo, a profesores que ponen en común, con otros colegas, sus éxitos o sus dificultades, intercambiando experiencias e información, con lo cual las experiencias grupales y de trabajo cooperativo adquieren una gran significación en la formación permanente del profesorado. Para ello es necesario organizar sesiones de formación en grupos reducidos, puesto que, en el caso que nos ocupa, la cantidad suele ir en detrimento de la calidad.
- Técnicas cognitivas. Son las que más contribuyen a reafirmar la seguridad del profesorado en sí mismo y evitar la acumulación del estrés (Bronsberg, 1998). Considerar los procesos cognitivos de auto-evaluación de los propios profesores para establecer estrategias que permitan eliminar o mitigar la fuente de estrés y en su caso neutralizar las experiencias negativas derivadas de ese estrés.
- Partir de las dificultades y necesidades manifestadas por los propios profesores, para efectuar una evaluación de los modos de funcionamiento docente en función de su experiencia, de las nuevas exigencias o de los retos que les plantea la práctica diaria y contextualizada. Es necesario dedicar una parte importante de los esfuerzos e iniciativas a una tarea previa de sensibilización y concienciación para motivar al profesorado y

Nos referimos a *Mejora* de la persona como individuo que debe y puede crecer profesionalmente, mejora profesional de las acciones de clase, pues es en el aula donde el profesor permanece en contacto con los estudiantes, generando conocimiento y experiencias que podrá comunicar y analizar. Asimismo, *Mejora* de la institución educativa que promueve y se nutre de la reflexión y colaboraciones entre el grupo de docentes que, a su vez, potencian el desarrollo colectivo.

Proponemos una formación que permita dotar a los docentes de una competencia social como modelo de comprensión y enseñanza de unas determinadas actitudes y conductas para el alumnado. No basta pues, con dominar los conocimientos que debe transmitir, debe conocerse y aceptarse él mismo. Su éxito también depende de su capacidad para participar en el presente de la situación escolar y para aceptar y explorar lo imprevisto. Debe conocer y saber utilizar de manera positiva sus temores, su capacidad de seducción, su poder, sus deseos, sus sentimientos de culpa, etc. (Goleman, 1996).

En definitiva se propone un modelo de formación que propicie una competencia integrada en “saber, saber hacer, saber estar y saber convivir”, atendiendo a una inteligencia integral, entendida como la confluencia de lo racional, lo emocional, lo actitudinal y lo social.

Esta visión integradora que está presente en la finalidad de la educación que formula la UNESCO (1996), se sintetiza en un “aprender a ser” y adquiere todo su sentido en el compromiso hacia los demás que debe asumir como verdadera opción personal el auténtico docente.

1.4. CONCLUSIONES

Las conclusiones constituyen el último eslabón de toda investigación científica. En este apartado presentamos unas conclusiones que pretenden integrar los aspectos más destacables de toda la investigación.

- Los docentes están inmersos en una situación educativa que refleja la problemática de la sociedad actual, sus contradicciones y retos. Todo ello les puede afectar en su trabajo profesional y llegar a evolucionar hacia el síndrome de *Burnout*.
- En cuanto a la intensidad del *Burnout* detectada por el *MBI*, podemos concluir que los individuos de la muestra manifiestan un elevado grado de *cansancio emocional*.
- La prevención se orienta hacia la necesidad de desarrollar, en el marco de las propias escuelas, una nueva cultura de gestión compartida.
- El modelo de gestión compartida implica una serie de dimensiones y aspectos, que aportan una manera de trabajar que constituye en sí misma un factor de prevención síndrome de *Burnout*.
- Para afrontar el *Burnout* es esencial fortalecer los vínculos sociales a través del cambio de modelo de gestión.
- Es preciso concebir la escuela como un espacio de implicación, de comunicación, de autonomía y de autoconocimiento personal del docente, de resolución de problemas y consolidación de la dinámica grupal.

- Las instituciones y la propia administración han de ser conscientes de la importancia de la salud de los profesores para una enseñanza de calidad.
- Es preciso reformular los planes formativos con respecto a su actual planteamiento, para dotar a los docentes de instrumentos y recursos que les capaciten para superar los planteamientos individuales o aislados.
- La tendencia mayoritaria coincide en considerar que si bien la oferta y la posibilidad de acceso a la *formación permanente* resulta bastante apropiada, los aspectos más aplicativos y de habilidades didácticas no resultan del todo satisfactorios.
- El desarrollo de la inteligencia integral, teniendo una visión ecológica y sistémica de la realidad e incluyendo el dominio de las relaciones interpersonales, configuran un modelo de formación para la satisfacción vital.
- Ante los cambios sociales y el descrédito creciente de la profesión es preciso que el docente tenga una verdadera opción de implicación en la gestión del centro educativo.
- La satisfacción vital del docente surge del equilibrio entre desarrollo personal, profesional y colectivo.
- Nuestra propuesta pretende centrarse no sólo en las dimensiones relativas al trabajo individual del docente sino también, en relación con la organización del propio centro y las funciones de la escuela en la sociedad.

Todo lo que hemos explicado, nuestra propuesta de reconceptualización de la realidad docente como la mejor prevención del *Burnout*, queda representado en la figura siguiente.



