

UNIVERSIDAD DE PALERMO.
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.
Departamento de Psicología.

TÍTULO: El síndrome de Burn-Out y el estrés laboral en el personal docente de Instituciones educativas de gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Autor : Manuel Fernando Guerrero

PROFESOR TUTOR: María Laura Lupano Perugini

FECHA DE ENTREGA: 6 de junio de 2007

1. INTRODUCCIÓN

La práctica y habilitación profesional correspondiente a la materia Práctica V de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Palermo, se desarrolló en una Fundación relacionada con la educación de gestión privada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Esta institución, presta servicios de auditoría sanitaria a aproximadamente 250 unidades educativas de gestión privada, de nivel inicial, primario, medio y terciario, radicadas todas en la referida Ciudad. Se atienden también docentes que desempeñan tareas en los distintos niveles mencionados. Concurren a requerimiento de los establecimientos asociados a la fundación, a los efectos de cumplimentar certificaciones de evaluación en aptitudes médicas y psicológicas, necesarias para el desempeño de su función, vinculadas a incorporaciones, reincorporaciones y exámenes periódicos, que deben cumplir en su relación laboral. En situaciones especiales se integran Juntas Médicas para resolver dictámenes específicos.

Estas evaluaciones incluyen estudios rutinarios-análisis de laboratorio, radiografías, electrocardiogramas- y entrevistas clínicas con médicos y psicólogos.

Cuando se detecta la posible presencia de alguna patología invalidante para la función a desarrollar se complementan los estudios con baterías de evaluación psicológica, que incorporan técnicas psicométricas y proyectivas.

De la asistencia a la fundación surgió la elección del tema El síndrome de Burn-Out y el estrés laboral en el personal docente de instituciones educativas de gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que será desarrollado en este trabajo de integración final.

El Síndrome de Burn-Out se define como una respuesta al estrés laboral crónico en la que intervienen actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja y hacia el mismo rol profesional, así como agotamiento emocional para quien lo padece (Neira, 2004).

2. CALIDAD DE VIDA LABORAL DOCENTE

En la actualidad resulta necesario considerar los aspectos de bienestar y salud laboral a la hora de evaluar la eficacia de una determinada organización. La calidad de vida laboral y el estado de salud físico y mental de sus integrantes tienen repercusiones en el desarrollo de toda organización. Así mismo, es importante destacar que la mayor incidencia del síndrome de Burn-Out se da en los profesionales que prestan una función asistencial o social en forma directa con los usuarios, como es el caso de los profesionales de la enseñanza. El problema trasciende el campo de las organizaciones, pues el deterioro de la calidad de vida laboral de los docentes también conlleva repercusiones sobre la sociedad en general (Acosta Chávez, 2006).

2.1. El problema de la investigación

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006), realizó en el año 2004 un Censo Nacional para explorar las condiciones de trabajo, la formación recibida, la trayectoria profesional y las expectativas sobre su carrera, en docentes de todo el país y en todos los niveles de enseñanza.

Según los datos suministrados, en Argentina, hay más de 825.000 docentes en el nivel primario, medio y terciario. El estudio, realizado por la Dirección Nacional de Supervisión y Evaluación de la Calidad Educativa, entre el 15 de octubre y el 30 de noviembre del año 2004, determinó que las principales expectativas que poseen los docentes en actividad, para los siguientes cinco años, estaban referidas a mantener su cargo, poder estudiar otra carrera, acceder a un cargo titular los que cumplen tareas como docentes suplentes o interinos y, por último, ascender a algún nivel de dirección.

En el referido estudio se destacan como principales dificultades y factores estresantes que deben enfrentar los docentes, la pérdida de autoridad frente a

los alumnos, los cambios acelerados de hábitos culturales, el manejo de conflictos y la asimilación de nuevas tecnologías.

2.2. La justificación de la investigación.

La necesidad de estudiar el síndrome de Burn-Out en el sector educativo, deviene de los estudios de los procesos de estrés laboral en general, y del hincapié que las organizaciones hacen, en la actualidad, sobre la necesidad de preocuparse más y mejor por la calidad de vida laboral que ofrecen a sus empleados (Gil Monte & Peiró, 1995).

La enseñanza, una de las profesiones más extendidas y de mayor contacto con las personas como receptoras de su actividad profesional, se considera una ocupación agotadora asociada a niveles significativos de Burn-Out.

La sociedad exige al docente que tenga sentido crítico con respecto a sí mismo, a los contenidos culturales y al contexto social. Que sea objetivo, democrático y con vocación de servicio. Que tienda al trabajo cooperativo y ame su institución y sus alumnos. Que se sienta parte viva de la comunidad en la que actúa. Que se esfuerce por alcanzar una conducta racional y científica, con preferencia por el orden y la sistematización. Y, sobre todo, sea muy creativo para poner su formación y su experiencia al servicio de la escuela y del alumno que educa (Abraham, 1986).

El complejo contexto de la docencia se enfrenta permanentemente con la dinámica del cambio. Quien dice cambio, alude a la vez al temor y al deseo de cambiar.

Los educadores, especialmente aquéllos que tienen clases con adolescentes, sufren esta problemática vinculada a facilitar el cambio. Cuando un docente comprueba que sus esfuerzos para lograrlo son ineficaces o insuficientes, tiende a forzar su acción, con lo cual, fuerza al mismo tiempo la resistencia de sus alumnos. Napolitano (2006) dice que toda presión de cambio producirá el efecto opuesto.

Un docente debe estar presente con su intelecto, pero también con sus sensaciones y emociones. Y esto no es fácil. No puede estar satisfecho únicamente con el dominio de los conocimientos que debe transmitir. Su éxito depende, en gran parte, de la capacidad para participar intensamente de la problemática integral de la situación escolar (Abraham, op.cit.).

La tarea docente está penetrada por los deseos de todos los participantes y también por sus proyecciones, identificaciones y mecanismos de defensa.

Esta investigación se propone aportar información para conocer si existe algún grado de malestar vinculado al estrés laboral en un sector de la docencia de gestión privada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El análisis de esta información contribuirá al diseño de políticas laborales, en el campo educativo, más adecuadas para el desarrollo y la construcción de la sociedad.

2.3. Los objetivos de la investigación y sus hipótesis

Como objetivo general de la investigación se pretende determinar el nivel de la presencia del síndrome de Burn-Out y sus características en el ámbito de las Instituciones Escolares de Gestión Privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El primer objetivo específico es valorar la cantidad de casos con síndrome de Burn-Out presentes en la muestra y sus características socio-demográficas.

El segundo objetivo específico consiste en verificar, en las distintas dimensiones que componen el síndrome, si existen diferencias significativas según edad, sexo, nivel educativo y dedicación a la docencia en el total de la muestra.

Y como tercer objetivo específico se analizará si existe relación entre las distintas dimensiones que componen el síndrome de Burn-Out y la antigüedad de años en la docencia en la muestra investigada, partiendo como hipótesis de investigación, que a mayor nivel de antigüedad de años en la docencia se espera

hallar mayor nivel de Despersonalización y Agotamiento Emocional y menor nivel de Realización Personal en el trabajo.