Figura 25: Relaciones del modelo para la satisfacción Vital

Con esta presentación de conclusiones entendemos que no es suficiente, y por ello queremos dedicar la segunda parte de este capítulo a formular una propuesta de intervención con una serie de líneas de acción a tener en cuenta para establecer las condiciones necesarias de prevención o paliación del síndrome de *Burnout*.

2. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Ha quedado establecido que el síndrome de *Burnout* es un proceso que se desarrolla como respuesta a las presiones en el ámbito laboral. Coincidimos con dichos autores en que la primera medida cara a una posible estrategia de prevención y intervención, es la de conocer todas las dimensiones que configura la complejidad del síndrome de *Burnout*, y que hemos ido revisando a lo largo de nuestro estudio, y que evidencian la necesidad de proceder a implementar actuaciones para dar respuesta a esta problemática.

Queremos recordar que el objetivo de esta investigación no es la de desarrollar un plan de intervención concreto, pero una vez analizados los resultados que evidencian la presencia de *Burnout*, la consecuencia se hacía evidente: ¿qué se puede hacer? En respuesta a ello se esbozan una serie de recomendaciones y reflexiones fruto de las conclusiones obtenidas.

Vamos a apuntar, pues, las líneas básicas de actuación de cualquier intervención orientada a la prevención o paliación, según el caso, del síndrome de *Burnout*.

Proponemos una intervención globalizada que supere los planteamientos parciales de escasa eficacia. Para ello una primera opción es la de establecer una clasificación en función del objetivo perseguido:

ENFOQUE PREVENTIVO

Dirigido a prevenir que el factor estresante produzca presiones o tensiones, eliminando o neutralizando su efecto.

ENFOQUE PALIATIVO

Dirigido a disipar o suavizar el estrés cuando ya se ha experimentado.

Entendemos que la frase popular “*es mejor prevenir que curar*”, es perfectamente aplicable en este caso, y destacando la necesidad e importancia de establecer planes preventivos eficaces, empezaremos con el enfoque preventivo para comentar, posteriormente, el paliativo.

2. 1. ENFOQUE PREVENTIVO

Toda labor de prevención, va encaminada a evitar lo nocivo y fomentar lo beneficioso, es decir, eliminar las variables que conducen o facilitan la aparición del síndrome, y potenciar, a su vez, aquellas que proporcionan el bienestar físico, psíquico y social. Se debe, pues, impulsar y dignificar la profesión docente, lo cual precisa fundamentalmente un reconocimiento institucional de las dificultades y riesgos de la labor de los docentes.

El enfoque preventivo (Travers y Cooper, 1997; Peiró, 1991), entiende que las consideraciones para una posible intervención, en el síndrome de *Burnout*, deberían contemplar tres niveles:

- 2.1.1. Intervención centrada en el individuo.
- 2.1.2. Intervención centrada en los aspectos relacionales.
- 2.1.3. Intervención centrada en la propia organización.

Articulado de esta manera se pretende dar respuesta a la multidimensionalidad que configura la realidad docente y de la cual hablamos ampliamente en anteriores apartados.

2. 1. 1. Intervención centrada en el individuo

Podemos afirmar que el empleo de estrategias individuales de control o centradas en el problema previenen el desarrollo del síndrome, y que el empleo de estrategias de evitación, de escape o centradas en la emociones favorecen su aparición. Maslach (1982) recomienda el cambio de estrategia y apunta a la realización del trabajo como técnica para afrontar el síndrome, puesto que hacer las cosas de manera diferente supone detectar los aspectos del trabajo que pueden ser variados y cuales no.

A nivel individual las principales estrategias de intervención preventiva son:

- Adoptar técnicas de regulación de conflictos y de solución de problemas, para de esta manera, poder ser capaz de tomar las decisiones más adecuadas. El conflicto puede ser el motor del cambio social y que comporte efectos positivos siempre que sepamos gestionarlo hacia formas de relación cooperativa con la que la capacidad de negociación y el auto-conocimiento adquiere una importancia capital. Esto se puede plantear a través de un programa de entrenamiento en la solución de problemas, en la que se presenta especialmente importante combinar la práctica con la retroinformación emocional.
- Formación sobre el auto-conocimiento emocional. La comprensión de las propias emociones así como su canalización en las relaciones con los demás son elementos decisivos. Se supone que así mejorarán sus

sentimientos de auto-confianza y percibirán un control más efectivo sobre sí mismo y sobre sus tareas y funciones. (Goleman, 1996).

- Habilidades sociales y dinamización de grupos. Técnicas y estrategias que hemos comentado ampliamente en el apartado de la formación inicial y permanente.
- La adquisición de habilidades para manejar el tiempo de una manera eficaz y competente. Se trata de establecer prioridades para las actividades importantes y procurar reducir la percepción y la frecuencia de las condiciones y situaciones laborales que podríamos denominar de urgencia. El profesional que experimenta el estrés en el trabajo es aquel que siente que tiene que hacer demasiadas cosas, pero dispone de poco tiempo. Manejar el tiempo de manera eficaz permitirá aumentar su efectividad en la realización a los objetivos.
- Aumentar la competencia profesional. Por último, otro tipo de estrategias de carácter individual, que resultan eficaces, se basan en mejorar y ampliar la competencia del profesional, que en el caso de los docentes se concreta en la formación continuada, de la cual hablamos ampliamente en el anterior apartado.

2.1.2. Intervención centrada en los aspectos relacionales

Una buena parte de los problemas que estresan y crean malestar en los docentes derivan de las relaciones que se establecen con la organización. Aspectos como la necesidad de apoyo profesional, las condiciones laborales, o a nivel social en general, o como la falta de recursos en los centros donde realizan su labor docente, o las propias contradicciones entre los valores que propuestos por la escuela y los aportados por las familias o los medios de comunicación, son grandes fuentes de tensión en los docentes (Travers y Cooper, 1997; Fernández, 1994; Peiró, 1993).

Concretando en esta línea podemos considerar tres temas específicos de la docencia para la intervención centrada en las relaciones individuo-organización, que son:

- *La falta de recursos* tiene implicaciones importantes para el profesorado tanto a nivel psicológico como de conducta. Aparte del incremento de los recursos, el profesorado debe recibir ayuda para usarlos de forma efectiva, y eso comporta planes de reciclaje y formación continuada en la línea de lo que se comentará en el siguiente apartado.
- *El volumen del personal*. Se constata que para muchos enseñantes resultaría importantísimo poder recibir más personal de apoyo en el aula, dado que suelen trabajar con clases saturadas. El volumen de trabajo al que se enfrentan los docentes presenta, cíclicamente, momentos estresantes en los que resultaría especialmente beneficioso un aumento de

personal. Asimismo merece consideración la provisión de mejores servicios de apoyo dentro de los propios centros, puesto que los servicios de atención externos suelen tener intervenciones puntuales y no conocen las peculiaridades de cada centro en concreto.

- *Condiciones laborales.* Los docentes experimentan una situación laboral intensa y se enfrentan a la necesidad de prestar una atención continua a los alumnos y sus familiares. Son mínimas las pausas de las que disfrutan a lo largo de la jornada escolar, y durante tales pausas no tienen muchos lugares para descansar (Fernández, 1994). La mayoría de las escuelas deberían ofrecer un área de descanso adecuada a la situación laboral que facilitase la posibilidad de desconectar a los maestros.

2. 1. 3. Intervención centrada en la organización

Todos los anteriores comentarios nos sugieren que es necesario un cambio en la estructura de las escuelas, junto con una transformación de los ideales, de forma que se adapten a las necesidades reales de cada contexto y situación.

Así pues una de las líneas de prevención del síndrome de *Burnout* pasa por la necesidad que las organizaciones, en este caso los centros escolares, deben desarrollar programas de prevención, que contemplen aspectos tan diversos como el estilo de dirección, la información, el clima de la organización, los planes de carrera así como la imagen y proyección social.

- *Estilos de dirección.* Otro aspecto relacionado con el estrés es sin duda el de la administración/gestión de los centros que en muchos casos debería ser mejorado. Sería muy conveniente que los directores recibieran la formación necesaria sobre capacidades administrativas para optimizar y administrar los recursos. Una dirección participativa puede incidir favorablemente en la reducción del estrés laboral.
- *Retroinformación* de la dirección de la organización y desde el propio departamento. Estas medidas y otras de similares son las que se inscriben en los llamados programas de desarrollo organizacional. El objetivo de estos programas se centra en mejorar el ambiente y el clima organizacional, a los cuales nos referiremos a continuación.

- *Ambiente y el clima de la organización.* Los diferentes componentes del clima organizacional suelen ser fuente de estrés para los empleados. Por esta razón sería interesante incluir estrategias para diagnosticar y mejorar constantemente ese clima. En este sentido se establece la necesidad de introducir un servicio de asesores para que todos los miembros de la plantilla escolar puedan involucrarse (Travers y Cooper, 1997). Proponemos que se adopte un enfoque de resolución compartida de problemas, basado en un plan de trabajo que debería contemplar dos fases: diagnóstico e intervención. La primera implicaría identificar las fuentes del estrés del entorno laboral concreto para planear, y en su caso aplicar, intervenciones adecuadas de la forma más efectiva posible. La intervención se planificaría proponiendo pequeñas metas de progresivas mejoras para garantizar una mejora global estable.
- *Planes de carrera.* Otro elemento de insatisfacción laboral de los docentes a nivel organizacional (Travers y Cooper, 1997), y que es objeto de reivindicación, es el de la mejora de las oportunidades de promoción, puesto que la percepción por parte de los docentes es que hay pocas oportunidades de mejora laboral, así como de mejora de los incentivos económicos.
- *Imagen y proyección social.* Por último se constata la necesidad de mejora profesional y de la imagen pública, puesto que muchos

docentes no creen tener una imagen correcta ni un buen estatus a los ojos de la sociedad. En este sentido, la mayoría de estrategias que abordan la prevención del síndrome, desde la perspectiva grupal y organizacional recomiendan fomentar el apoyo social por parte de los compañeros y superiores. Todos estos aspectos ya fueron ampliamente comentados en un punto anterior, pero queremos destacar que, a través del denominado apoyo social, los sujetos obtienen nueva información, adquieren nuevas habilidades o mejoran las que ya poseen, obtienen refuerzo social y retroinformación sobre como realizar las tareas. También consiguen apoyo emocional, consejos u otros tipos de ayuda.