3. DESARROLLO

3.1. Antecedentes teóricos del síndrome de Burn-Out

3.1.1. Estrés. Características generales

El concepto de estrés elaborado por Selye (1956) ha sido analizado con intensidad en los últimos años. Tiene en la actualidad una connotación negativa que no poseía necesariamente en su inicio. En su aspecto positivo se plantea como un mecanismo de adaptación, que permite enfrentar las agresiones del entorno y movilizar los recursos del organismo.

Hans Selye nació en Viena el 26 de enero de 1907. Desarrolló a los treinta años la Teoría del estrés. Lo describió como la suma de cambios inespecíficos del organismo, en respuesta al estresor, estímulo o situación estimular. En 1976, define al estrés como una respuesta inespecífica del organismo ante cualquier estresor y, al síndrome general de adaptación como una respuesta a estresores internos o externos, cuando su acción es prolongada y sostenida.

Estos fenómenos de respuesta constituyen parte de mecanismos de defensa del organismo y se desarrollan habitualmente en tres fases: 1) reacción de alarma, alteraciones biológicas fundamentalmente del sistema nervioso autónomo. Acciones que preparan respuestas de lucha o de huida; 2) estadio de resistencia, adaptación al agente estresante y 3) estadio de agotamiento, como consecuencia de la resistencia a exposiciones prolongadas a estresores intensos. Produce alteraciones patológicas, físicas y psíquicas de diversa magnitud (Gross, 2004). Los agentes estresantes no afectan a todas las personas de la misma manera. Depende de como reacciona cada organismo ante los factores ambientales, de sus vivencias históricas previas en particular experiencias de afrontamiento realizadas y valoraciones personales que le dan sentido a su realidad (Bulacio, 2004).

Cuando el estrés es agudo y persistente, los cambios se producen a niveles psicológicos, neurológicos, inmunológicos y endocrinológicos. Rápidamente se instala un estado de alerta y vigilancia, aumenta la tensión del sistema, la percepción, la concentración, la cognición y se inhibe la sensación de hambre, la conducta sexual y la respuesta inmunitaria. Cuando esta situación se prolonga puede presentarse depresión, anorexia, pérdida de peso, disfunción sexual, úlcera péptica, obesidad, entre otras manifestaciones (Caprarulo, 2006).

Las respuestas cognitivas y conductuales desarrolladas para enfrentar el estrés, se denominan estrategias de afrontamiento. Lazarus y Folkman (1986) establecen dos tipos básicos de estrategias de afrontamiento, las dirigidas a regular las emociones y las dirigidas al problema en sí mismo.

El afrontamiento dirigido a regular la respuesta emocional está vinculado a procesos cognitivos que tienen como fin disminuir el grado de afectación emocional que genera la situación. Se percibe que los estresores son inmodificables y que hay que interactuar con ellos. Las estrategias están vinculadas a la evitación, la minimización, el distanciamiento, la atención selectiva, las comparaciones positivas y la transformación de los acontecimientos negativos en algún valor positivo.

El afrontamiento dirigido a manipular o alterar el problema tiende básicamente a intentar modificar el estresor. Cuando no es posible, construye estrategias que afectan tanto al entorno como al sujeto, buscando canales de gratificación alternativos y/o aprendizajes de nuevos procedimientos y recursos para enfrentar la situación.

Partiendo de la distinción establecida por Lazarus y Folkman (op.cit.), otros autores le incorporan al afrontamiento distintos criterios clasificatorios.

Stephoe (1991) coincide, además de los mencionados enfoques, en la distinción entre estrategias de carácter cognitivo y conductual.

Burke (1971) identificó una serie de conductas de afrontamiento que clasificó en cinco grandes grupos: a) hablar con otros del problema; b) trabajar más duro y durante más tiempo; c) cambiar a una actividad de tiempo libre; d) adoptar una aproximación de solución alternativa de los problemas y e) alejarse

de la situación estresante.

Dewe y Guest (1990) han identificado siete tipos de estrategias de afrontamiento ante situaciones de estrés: a) abordar o trabajar sobre el problema; b) intentar que el problema no se apodere de uno; c) descargar lo emocional incorporado; d) tomar medidas preventivas para evitar la repetición; e) recuperarse y prepararse para abordar en mejores condiciones el problema; f) utilizar los recursos familiares disponibles y g) intentos pasivos de tolerar los efectos del estrés admitiéndolos como inevitables.

Bulacio (op.cit.) sostiene que hay en cuatro etapas el proceso de afrontamiento del estrés. 1) Valoración del estímulo. Esta valoración depende de los esquemas cognitivos personales del sujeto, de sus ideas previas, de sus creencias y experiencias. 2) Valoración de los recursos; así como se valoran los estímulos se valoran los sujetos a sí mismos y los recursos con los que cuentan. Cuanto más realista sea la valoración de los recursos, mejor será el análisis. 3) Proceso de comparación entre valoraciones, se comparan la valoración de los estímulos y la de los recursos y se analiza la diferencia. El estrés se produce cuando la diferencia es mayor que la que el sujeto puede tolerar. 4) Afrontamiento en sí mismo, esta etapa tiene que ver con cómo se hace frente a esa diferencia, entre la amenaza y la capacidad de respuesta.

Siguiendo a Steptoe (op.cit.), Bulacio (op.cit.) también distingue el afrontamiento en: afrontamiento cognitivo, demanda que el sujeto realiza para encontrar significados nuevos a los estímulos amenazantes y afrontamiento conductual, esfuerzo motor y direccionalidad de conductas, tendientes a minimizar la diferencia entre las amenazas y las capacidades de respuesta.

Así mismo, reafirmando la línea clásica, ambos afrontamientos, tanto el cognitivo como el conductual, pueden estar dirigidos al problema o a la emoción. (Lazarus & Folkman, op.cit.). Éstos son afrontamientos activos. También destaca Bulacio (op.cit.) que existe un afrontamiento evitativo, cuando el sujeto sale del campo estresante, y pasivo, cuando el sujeto queda paralizado en él.

3.1.2. Estrés laboral. Sus características particulares

Dentro de la problemática del estrés se ha investigado particularmente el denominado estrés laboral por la importancia que éste tiene en el desarrollo de las organizaciones.

El estrés laboral se conceptualiza como el conjunto de fenómenos que suceden en el organismo del trabajador por la exposición a agentes estresantes agresivos, derivados directamente del trabajo, o con motivo de éste. Se manifiesta con una respuesta física y emocional negativa cuando los requerimientos del trabajo no coinciden con las capacidades de recursos o necesidades del trabajador (Pérez Jáuregui, 2005). El estrés laboral puede afectar, no sólo, la salud del trabajador sino además su desempeño laboral.

Los factores psicosociales en el trabajo, representan el conjunto de percepciones y experiencias del trabajador, como tal, en el ámbito laboral. Algunos son de carácter individual, se refieren a las expectativas económicas y/o de desarrollo personal en general y otros, a las relaciones humanas y sus aspectos emocionales. Las actuales tendencias en la promoción de la seguridad e higiene en el trabajo, incluyen no solamente los riesgos físicos, químicos y biológicos de los ambientes laborales, sino también los múltiples y diversos factores psicológicos y sociales inherentes a la empresa y la manera como ellos influyen en el bienestar físico y mental del trabajador. Estos factores consisten en las interacciones entre el trabajo, su medio ambiente laboral, la satisfacción laboral y las condiciones de la organización por un lado, y, por otra parte, en las características personales del trabajador, sus necesidades, cultura, experiencias y percepción del mundo (Gil-Monte & Peiró, 1997). Los principales factores psicosociales generadores de estrés laboral presentes

en el medio ambiente de trabajo, involucran aspectos de organización, administración y sistemas de trabajo, y desde luego, la calidad de las relaciones humanas (Cherniss, 1981).

El clima de una organización se vincula no solamente con su estructura y las condiciones de vida de la colectividad de trabajo, sino también con el contexto histórico- su conjunto de problemas demográficos, económicos y sociales (Acosta Chávez, op.cit.).

Así, el crecimiento económico de la organización, el progreso técnico, el aumento de la productividad y la estabilidad de la organización, dependen no sólo de los medios de producción, de las condiciones de trabajo, de los estilos de vida, sino también del nivel de salud y bienestar de sus trabajadores (Peiró & Salvador, 1993; Salvador & González-Bono, 1995).

Por otra parte, en la actualidad se producen acelerados cambios tecnológicos en las formas de producción que afectan consecuentemente a los trabajadores en sus rutinas de trabajo, modificando su entorno laboral y aumentando la aparición o el desarrollo de enfermedades crónicas por estrés.

Dentro del ámbito organizacional, los principales factores psicosociales que con notable frecuencia condicionan la presencia de estrés laboral son: trabajo de alto grado de dificultad con gran demanda de atención y responsabilidad, funciones y directivas contradictorias, creatividad e iniciativas restringidas, amenaza de demandas por fallas laborales, liderazgos inadecuados con motivación deficiente, remuneraciones desiguales, falta de capacitación y desarrollo laboral, carencia de reconocimientos por parte de la sociedad o la empresa, cargas de trabajo excesivas, condiciones físicas laborales inadecuadas y salarios insuficientes (Acosta Chávez, 2006).

Los estresores intraorganizacionales, es decir, los que se presentan dentro del ámbito laboral, inciden en la vida personal del sujeto, provocando dificultades en su vida privada, generándole un mayor nivel de estrés, que se traslada al ámbito laboral y provoca dificultades en la productividad, completándose así un círculo vicioso de mutua realimentación. Por otra parte, factores externos al lugar de trabajo, que guardan estrecha relación con las preocupaciones del trabajador, se derivan de circunstancias familiares o de su vida privada, de elementos culturales, sociales y económicos de la sociedad en la que vive (Schaufeli, Enzmann & Girault, 1993). En este orden, la inadecuada interconexión entre el trabajo y el hogar, genera conflictos psicológicos de orden emocional, actitudinal y cognitivos que se traducen en falta de motivación y disminución de la productividad, como así también un deterioro de la relación conyugal y familiar (Acosta Chávez, op.cit.).

Así mismo, las crisis sociales generalizadas, en el marco de las particularidades de la vida social y períodos de la historia de cada país, inciden en forma directa sobre las organizaciones y los que las integran. Las estadísticas sanitarias destacan un aumento de las enfermedades psicosomáticas, en estos períodos económicos y sociales de crisis.

Las personas invierten una gran parte del tiempo en su trabajo, encontrando una parte sustancial de su identidad y gratificación personal en esa tarea. Sin embargo, estas consideraciones no siempre son adecuadamente valoradas por las empresas, ni aun por los propios trabajadores.

Ante la necesidad de evaluar el nivel de estrés laboral de los integrantes de una organización se utilizan diferentes métodos: a) técnicas de laboratorio y estudios clínicos y b) técnicas de medición, que incluyen diversas encuestas y escalas psicológicas, cuya validez y confiabilidad han sido debidamente comprobadas.

Los resultados del estrés laboral tienen una repercusión específica sobre el sistema de conductas organizacionales y sobre el bienestar del trabajador (Peiró & Salvador, op.cit.; Salvador & González-Bono, op.cit.).

3.1.3. Estrés Laboral. Sus consecuencias

Al observar la incidencia de las enfermedades derivadas del estrés laboral, en la práctica cotidiana, resulta evidente la asociación entre algunas patologías en particular y el grado y tipo de estrés laboral, que en forma genérica y repetitiva, presentan grupos de trabajadores de determinado gremio u ocupación con características laborales comunes.

Son necesarios estudios cuantitativos que permitan establecer con mayor precisión las variables intervinientes y sus relaciones correspondientes. Esto permitirá determinar las características y los mecanismos de participación de los agentes estresantes, en particular los organizacionales, que inciden significativamente sobre estos trabajadores.

Es importante enfatizar la enorme trascendencia histórica que asumió y asume el estrés en las diferentes sociedades, pasadas y contemporáneas, pues representa un claro indicador directo del grado de salud propio de cada organización social, de su estructura, de sus empresas, relaciones, medios y modos de producción (Peiró & Salvador, op.cit.; Salvador & González-Bono, op.cit.).

En la actualidad, es esencial la participación activa de las empresas y los empleadores, con el propósito de mejorar los ambientes laborales, favoreciendo así el desarrollo de sus integrantes, aumentando su productividad, los rendimientos, y la calidad en el trabajo y, desde luego, la salud y la vida de los propios trabajadores.

En este sentido las nuevas tendencias en la administración de los recursos humanos y fuerza de trabajo, contemplan cambios importantes en los esquemas tradicionales de estilos de dirección, jerarquías, participación y procesos internos de comunicación de las organizaciones productivas, tendientes a favorecer un mejor clima organizacional que apoye el desarrollo, superación y buen desempeño de quienes las integran (Peiró & Salvador, op.cit.; Salvador & González-Bono, op.cit.).

3.2. El síndrome de Burn-Out

3.2.1. Aspectos teóricos del síndrome de Burn-Out

El estudio de los efectos del Burn-Out ha seguido el marco establecido en los trabajos sobre el estrés laboral. De la misma forma que éste, se han podido comprobar, en repetidas ocasiones, los efectos negativos del Burn-Out sobre la salud (Labrador & Crespo, 1993; Salvador & González-Bono, op.cit.).

El estudio del Burn-Out como una forma del estrés crónico y, específicamente, como una forma de estrés laboral, ha mostrado un cuadro paralelo de síntomas (Cox, Kulk & Leiter, 1993; Chermis, 1993; Maslach & Leiter, 1997), comprobándose que gran parte de las consecuencias asociadas al estrés se presentan igualmente como resultado de Burn-Out. Éste, fundamentalmente, consiste en una ruptura interna del sujeto con la ética del oficio. Los comportamientos de los sujetos son inversos a los deseables y valorizados por la profesión (Falzon, 2004).