Para finalizar nos referiremos brevemente a otros planes de prevención de otro tipo de organizaciones (Mingote, 1998), que proponen unas estrategias a nivel multidimensional para una intervención preventiva del síndrome de *Burnout*, de manera global, cuya aplicación es apropiada para todos los profesionales asistenciales (docentes, trabajadores sociales, enfermeras, etc.). Algunas de las principales líneas de acción se centran en:

- a. Establecimiento de prácticas de trabajo y clima emocional en toda la organización que potencie el desarrollo y bienestar humano.
- b. Educación y motivación de las personas para mantener unos hábitos de trabajo más saludables y un estilo de vida personal más sano.
- c. Provisión de programas específicos para enfrentarse de manera más efectiva al estrés y así evitar sus potenciales efectos nocivos.

- d. Identificación y apropiada modificación de las situaciones laborales consideradas de alto riesgo.

En cualquier caso cabe diferenciar los planteamientos y estrategias preventivas de las estrategias para disminuir o tratar el estrés cuando éste ya se ha manifestado.

Al iniciar este apartado no referíamos a los dos posibles enfoques, el preventivo, del cual hemos hablado hasta ahora y el curativo del cual concretaremos algunos aspectos más generales, si bien, como hemos ido comentando a lo largo de este estudio, la intensidad, manifestación y vivencia del estrés en cada docente tiene una parte de subjetividad que lo hace personal y único.

2.2. ENFOQUE PALIATIVO y CURATIVO

Este enfoque pretende aportar algunas estrategias a nivel individual orientadas hacia la superación de la problemática una vez ésta se ha manifestado en el sujeto en cuestión. Los factores individuales son aquellas estrategias relacionadas con la manera de actuar y las características personales del profesional. Puede incluir aspectos de muy diversa índole que abarcan desde la fatiga emocional, los conflictos de rol, el temor al fracaso, la posibilidad de realización personal, etc., por lo que esta propuesta opta por incluir técnicas amplias y variadas.

Una vez el estrés ya se ha manifestado en un individuo de manera evidente, las principales técnicas individuales de superación de las mismas, en los docentes (Travers y Cooper, 1997; Manassero, 1994; Peiró, 1991; Bronsberg, 1998) son:

- *Ejercicio físico.* Un ejercicio físico sistematizado que puede mejorar las funciones mentales y en consecuencia se obtienen beneficios psicológicos importantes. Una buena forma de liberación del estrés está en los efectos que produce el ejercicio físico moderado.
- *Técnicas de relajación.* A través de diferentes métodos, como ejercicios respiratorios, meditación, estrategias de relajación mental, el masaje corporal, etc., que comportan la disminución de la ansiedad.
- *Biofeedback.* Abarca el control voluntario de las funciones corporales, que conlleva una disminución de la tensión y la ansiedad. Es un

proceso por el cual se proporciona información al individuo sobre determinados estados biológicos propios, para que sea capaz de adquirir control sobre los mismos.

- *Técnicas cognitivas.* Intentan ofrecer vías y procedimientos para que la persona pueda reorganizar la forma en que percibe y aprecia una situación, y se basa en aportar sugerencias y ejercicios concretos de autoayuda para modificar los aspectos negativos de su conducta, como estrategia para ser capaz de volver a evaluar y/o reestructurar las situaciones estresantes para que dejen de serlo. Esto se consigue desde un enfoque positivo y optimista. Estas técnicas son realmente eficaces en la reducción de aspectos particulares del patrón de conducta tipo A⁶ que tiene una mayor representatividad en el ámbito de los docentes.
- *Aceptación de la propia inestabilidad.* Aceptar el conflicto como algo inherente al individuo, como algo normal y cotidiano, como posible vehículo de cambio para la mejora. Descubrir el potencial del conflicto como motor del cambio social y sus posibles efectos positivos si se gestiona de una manera eficaz y constructiva, estableciendo relaciones de cooperatividad y colectividad.
- *Análisis de su ideal docente.* Analizar y reflexionar sobre su propio ideal como docente y la realidad del mismo, así como las

⁶ Tipo A: Es el tipo de carácter denominado como emocional, que suele predominar en las profesiones de servicios humanitarios en general y concretamente en la enseñanza. Todo ello se explica en el capítulo II.

consecuencias derivadas de la discrepancia y distancia entre ambas imágenes. Este último planteamiento está relacionado con el cambio de legislación sobre la salud laboral que se está produciendo en la mayoría de las comunidades autónomas, al reconocer los posibles impactos negativos del entorno laboral sobre la salud mental y física de los empleados.

- Formación sobre *habilidades sociales*. La asertividad y la habilidad para interrelacionarse con los demás resultan elementos clave para la prevención de muchos de los conflictos.

Se puede apreciar que algunas de estas líneas de acción son plenamente coincidentes con las propuestas incluidas en el apartado de los planes formativos, puesto que en la mayoría de los casos se trata de aportar aquellas estrategias necesarias para dar respuesta a las posibles carencias profesionales, emocionales y relacionales.

3. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN

Por último queremos considerar las limitaciones de nuestro estudio. Al efectuar una investigación educativa encontramos obstáculos difíciles de superar. Latorre, Del Rincón y Arnal (1997), coinciden en considerar cuatro tipos de limitaciones: de orden ambiental (características y condiciones del ambiente), de orden técnico (instrumentos para la recogida de información), de orden moral (consecuencias derivadas de la propia investigación sobre el ser humano) y de orden metafísico (significaciones, creencias e intenciones de las personas). Nuestro estudio intenta recoger, de manera global, todos estos factores que tienen influencia en la realidad educativa y concretamente en el desarrollo del síndrome de *Burnout* en los docentes de educación infantil y de educación primaria.

Asimismo hemos constatado otras limitaciones de orden conceptual y de orden técnico:

- En cuanto a las limitaciones de orden conceptual, es decir, aquellas que se derivan de la existencia de fenómenos internos (propios de los seres humanos), no observables y difícilmente cuantificables o evaluables, hemos investigado a partir de los sentimientos, las creencias, significados e intenciones de los docentes, aspectos que no siempre son fáciles de explicitar, y la propia imprecisión o inexactitud de la problemática del síndrome de *Burnout* resulta es si misma un obstáculo para la propia

investigación. Por ello y por la propia complejidad del fenómeno, nos vimos en la necesidad de acotar el ámbito de la investigación únicamente a determinadas dimensiones.

- En referencia a las limitaciones de orden técnico, aquellas que comportan dificultades en la observación y cuantificación de los fenómenos educativos por la idiosincrasia de su propia naturaleza, la imprecisión y la inexactitud de estos fenómenos resulta en si misma un obstáculo en la investigación. Como apuntábamos anteriormente, identificar, definir y categorizar perfiles docentes o en este caso, percepciones de los docentes (preocupaciones, concepciones, etc.), a través de un cuestionario, es una tarea difícil y arriesgada.

En cuanto a futuras líneas de investigación queremos destacar de manera prioritaria, que resulta difícil, a la vista de los pocos estudios centrados en los niveles de educación infantil y educación primaria, poder establecer algún paralelismo en continuidad, con la información recogida. Concretamente son inexistentes los estudios longitudinales sobre esta temática. En general se tiende a evaluar al profesional de una sola vez, con un carácter más diagnóstico del estado de la cuestión que de seguimiento de la misma. Ello nos plantea una posible línea de continuidad del presente estudio. Un estudio longitudinal en una determinada población, nos proporcionaría una valiosísima información sobre la evolución del síndrome de *Burnout* y su relación las diversas variables, personales, sociales y laborales, a lo largo del tiempo. En este sentido, nuestro

estudio pretende establecer un punto de referencia al servicio de futuras y necesarias líneas de investigación.

También queremos sugerir otras posibles líneas de investigación:

- Hemos remarcado la necesidad de reorientar la formación del profesorado, por ello entendemos que sería muy interesante profundizar más en este aspecto y realizar estudios que analicen, exhaustivamente, dichos programas de formación, la relación e impacto que pueden tener en la presencia del síndrome de *Burnout*, y la problemática en los docentes.
- Otra posible línea de investigación la situamos en el estudio de la presencia e incidencia en otros niveles educativos. Sabemos que se han realizado muchos estudios en la etapa de la secundaria, pero siempre orientados hacia un diagnóstico puntual y sin continuidad. Una vez más insistimos en la necesidad de conocer, de manera longitudinal, la evaluación del síndrome de *Burnout* en los docentes.
- Para terminar, queremos sugerir otra futura línea de investigación derivada de la necesidad de establecer un paralelismo con la incidencia y desarrollo del síndrome de *Burnout* en otras profesiones. Es especialmente destacable el crecimiento que ha experimentado en otros ámbitos laborales como el de la enfermería, y en general, en las personas que están en contacto permanente con otras personas (médicos, policías, etc.). Investigar sobre las posibles relaciones, entre ambos entornos, bien pudiera aportar más

datos e información contrastada, para una mayor comprensión del fenómeno.

Sabemos que nos queda mucho por investigar y por aprender, y aprenderemos también de nuestros propios errores, pero a pesar de las limitaciones, nos ha guiado el deseo que nuestra experiencia pueda aportar elementos para la reflexión y la crítica constructiva, aportando con ello nuestro granito de arena hacia la mejora de la práctica educativa como la mejor herramienta de prevención del síndrome de *Burnout*.

En este sentido y para finalizar queremos citar las palabras de Álvaro Marchesi (2000:255):

“...Se necesita valor para educar y para enfrentarse, día a día, a las contradicciones y a las paradojas de la enseñanza. No se debe esperar tranquilidad en los tiempos futuros. Por ello es preciso que los profesores se armen de valor y de valores y se enfrenten con coraje y con pasión,...a su tarea. Pero no es un reto para personas aisladas, por mucha moral que mantengan. Es necesario un esfuerzo conjunto en el que algunos responsables educativos mas conscientes o algún colectivo de profesores organizado con mayor visión de futuro, tomen la iniciativa y sienten las bases de un cambio profundo y responsable al servicio de la profesión docente, de los alumnos, y en consecuencia de la sociedad entera”.

BIBLIOGRAFÍA

ABRAHAM, A (1984); *L'enseignant est une personne*. Paris, E.S.F. (Traducción al castellano (1986): *El enseñante también es una persona*. Barcelona: Gedisa).