En la delimitación conceptual del síndrome de Burn-Out, Gil-Monte y Peiró (op.cit.), sostienen que:

No existe una definición unánimemente aceptada sobre el síndrome de Burn-Out pero, existe consenso en considerar que aparece en el individuo como una respuesta al estrés laboral crónico. Se trata de una experiencia subjetiva interna que agrupa sentimientos y actitudes, y que, tiene un cariz negativo, dado que implica alteraciones, problemas, y disfunciones psicofisiológicas con consecuencias nocivas para la persona y para la organización.

En la delimitación conceptual del síndrome de Burn-Out, pueden diferenciarse dos perspectivas: la clínica y la psicosocial. La perspectiva clínica entiende el síndrome de Burn-Out, como un estado al que llega el sujeto como consecuencia del estrés laboral. La perspectiva psicosocial apunta hacia su consideración, como un proceso que se desarrolla por la interacción de características del entorno laboral y características personales. La diferencia estriba en que el síndrome de Burn-Out como estado, entraña un conjunto de sentimientos y conductas normalmente asociadas al estrés laboral y, por el contrario, el síndrome de Burn-Out como proceso, asume una secuencia de etapas o fases diferentes con sintomatología, a su vez, diferenciada (p. 14).

El estrés laboral en el ámbito individual, grupal e institucional es uno de los aspectos significativos y propios del accionar de la psicología organizacional y de la psicología social, no solamente desde el aspecto de las intervenciones

terapéuticas, sino fundamentalmente desde la exploración, evaluación y prevención de las dificultades.

Desde hace unos pocos años se denomina al estrés laboral crónico como "síndrome de Burn-Out".

Maslach y Jackson (1981) definieron en su momento al síndrome de Burn-Out como una respuesta disfuncional frecuente en individuos que trabajan en servicios asistenciales y/o educativos. Identificaron en el síndrome de Burn-Out tres tipos de factores o indicadores que caracterizan la presencia del síndrome: a) Cansancio emocional - desgaste, agotamiento, fatiga tanto física como psíquica- b) Despersonalización - cambio negativo en las actitudes y respuestas hacia otras personas, incremento de irritabilidad y pérdida de motivación, reacciones de distancia, cinismo y hostilidad hacia los beneficiarios del trabajo y también hacia sus compañeros- c) Sentimiento de inadecuación y disminución de la realización personal en el trabajo. Mc Clelland (1989) y Atkinson (1983) lo definen, en sus estudios sobre motivación, como la necesidad de logro que tiene todo ser humano para competir con criterios hacia la excelencia. Los criterios de la excelencia están relacionados con la realización de una tarea, con uno mismo o relacionado con los otros. Esta actitud exige confianza en sí mismo para superar situaciones difíciles. Sin embargo el miedo al fracaso puede disminuir las expectativas del éxito. El bajo logro profesional o personal surge cuando las demandas que se le hacen al trabajador exceden su capacidad para atenderlas de forma competente.

En virtud de esta conceptualización del síndrome, los profesionales se evalúan negativamente afectando la relación con las personas a las que atienden, la actitud y la habilidad para desarrollar su trabajo. La falta del logro personal se manifiesta por una dolorosa desilusión e impotencia para darle sentido a sus actividades laborales, presentando respuestas negativas hacia su trabajo y hacia sí mismo, con baja autoestima y sensación fracaso personal e insatisfacción (Gil-Monte & Peiró, op.cit.).

El término de Burn-Out fue empleado por primera vez en el ámbito de la salud por el psicólogo clínico Freudemberger (1974). Éste lo describe como sentirse usado o exhausto debido a excesivas demandas de energía, fuerza o recursos personales, estado de fatiga o depresión como resultado de la devoción a una causa, estilo de vida que está fracasando en producir la recompensa esperada.

En el DSM IV- TR (2000), los trastornos más vinculados al síndrome de Burn-Out, aparecen incluidos junto con otros en los Trastornos de ansiedad: trastornos por estrés agudo (DSM- IV- TR, 308.3); trastornos adaptativos: trastornos adaptativos (DSM-IV-TR, 309.xx), trastorno adaptativo con estado de ánimo depresivo (309.0), trastorno adaptativo con ansiedad (309.24) y trastorno adaptativo mixto, con ansiedad y estado de ánimo depresivo (309.28).

Este síndrome se desarrolla particularmente en profesionales que brindan algún tipo de entrega personal a la comunidad, médicos, docentes, trabajadores sociales, entre otros. Se manifiesta como una experiencia subjetiva que sintetiza sentimientos y actitudes negativas, y tiene consecuencias nocivas para el individuo que lo desarrolla y para la organización en la cual trabaja (Acuña Chávez, op.cit.).

La enseñanza es una de las profesiones que exige a los que la ejercen un contacto, muy intenso y cotidiano, con las personas receptoras de su actividad profesional. Así mismo, el docente debe poseer una serie de características conductuales y culturales, que requieren además de un gran esfuerzo, vocación de servicio, creatividad, objetividad, ser representativo de la institución en la que cumple sus funciones y emocionalmente vinculado a sus alumnos (Abraham, op.cit.).

Kyriacou (2003) destaca diez áreas que indican las fuentes de estrés más frecuentes entre los docentes: enseñar a alumnos con falta de motivación, mantener la disciplina, presiones de tiempo y exceso de trabajo, enfrentarse a cambios, ser evaluado por otros, el trato con los compañeros, autoestima y estatus, administración y gestión, indefinición y conflicto entre funciones, condiciones laborales precarias. Destacando, asimismo, que cada docente suma sus propias causas de estrés.

3.2.1.1. Diferenciación del Síndrome de Burn-Out con otros constructos

El síndrome de Burn-Out debe ser diferenciado claramente de otros síndromes vinculados directa o indirectamente al estrés laboral.

Son habituales las confusiones conceptuales con síndromes como: tedio, depresión, alienación, ansiedad e insatisfacción laboral.

Para diferenciarlo claramente del concepto de tedio, Pines, Aronson y Kafry (1981) han indicado que es aconsejable limitar el uso del término Burn-Out a profesionales que trabajan con personas como objeto de su trabajo, y limitar el término tedio para referirse al mismo fenómeno en los sujetos que trabajan en otras ocupaciones.

Pese a esta sugerencia, en la práctica continúan considerándose ambos constructos como similares. Se puede definir el síndrome de tedio como el resultado de presiones físicas o psicológicas de carácter crónico. Mientras que el Burn-Out tiene además un contenido altamente emocional.

Considerando la ausencia de presión emocional en el tedio, característica del Burn-Out, se puede determinar que este síndrome engloba al tedio (Pines & Aronson, 1988).

Otro de los conceptos que más debate ha generado en relación a su diferenciación conceptual con el síndrome de Burn-Out ha sido el síndrome de depresión.

Ambos síndromes presentan similitudes como cansancio, retiro social y sentimiento de fracaso. Además existe solapamiento entre depresión y los sentimientos de agotamiento emocional (Gil-Monte & Peiró, op.cit.). Entre ambos síndromes existen diferencias consistentes. El Burn-Out es fundamentalmente un constructo social que surge como consecuencia de las relaciones interpersonales y organizacionales, mientras que la depresión es un conjunto de emociones y cogniciones que tiene consecuencias sobre esas relaciones interpersonales (Leiter & Durup, 1994).