ALEMANY, M. (1999): *Investigar en España es llorar*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

ALIAGA, F. (2000): *Validez de la investigación causal. Topologías y evolución*. Bordón, 52, pp. 301-321. Valencia. Disponible en <http://www.uv.es>

ALUJA (1997): *Burnout profesional en maestros y su relación con indicadores de salud mental*. Boletín de psicología, 55 pp. 47-61. Barcelona.

ALVAREZ, E. y FERNANDEZ, L. (1991a): *El síndrome de Burnout o el desgaste profesional (I)*. Revista Asociación española de neuropsiquiatría, nº 21, 257-265.

ALVAREZ, E. y FERNANDEZ, L. (1991b): *El síndrome de Burnout o el desgaste profesional (II)*. Estudio empírico de los Profesionales Gallegos del área de salud mental. Revisión de estudios. Revista Asociación española de neuropsiquiatría, Vol. XI nº 39 pp. 257-265.

ANGULO, J. F.; (1999): *La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos*. En Gómez, A. P.; Barquín, J.; & Angulo, J. F.: *Desarrollo profesional del docente: política, instigación y práctica*. Madrid: Akal.

ARNAU, J (coord.) (1996): *Mètodes, dissenys i tècniques en investigació psicològica*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

BASTONS, M. (2004): *Prendre decisions. La inevitable qüestió; èxit o fracàs?* Barcelona: Ariel.

BELL, B; GILBERT, J. (1999): *La evolución de los docentes: Desarrollo profesional, personal y social*. Madrid: Publicaciones, 29. pp. 25-52.

BISCARRI, J (1993): *La formación permanente de los profesores: Motivaciones y condicionantes*. Lleida: Institut d'estudis Ilerdencs.

BISQUERRA, R., (1987): *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.

BISQUERRA, R., (1989): *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac.

BISQUERRA, R., ECHEVARRIA, B. y RODRÍGUEZ, M. (1987): *Estadística Psicopedagógica (Prácticas)*. Barcelona: PPU.

BIDDLE, B., GOOD, T. y GOODSON, I. (2000): *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.

BOLÍVAR, A. (2000): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.

BOYER, C (1998): *Factores de riesgo de la salud de los docentes: Trabajadores de la enseñanza*, 195 11-14.

BOYED, J. (2000): *Lo mejor de los gurús*. Barcelona: Gestión 2000.

BRONFENBRENNER, V. (1979): *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press. En versión castellana (1986): *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

BRONSBURG, B. y VESTLUND, N. (1998): *No te quemes*. Barcelona: Cumulus.

CALVETE, E. y VILA (1998): *Evaluación e intervención en el estrés docente*. Universidad de Deusto: Mensajero.

CALVETE, E. y VILA (2000): *Burnout y síntomas psicológicos: Modelos de medida y relaciones estructurales*, *Ansiedad y estrés*, 6:1, pp. 117-130

CASARES, J. (1942): *Diccionario Ideológico de la lengua española*. Barcelona: Gustavo Gili.

CHERMISS, C. (1992): *Long-tem consequences of Burnout: an exploratory study*. En Massanero, M. y col. (1994). *Burnout en los profesores: impacto sobre la calidad en la educación, la salud y consecuencias para el desarrollo profesional*. Memoria final de investigación. Madrid: MEC- CIDE.

CIDE (2002): *El sistema educativo español*. Madrid: MECD.

COLAS, P, y BUENDIA, L. (1992): *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

COMISION EUROPEA (2002): *Las cifras clave de la educación en Europa, edición 2002*.

http://www.urydice.org/Doc_intermediaires/indicators/en/frameset_key_data.htm

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2001): *Información sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2000-01*.

<http://www.mec.es/cesces/indice.g.htm>

CONTRERAS, J. (1997): *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

CORDEIRO, J. A. (1997): *Prevalencia del Síndrome de Burnout en los Maestros de Primaria de Chiclana de la Frontera*. (Proyecto de investigación no publicado). Cádiz: Universidad de Cádiz.

CORDEIRO, J. A, GUILLÉN, C., GALA, F. J., y col. (2000): *El síndrome de Burnout en los Maestros de Primaria. Resultados de una investigación*. Comunicación presentada al IX Congreso IINFAD 2000.

DELORS, J. (1996): *La Educación encierra un Tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco.

DOMÉNECH, B. (1995): “Introducción al síndrome “Burnout” en profesores y maestros y su abordaje terapéutico” *Psicología evolutiva*, Vol. I, Nº 1-Pág.63-78.

DURAN, M. A., EXTREMERA, N. y REY, L. (2001): “El síndrome de burnout en el ámbito educativo: una aproximación diferencial” *Apuntes de Psicología*, Vol. 10 Nº 2 -Pág.251-262.

ESTEVE J. M. (1987): *El malestar docente*. Barcelona: Laia.

ESTEVE J. M. (1988): *El estrés de los profesores: propuestas de intervención para su control*. En Villa, A. (coord.): *Perspectivas y problemas de la función docente*. II Congreso Nacional Vasco: Madrid: Narcea.

ESTEVE J. M. (1994): *El malestar docente*. Barcelona: Paidós

ESTEVE J. M. (1995): *Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la evaluación de los profesores*. Barcelona: Anthropos.

ESTEVE J. M. (1997): *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.

ESTEVE J. M. (2001): *Un examen a la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.

ESTEVE J. M. (2003): *La tercera revolución educativa*. Barcelona: Paidós.

FAURA, T. (1998): *Síndrome de Burnout*. Barcelona: Revista rol de enfermería, núm. 116.

FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE C.C.O.O. (1993): *Encuesta al profesorado de Primaria y Secundaria de la enseñanza pública*. Madrid: CIDE.

FERNÁNDEZ, L. (1994): *Instituciones educativas*. Barcelona: Paidós.

FERRANDO, J. y PEREZ, J. (1996): *Un instrumento para medir quemazón profesional en los docentes: adaptación catalana del "Maslach Burnout Inventori"* Barcelona: Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina.

FREUDENBERGUER, H. J. (1974): *Staff burn-out*. Journal of social Issues, 30 (1) pp. 159-165.

FUNDACIÓN SANTILLANA. (2003): *Aprender para el futuro: Educación para la convivencia democrática*. XVII Semana monografía. Madrid: Santillana.

GAIRIN, J. (1996): *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.

GARANTO, J., MATEU, J. y RODRIGUEZ, S. (1985): *Modelos de análisis del rendimiento académico*. Madrid: Revista de Educación, nº 277.

GARCIA DE LEON, M. A. (1991): *Los docentes, unos profesionales acosados*. Madrid: Revista Complutense de Educación, 2:2, pp. 267-276.

GOLEMBIEWKI, R.T., MUNZENRIDER, R.F. y STEVENSON, J.G. (1986): "Stress in organizations. Toward a model of Burnout". En Moreno, B. Y col. (1992): *Configuración específica del estrés asistencial en profesores de BUP*. Memoria de investigación. Madrid: MEC- CIDE.

GONZÁLEZ, M. P. y NOVELL, A. (2001): *Vida estrès i docència*. Perspectiva Escolar, n. 254.

GOTZENS, C. y CASTELLO, A. (2000): Perfiles motivacionales y actividad docente. En J.N.C. García-Sánchez (Ed.), *De la psicología de la instrucción a las necesidades curriculares* (pp. 173-189). Barcelona: Oikos.

GUERRERO, E (1998): “*Burnout*” o *desgaste psíquico y afrontamiento del estrés en el profesorado universitario*. Tesis doctoral. Facultad de educación de la Universidad de Extremadura.

GIL-MONTE, P. y PEIRO, J. M. (1997): *Desgaste psíquico en el trabajo. El síndrome de quemarse* Madrid: Síntesis Psicología.

GIL-MONTE, P. y PEIRO, J.M. (1999): *Validez Factorial del MASLACH BURNOUT INVENTORY en una muestra multiocupacional*. Psicothema, 11(3), 679-689.

GIL-MONTE, P. y PEIRO, J. M. (2000): “*Un estudio comparativo sobre criterios normativos para el diagnostico del síndrome de quemarse (Burnout)*”. Revista de Psicología del trabajo y de las organizaciones. Volumen 16, Nº 2-Pág. 135-149.

HARGREVES, A. (1999): *Hacia una geografía social de la formación docente*. En Gómez A. P., Barquín, J. y Angulo, J. F. (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, instigación y práctica*. Madrid: Akal.

HARRISSON, W.D. (1980): “*Role strain and Burnout in child – protective service workers*”. En Moreno, B. y col. (1992): *Configuración específica de estrés asistencial en profesores de BUP*. Memoria de investigación. Madrid: MEC-CIDE.

IBAÑEZ, T. (1997): *Psicología Social de l'ensenyament*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

ICE-UNIVERSIDAD DE DEUSTO. (1996): *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: Mensajero

IMBERNÓN, F. (1999): *De la formación espontánea a la formación planificada. La política de Formación permanente en el estado español*. En Angulo, F.; Barquín, J. y Pérez, A. (1999). *Desarrollo profesional docente: Política investigación y práctica*. Madrid: Akal. (181-207).

JIMENEZ, C. y PEREZ, R. (1983): *Formularios y tablas de pedagogía experimental*. Madrid: UNED.

LATORRE, D., DEL RINCON, A., ARNAL, J. y SANZ, A. (1995): *Técnicas de investigación social*. Madrid: Dykinson.

LATORRE, D., DEL RINCON, A. y ARNAL, J. (1997): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.

MANASSERO, M. A., VAZQUEZ, A., FERRER, V. y FERNANDEZ, M. C. (1995): *Burnout en la enseñanza: análisis de su incidencia y factores determinantes*. Revista de Educación. Nº 308

MANASSERO, M. A., VAZQUEZ, A., FERRER, V., FORNÉS, J. y FERNANDEZ, M. C. (1994): *Burnout en los profesores: impacto sobre la calidad de la educación, salud y consecuencias para el desarrollo profesional*. Madrid: Universitas.

MANASSERO, M. A., VAZQUEZ, A., FERRER, V., FORNÉS, J. y FERNANDEZ, M. C. (1998): *Estrés y Burnout en la enseñanza: una*

aproximación comprensiva. En J. Cerdan Victoria y Grañeras Pastrana (eds). *Las investigaciones sobre el profesorado (II)* 1993-1997. Madrid: MEC-CIDE.