En relación a la alienación, definida como lo que ocurre cuando un sujeto tiene poca libertad para llevar a cabo una determinada tarea que es posible realizar (Cherniss, 1993), los diferencia porque el Burn-Out se desarrolla cuando un sujeto tiene demasiada libertad, para llevar a cabo una tarea que es imposible realizar de acuerdo a la expectativa. En relación con la ansiedad, síndrome de aprehensión, tensión, malestar o desasosiego que experimenta un sujeto al anticipar un peligro especialmente cuando el origen de éste es desconocido (Cotton, 1990), el síndrome de Burn-Out es más amplio que el concepto de ansiedad y ésta puede formar parte de él. El síndrome de Burn-Out ocurre, cuando las exigencias de una situación exceden las habilidades que una persona posee, para resolverlas profesionalmente, mientras que la ansiedad es el resultado anticipado de tener miedo a no poseer las habilidades que requiere la situación.

Otro de los conceptos que están vinculados al Burn-Out y que deben diferenciarse cuando se presenta en forma aislada, es el de insatisfacción laboral. La insatisfacción laboral, agotamiento o pérdida de energía o motivación por el trabajo, está incluida dentro del síndrome de Burn-Out, el cual, no sólo la incorpora, sino que la acompaña con agotamiento emocional y despersonalización (Maslach & Jackson, 1981).

Una variable asociada a los grados de Burn-Out es el denominado sentido de coherencia, constructo propuesto por Antonovsky (1979). Constructo vinculado a la orientación salugénica.

La orientación salugénica, se refiere a un concepto de salud que rompe la tradición de establecer una dicotomía entre salud y enfermedad (orientación patogénica), propone un continuo entre los dos polos, salud y enfermedad. Esta orientación sugiere que no existe nadie totalmente sano o totalmente enfermo, las personas se mueven continuamente entre la salud y la enfermedad. El sentido de coherencia es una forma de ver el mundo y a nosotros dentro de él. Es una disposición del individuo a valorar las circunstancias del mundo como significativas, predecibles y manejables.

El sentido de coherencia puede ser un constructo relevante en el afrontamiento del estrés y es considerable la relación que existe con los modelos interaccionistas del síndrome de Burn-Out.

Estudios recientes (Gil-Monte, 2003) incorporan los sentimientos de culpa como un síntoma más del síndrome de Burn-Out. El sentimiento de culpa se sumaría a las tres dimensiones clásicas del síndrome.

Cuando la personalidad de los profesionales, debida a consideraciones éticas o normativas derivadas de las prescripciones del rol o de otras variables psicosociales, desarrollan sentimiento de culpa, como consecuencia fundamentalmente de las actitudes de despersonalización, llevan a desarrollar una mayor implicación laboral para disminuir su culpabilidad (Baumeister, Stillwell & Heatherton, 1994). Este proceso produce un intenso deterioro de la salud de los profesionales. Este modelo no ha sido constatado aún con metodología cuantitativa.

3.2.1.2. El desarrollo secuencial del Síndrome de Burn-Out. Modelos alternativos

Los síntomas que integran el síndrome de Burn-Out, agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal en el trabajo han sido estudiados desde el orden secuencial en que aparecen y se desarrollan.

Las diferentes opiniones están vinculadas a cuál de estos síntomas se presenta como primera respuesta al estrés laboral percibido y en la explicación de los mecanismos cognitivos que emplea el sujeto en el proceso del síndrome de Burn-Out.

Analizar el desarrollo correcto del proceso es importante para identificarlo y prevenirlo, así como para poder desarrollar estrategias adecuadas de intervención.

El primer modelo que aparece en la literatura es el desarrollado por Golembiewsky, Munzenrider y Carter (1983). Para ellos el síntoma inicial del síndrome es el desarrollo de aptitudes de despersonalización, mecanismo disfuncional de afrontamiento del estrés. Luego los sujetos experimentan baja realización personal en el trabajo y esto provoca en el largo plazo agotamiento emocional. Este modelo fue analizado desde la interpretación del desarrollo del síndrome como un proceso de fases. Se le asigna a cada síntoma una escala de alto o bajo según la puntuación obtenida en cada dimensión. La combinación de la puntuación en las tres escalas determina la fase a la que es asignado el sujeto. Para desarrollar el síndrome, los sujetos no tienen que pasar necesariamente por todas las fases establecidas en el modelo.

Leiter y Maslach (1988) propusieron un modelo alternativo. Según éste, los sujetos desarrollan primero sentimientos de agotamiento emocional, posteriormente, aparece una actitud despersonalizada hacia las personas que deben atender y, como consecuencia, pierden el compromiso personal de implicación en el trabajo. En este modelo la variable despersonalización es una variable mediadora entre los sentimientos de agotamiento emocional y los de baja realización personal en el trabajo. En el aporte, Leiter (1988) considera que, por su importancia los sentimientos de agotamiento emocional son el elemento central del síndrome. La despersonalización es un intento fallido de distanciamiento interpersonal. Posteriormente Leiter (1993), rectificándose, señala que los sentimientos de despersonalización no median la relación entre agotamiento emocional y realización personal en el trabajo. El autor considera que los sentimientos de baja realización personal en el trabajo son una causa directa de los estresores laborales y surgen de forma paralela a los sentimientos de agotamiento emocional. No hipotetiza ningún tipo de relación entre la baja realización personal en el trabajo y las actitudes de despersonalización.

Lee y Ashforth (1993 a) sostienen que tanto la despersonalización como la falta de realización personal en el trabajo, son consecuencias directas de los sentimientos de agotamiento emocional.

Gil-Monte, Peiró y Valcárcel (1995) han desarrollado una alternativa teórica a las anteriores. Para estos autores el proceso de desarrollo del síndrome se inicia paralelamente con el desarrollo de bajos sentimientos de realización personal en el trabajo, y sentimientos de agotamiento emocional. Las actitudes de despersonalización que siguen a estos sentimientos, se consideran una estrategia de afrontamiento desarrollada por los profesionales, ante la cronicidad de las experiencias.

3.2.1.3. Fundamentos teóricos de los distintos modelos del Síndrome de Burn-Out

La necesidad de explicar la etiología del síndrome de Burn-Out como respuesta al estrés laboral ha dado lugar a la propuesta de perspectivas que la integran en marcos teóricos más amplios.

Siguiendo a Gil-Monte y Peiró (op.cit.) se puede clasificar éstos intentos en tres grupos de teorías: socio-cognitiva del yo, del intercambio social y organizacional.

Estas teorías agrupan una serie de variables, consideradas como antecedentes y consecuentes del síndrome, y discuten a través de qué procesos los sujetos llegan a padecer Burn-Out.

Modelos elaborados desde la teoría socio-cognitiva del yo. Esta teoría se desarrolla en el marco de los trabajos de Bandura (1989), quien sostiene que: a) Las cogniciones de los individuos influyen en lo que perciben y hacen, y, a la vez, estas cogniciones se ven modificadas por el efecto de sus acciones y por la acumulación de las consecuencias observadas en los demás. b) Las creencias o grados de seguridad que un sujeto tiene de sus propias capacidades, determinará el empeño que pondrá para conseguir sus objetivos, la facilidad o dificultad en conseguirlos y ciertas reacciones emocionales, de presión o estrés, que acompañan a la acción.

Dentro de esta teoría socio-cognitiva del yo se pueden agrupar tres modelos del síndrome de Burn-Out.

Modelo de competencia social de Harrison (1983). Señala que algunos de los principales factores asociados al síndrome son la competencia y la eficacia percibida.

Los sujetos altamente motivados para ayudar a los demás encuentran en la realidad lo que llaman factores barrera o factores ayuda. Cuando los sujetos encuentran en el entorno factores barrera, los sentimientos de eficacia disminuyen, el sujeto no acaba de conseguir sus objetivos, y esto afecta negativamente la esperanza de conseguirlos. Al mantenerse esta situación en el tiempo se origina el síndrome de Burn-Out.

Harrison (op.cit.) señala que el modelo de competencia social, es especialmente aplicable a los sujetos que han desarrollado expectativas muy elevadas, sobre la consecución de sus objetivos laborales.

Modelo de Cherniss (1993). Este modelo sostiene que la motivación y la satisfacción laboral aumentan cuando una persona experimenta sentimientos subjetivos de éxito, señalando que el concepto de sentimientos de fracaso, describe adecuadamente los síntomas que posteriormente se han identificado como síndrome de Burn-Out. Este modelo incorpora la noción de auto eficacia percibida de Bandura (1989) entendida como las creencias que las personas tienen sobre sus capacidades para ejercer un control sobre las situaciones que les afectan. Desde esta perspectiva explica porqué ciertas características del entorno laboral- como la baja autonomía- conducen especialmente al síndrome.

Modelo de Thompson, Page y Cooper (1993). Estos autores circunscriben la etiología del síndrome a cuatro variables: las discrepancias entre la demanda de la tarea y los recursos del sujeto, el nivel de autoconciencia del sujeto, sus expectativas de éxito y sus sentimientos de auto confianza. En este modelo la autoconciencia desempeña un papel fundamental en la etiología del síndrome.

Esta variable es considerada un rasgo de personalidad, y se conceptualiza como la capacidad del sujeto de autorregular sus niveles de estrés, percibido durante el desarrollo de una tarea dirigida a la consecución de un objetivo.

El reconocimiento de las discrepancias percibidas o anticipadas entre demanda y recursos, pueden intensificar el nivel de autoconciencia en algunos sujetos, lo que afectará negativamente su estado anímico. Estos autores señalan que altos niveles de autoconciencia aumentan la experiencia de desilusión, frustración o pérdida.

Modelos elaborados desde la teoría del intercambio social. Estas teorías se fundamentan principalmente en las percepciones de falta de equidad o de ganancia que desarrollan los sujetos, como resultado del proceso de comparación social, cuando se establecen relaciones interpersonales. Si los sujetos perciben de manera continua, que aportan más de lo que reciben a cambio de su implicación personal y de su esfuerzo, desarrollan sentimientos de Burn-Out.

Dos modelos comparten estas teorías del intercambio social:

Modelo de la comparación social de Buunk y Schaufeli (1993). Estos autores vinculan el desarrollo del síndrome a la percepción de falta de equidad entre lo que los sujetos dan y lo que reciben, en el transcurso de sus relaciones. Así mismo en el déficit entre las relaciones de intercambio social, de afiliación y comparación social con sus compañeros de tarea.

Modelo de conservación de recursos de Hobfoll y Fredy (1993). Este modelo toma como base la teoría de conservación de recursos elaborada por Hobfoll (1989), para explicar el desarrollo del estrés. Esta teoría afirma que el estrés surge cuando los individuos perciben que, aquello que les motiva, está amenazado o frustrado. Según los autores, los sujetos se esfuerzan continuamente por protegerse ante la pérdida de recursos. Hobfoll y Fredy (op.cit.), subrayan la importancia de las relaciones con los demás- supervisores, compañeros y personas hacia las que se dirige el trabajo- y sus consecuencias como fuente de estrés.

Modelos elaborados desde la teoría organizacional. Los modelos que responden a este marco teórico, coinciden en poner su énfasis en la importancia de los estresores del contexto de las organizaciones y en las estrategias de afrontamiento empleadas por los sujetos para enfrentarlas.

Todos estos modelos incluyen el Burn-Out como una consecuencia específica del estrés laboral. Las variables más significativas del modelo están vinculadas a la estructura organizacional, el clima organizacional, las disfunciones de rol y el apoyo social percibido por los sujetos que integran las organizaciones. Dentro de estas teorías organizacionales se encuentran:

Modelo de Golembiewski, Munzenrider y Carter (1983): Este modelo comparte el concepto del Burn-Out como una consecuencia específica del estrés laboral que tiene tres dimensiones: despersonalización, baja realización personal en el trabajo y agotamiento emocional. Entienden el síndrome como un proceso de fases que se incrementan a través del tiempo. El sujeto busca resolver las situaciones de sobrecarga laboral, pobreza de rol, disminución de su auto imagen, sentimientos de irritabilidad y fatiga, tomando un distanciamiento caracterizado por indiferencia emocional, cinismo, rigidez en el trato que, como consecuencia, se transforman en actitudes de despersonalización. Inicialmente el sujeto busca resolver las situaciones de forma constructiva; pero la persistencia de las condiciones de sobrecarga o pobreza de rol, le llevan a tratar a los demás como objetos.

Modelo de Cox, Kuk y Leiter (1993). Este modelo aborda el síndrome de Burn-Out desde la perspectiva transaccional del estrés laboral. Modelo de ajuste individuo-ambiente, modelos cognitivos de estrés, teorías de la contingencia entre determinadas situaciones y determinadas personas, que permiten prever y prevenir los efectos especialmente negativos de determinadas situaciones estresantes para determinadas personas con mayor vulnerabilidad ante ellas. Este modelo sostiene que el síndrome de Burn-Out es un episodio particular dentro del proceso de estrés laboral, que se da específicamente entre profesionales de los servicios humanos. En este modelo Maslach y Jackson (1981 - 1986) desarrollaron el Maslach Burn-out Inventory. MBI que sirve de instrumento a la presente investigación. Cox, Kuk y Leiter (op.cit.) señalan que la experiencia de agotamiento emocional- para ellos la dimensión central del síndrome de Burn-Out- está teórica y empíricamente relacionada con sentirse "gastado", y es una respuesta general que engloba variables emocionales y de bienestar. La despersonalización es vista como una estrategia de afrontamiento que surge frente a los sentimientos de agotamiento emocional; mientras que los sentimientos de baja realización personal en el trabajo, son un resultado de la evaluación cognitiva del sujeto sobre su experiencia al estrés.