MARCELO, C. (1994): *La dimensión personal del cambio: aportaciones para una conceptualización del desarrollo profesional de los profesores*. Innovación Educativa 3, Monográfico: La formación del profesorado. Pág. 33-57.

MARCELO, C. coord. (1995): *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU, S.A.

MARCELO, C. (2000): *El profesor de Enseñanza Primaria. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía*. Tomo I, 391-420. *Hacia el Tercer Milenio: Cambio educativo y educación para el cambio*. Madrid 26-30 del septiembre del 2000.

MARCHESI, A. (2000): *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza Editorial.

MARTINEZ, A. (1998): *Si la sinceridad hablara*. Cuadernos de Pedagogía, 272. (Pág. 78-79).

MARRENO, A. (1999): *La cultura de la colaboración y el desarrollo profesional del profesorado*. En: *Volver a pensar la educación (Vol. II). Prácticas y discursos educativos*. (Congresos Internacional de Didáctica). 2ª edición. Madrid: Morata-Fundación Paideia. (Pág. 296-311).

MASLACH, C. (1982): *Burnout: the cost of caring*. Englewood Cliffs; N. J. Prentice Hall.

MASLACH, C. y JACKSON, S. (1981): *The measurement of experienced burnout*. Journal of Occupational Behavior, 2 (99), 99-113.

MASLACH, C. y JACKSON, S. (1997): *Maslach Burnout inventory*. Madrid: Traducción española a Tea Ediciones.

MAURI, T. (1999): *La intervención psicopedagógica en Cataluña*. Barcelona: Infancia y Aprendizaje, n.87 pp.71-87.

MATEO, J. y VIDAL, M. C. (coord.) (1997): *Enfocaments, mètodes i àmbits de la investigació psicopedagògica*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

MINGOTE C. (1998): “*Síndrome de Burnout o síndrome de desgaste profesional*”. FCM. n. 8 (Pág.493-503). Barcelona.

MONTERO, I (1997): “*Avaluació de l’autoconcepte i la motivació per l’aprenentatge*” En J. Alonso (coord). “*Diagnòstic psicopedagògic i avaluació curricular*” . Barcelona. UOC.

MOORE, D. (1998): *Estadística aplicada básica*. Barcelona: Bosch.

OCDE. (1994): *Quality in teaching*. Paris: OCDE.

ORTIZ ORIA, V. M. (1995): *Los riesgos de enseñar: La ansiedad de los profesores*. Salamanca: Amarú.

PENALVA, J (2001): *La motivación del profesorado. Un problema de identidad*. Revista online Comunidad escolar, 688.

PEIRO, J. M. (1991): *El estrés de enseñar*. Sevilla: Alfaró.

PEIRO, J. M. (1992): *Desencadenantes del estrés laboral*. Barcelona: Eudema.

PEIRO, J. M. y SALVADOR, A. (1993): *Control del estrés laboral*. Barcelona: Eudema.

PEREZ, V. (2001): *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundació La Caixa, Col. Estudios Sociales

PEREZ GOMEZ, A. I. (1999): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

PEREZ, A. y SOLA, M. (2003): *La situación profesional de los docentes. Luces y sombras*. Cuadernos de Pedagogía, 326, 34-40.

PLAYA, J. (2000): “*El estrés castiga el profesorado*”. La Vanguardia, Barcelona. (3/12/2000).

PRIETO, L. (2001): *Burnout en los médicos de atención primaria*. Alen Primaria 28: 444-445.

P.S.I.S.A. (1993): *El Burnout o desgaste profesional: Estudio Empírico de los profesionales de Educación Secundaria y Bachillerato en Salamanca*. Beca financiada por Caja de Ahorros de Salamanca y Soria. Fondo cultural Castilla y León: Salamanca.

RALE, Real Academia de la Lengua Española (1984): *Diccionario de la Lengua Española*: Madrid: Rale 20ª edición.

RODRÍGUEZ, J (1991): *Cuadernos metodológicos: Métodos de muestreo*. Madrid: CIS. Centro de investigaciones sociológicas.

SANCHEZ, E. (2000): *El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores*. Infancia y aprendizaje, n. 91 (pág. 55-77).

SANCHEZ ENCISO, J. (2000) *Que tenim. Que necessitem*. Perspectiva Escolar, n. 248.

SEISDEDOS, N. (1997): *Inventario Burnout de Maslach: síndrome del quemado por Estrés Laboral Asistencial*. Madrid: TEA ediciones.

TRAVERS, R. (1986): *Introducción a la investigación Educativa*. Barcelona: Paidós.

TRAVERS y COOPER (1997): *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós.

VIÑAO, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

VILA, D. (2000) *Estrés en las aulas*. Madrid: Muface, 179, 28-30.

ZEICHNER, K. M. y LISTON, D. P. (1999): *Enseñar a reflexionar a los futuros docentes*. En Angulo, F., Barquin, J. y Pérez, A. (1999). *Desarrollo profesional docente: Política investigación y práctica*. Madrid: Akal.

ZUBIETA, J.C. (1992): *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: MEC- CIDE.