Modelo de Winnubst (1993). Este autor desestima la conceptualización tridimensional del síndrome elaborada por Maslach y Jackson (1981) y se centra en las relaciones entre la estructura organizacional, la cultura y el clima organizacional, y el apoyo social en el trabajo, como variables antecedentes del síndrome de Burn-Out. Los antecedentes del síndrome varían dependiendo del tipo de estructura organizacional y de la institucionalización del apoyo social. Elabora su modelo sobre cuatro supuestos: Toda estructura organizacional tiene un sistema de apoyo social. Los sistemas de apoyo social surgen con interdependencia del clima laboral. Toda estructura organizacional se rige por

criterios éticos derivados de valores sociales y culturales de la organización. Estos criterios éticos hacen posible predecir en qué medida las organizaciones inducirán en sus miembros, tensión y el síndrome de Burn-Out.

Gil-Monte y Peiró (op.cit.), afirman que después de revisar los distintos modelos expuestos, una única perspectiva no parece dar una explicación completa y satisfactoria sobre la etiología del síndrome. En realidad, esta explicación debe pasar por integrar variables recogidas en las tres perspectivas.

En general, en todos los modelos, las variables organizacionales han sido consideradas como variables desencadenantes y de importancia fundamental en el desarrollo del síndrome de Burn-Out.

Los sujetos han sido considerados como variables que cumplen una función facilitadora en el desarrollo del síndrome.

Las variables organizacionales más importantes están vinculadas con ambiente físico de trabajo, el nivel de ruido, el confort físico y los contenidos del puesto, la sobrecarga laboral percibida y la oportunidad del sujeto para usar las habilidades adquiridas profesionalmente.

Otro grupo de variables desencadenantes se derivan del estrés por desempeño de roles, relaciones interpersonales y desarrollo de la carrera (Peiró, 1992).

El último grupo de variables desencadenantes está integrado por los estresores relacionados a las nuevas tecnologías.

Un interesante trabajo de Leibovich de Figueroa y otros (2001) divide las variables desencadenantes en cinco grupos: contenido del trabajo, estructura y política organizacional, ambiente laboral, factores no relacionados con el trabajo y personalidad, a los efectos de presentar un nuevo inventario, el IMPAL-D para estudiar el impacto del malestar percibido en el ambiente laboral docente.

3.2.1.4. Consecuencias del Síndrome de Burn-Out

En cuanto a las consecuencias del síndrome de Burn-Out, éstas se han clasificado habitualmente en dos grupos: a) consecuencias para el individuo y b) consecuencias para la organización.

Dentro de las consecuencias para el individuo se pueden establecer cuatro grandes categorías: a) Emocionales, distanciamiento emocional, sentimientos de soledad, sentimientos de alienación, ansiedad, sentimientos de impotencia; b) Actitudinales, desarrollo de actitudes negativas, cinismo, apatía, hostilidad, suspicacia; c) Conductuales, agresividad, aislamiento del individuo, cambio brusco de humor, irritabilidad; y d) Somáticas, alteraciones cardiovasculares, problemas respiratorios, problemas inmunológicos, problemas sexuales, problemas musculares, problemas digestivos, alteraciones del sistema nervioso.

En relación a las consecuencias que pueden derivarse para la organización encontramos: deterioro de la calidad asistencial, baja satisfacción laboral, absentismo laboral elevado, tendencia al abandono del puesto, disminución del interés y el esfuerzo por las actividades laborales y aumento de los conflictos interpersonales con los compañeros, usuarios y supervisores (Gil-Monte & Peiró, 1997).

En su trabajo, Leibovich de Figueroa y otros (2001), dividen las consecuencias del malestar percibido en el ambiente laboral docente en tres: conductuales, salud física y salud psicológica.

3.2.2. Investigaciones previas sobre el Síndrome de Burn-Out en educación.

Entre las investigaciones realizadas sobre el síndrome de Burn-Out en educación- que sirven de antecedentes al presente trabajo- se puede señalar: Un trabajo realizado por Moreno Jiménez, Oliver y Aragoneses (1996) en Madrid, España sobre Personalidad resistente, Burn-Out y salud.

Sobre una muestra compuesta por 107 profesores de escuelas secundarias, de 14 institutos de formación profesional de la zona de Madrid, el resultado informado sugiere la interacción y la vinculación de los procesos de estrés y de Burn-Out con el entorno laboral y las variables de personalidad.

Un trabajo realizado por Moreno Jiménez, Gonzáles Gutiérrez y Garrosa Hernández (1998) en Madrid, España. Burn-Out en docentes. Sentidos de coherencia y salud percibida.

En una muestra compuesta de 115 profesores de educación primaria, los resultados informados presentan una notable asociación entre el llamado estrés de rol con el Burn-Out- especialmente en la dimensión de agotamiento emocional- y ambos, con los problemas de salud auto informados.

El trabajo de Aldrete Rodríguez, Pando Moreno, Aranda Beltrán y Balcázar Partida (2003), en Guadalajara, México. Síndrome de Burn-Out en maestros de educación básica. En una muestra de 25 escuelas primarias, se estudiaron 301 maestros.

El análisis del síndrome de Burn-Out se evaluó con la escala de Maslach Burn-Out Inventory.

El informe de los resultados presentó en las dimensiones que componen el síndrome de Burn-Out un 25,9% de casos elevados de agotamiento emocional, 21,6% de casos con déficit de realización en el trabajo y un 5,6% de casos con elevado nivel de despersonalización. Sólo el 20,6% no presentaba ninguna observación en las escalas que estudia el MBI.

Un trabajo de Guerrero Barona (2003), en Murcia, España. Análisis del grado de Burn-Out en docentes del profesorado universitario.

La muestra estaba formada por 257 docentes de la Universidad de Extremadura, en la que 45,91% de integrantes tenía entre 5 y 15 años de antigüedad en la docencia. Se utilizó un cuestionario sociodemográfico, laboral y motivacional y el Maslach Burn-Out Inventory.

Los resultados informados indican relaciones altamente significativas entre grados de despersonalización y agotamiento emocional.

Los docentes con alto grado de agotamiento emocional, tenían sentimientos de despersonalización más frecuentes que los sujetos que presentan un bajo o medio porcentaje de agotamiento emocional. Así mismo se informa que los docentes con bajo porcentaje de despersonalización, presentan menor grado de sentimiento de incompetencia, al compararlos con los sujetos que tenían un alto porcentaje de despersonalización.

Un trabajo de Neira (2004), con sede en la Ciudad de Córdoba, Argentina. Cuando se enferman los que curan.

Trabajo realizado en 1152 profesionales y trabajadores de la salud de distintas localidades del país. La investigación se inició en el año 2001 y continuó durante los años 2002 y 2003 hasta completar la muestra. El estudio tenía tres objetivos: 1) validar el MBI, instrumento creado por Maslach & Jackson (1981-1986) para la evaluación de Burn-Out, en profesionales de nuestro país. 2) establecer la prevalencia del síndrome en integrantes de diversos equipos de salud, utilizando para su evaluación, un baremo local del MBI. 3) determinar la relación que tienen el estrés, la satisfacción laboral y las tres dimensiones del Burn-Out (agotamiento emocional y baja realización en el profesional, y trato despersonalizado hacia el paciente) con variables demográficas (género, edad, estado civil, lugar de residencia), laborales (profesión, cargo, institución, antigüedad), y psicológicas (malestar basado en síntomas depresivo-ansiosos) de la muestra relevada.

Un trabajo de Álvarez de la Cerda, Cantu González, Gayol Cavazos, Leal González y Sandoval Sánchez (2005) realizado en Barcelona, España. Sobre el síndrome de Burn-Out y el profesional de la educación.

Se encuestó en una institución educativa 50 maestros con más de cinco años de antigüedad laboral. Se les administró el instrumento del Maslach Burn-Out Inventory (MBI), que informó de muy bajos resultados en desgaste emocional (Alto 2%, Intermedio 10%, Bajo 88%) y en despersonalización (Alto 10%, Intermedio 38%, bajo 52%).

Un trabajo de Restrepo Ayala, Colorado Vargas y Cabrera Arana (2005) en Medellín, Colombia. Sobre Desgaste emocional en docentes oficiales de Medellín.

El estudio se realizó sobre una muestra aleatoria de 239 sujetos a quienes se les aplicó el Maslach Burn-Out Inventory (MBI), con un resultado de un 23,4%

con manifestaciones claras de Burn-Out y un 23,4% adicional con riesgo manifiesto en los subgrupos de agotamiento emocional y despersonalización.

Un trabajo de Acosta Chávez (2006) en el Estado de Durango, México. Sobre El Síndrome de Burn-Out en docentes.

Utilizando el Maslach Burn-Out Inventory (MBI), el informe de la investigación destacó que los maestros estudiados, presentaban bajo nivel de Síndrome de Burn-Out.

Dentro de las dimensiones del síndrome se estudiaron y compararon las preeminencias de cada ítem en el referido cuestionario utilizado.

A nivel nacional, además del trabajo de Neira (2004) ya mencionado, hay un estudio realizado específicamente en docentes, por Leibovich de Figueroa et. al. (op.cit), sobre 102 maestros, con el objeto de presentar el IMPAL-D- que mide el malestar que ocasionan estresores específicos del contexto de empleo docente tal como es percibido por los sujetos-. El informe de resultados consigna que el instrumento elaborado mostró sensibilidad para evaluar el impacto de estresores cotidianos en el contexto laboral docente. El instrumento mide el grado de malestar como excesivo, mediano o escaso, y permite jerarquizar las áreas de origen de los sucesos estresantes.

Por último un trabajo realizado por Benatuil & D'Anna (2004) sobre Síndrome del Quemado en trabajadores de la salud con una muestra formada por 59 psicólogos, 106 médicos y 13 docentes, informa como conclusión que los varones y los médicos muestran mayor presencia de síntomas asociados al Síndrome de Burn-Out. Estos resultados se explican desde la caída del valor social de la profesión médica y desde la sobrecarga laboral.

3.3. Metodología

Se realizó un estudio de tipo descriptivo correlacional, con diseño transversal.

Para desarrollar la presente investigación se focalizó en la población docente de Instituciones Educativas de Gestión Privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (ver Tabla 1).

De acuerdo con el Censo Docente realizado en el año 2004 por el Ministerio de Educación de la Nación, existen en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires 1458 establecimientos de educación formal privados. 483 de ellos pertenecen al nivel educativo inicial, 441 al nivel educativo primario, 340 al nivel educativo medio y 194 son de nivel educativo superior.

Tabla 1. Instituciones Educativas de gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Censo 2004 - Ministerio de Educación de la Nación.

Nivel	Cantidad de Unidades Educativas
Inicial	483
Primario	441
Medio	340
Terciario	194
Total:	1458

La misma fuente nos revela que casi 34.000 docentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desempeñan sus tareas en establecimientos de gestión privada, y de ellos, menos del 10% también lo hace en establecimientos de gestión pública (ver Tabla 2).

Tabla 2. Docentes de Instituciones Educativas de Gestión Privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Tipo	Cantidad de Docentes
Pertenecientes sólo a	30.856

instituciones educativas
de gestión privada

Comparten tareas en instituciones de gestión privada y estatal	3.064
Total:	33.920

En cuanto a la distribución en los diferentes niveles educativos, un 37% son docentes de nivel medio y un 32,63% pertenece al nivel primario. Los docentes de nivel inicial representan un 16,54% del total, mientras que los de nivel terciario representan el 13,82% (ver Tabla 3).

Tabla 3. Nivel educativo de las Instituciones Educativas de Gestión Privada en las cuales se desempeñan los docentes investigados

Nivel	Cantidad de Docentes
Inicial	16,54%
Primario	32,63%
Medio	37,00%
Terciario	13,82%

3.3.1. Participantes

En referencia a esta población, la muestra evaluada estuvo conformada por docentes de Instituciones Educativas de Gestión Privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires vinculados a la fundación .

Se solicitó la participación voluntaria a los docentes . Del análisis de la muestra surgió, entre 130 cuestionarios de datos sociodemográficos e igual cantidad del inventario estandarizado Maslach Burn-Out Inventory (Maslach & Jackson, 1986) autoadministrados, un total de 102 casos aceptados como válidos.

Los participantes presentan una edad media de 37,7, con un desvío de 11,4 años. El 88,24% son de género femenino. Un 45,10% con estado civil casado. Así mismo un 50,98% tiene hijos. El 46,08% de la muestra tiene menos de 10 años de antigüedad en la docencia.

Sólo un 27,45% cursaron estudios universitarios completos y un 15,69% estudios de postgrado en especialización docente. El 63,73% se desempeña en cargos docentes vinculados al nivel inicial y primario. El 50% trabaja en una institución grande. El 83,33% cubre una población de nivel social medio. El 44,12% cumple tareas docentes de tiempo completo y únicamente el 4,90% tiene personal a cargo (ver Tabla 4).

Tabla 4. Datos socio- demográficos. Muestra total de 102 casos

	Cantidad de casos	%
Género	Masculino	12 11,76%
	Femenino	90 88,24%
Edad	Menores de 40	62 60,79%
	Mayores de 40	40 39,21%
Estado Civil	Casados	46 45,10%
	Solteros	45 44,12%
Hijos	Separados o viudos	11 10,78%
	Sin hijos	50 49,02%
Antigüedad en la docencia	Con hijos	52 50,98%
	Menos de 20 años	78 76,47%
	21-40 años	22 21,57%
Estudios	Mas de 40 años	2 1,96%
	Completos	28 27,45%

universitarios	Incompletos	22	21,57%
No	52	50,98%	
Estudios de	Completos	16	15,69%
posgrado en	Incompletos	5	4,90%
especialización	No	81	79,41%
docente			
Nivel educativo	Inicial	13	12,75%
de la Institución	Primario	52	50,98%
en la que trabaja	Medio	33	32,35%
Terciario	4	3,92%	
Tipo de Institución	Pequeña	13	12,75%
en la que trabaja	Mediana	38	37,25%
Grande	51	50%	
Nivel social de	Alto	5	4,90%
la institución en la	Medio	85	83,33%
que trabaja	Bajo	12	11,76%
Personal	Con personal a cargo	5	4,90%
a cargo	Sin personal a cargo	97	95,10%
Cantidad de	Part- time		57
55,88%			
horas que dicta	Full- time	45	44,12%

3.3.2. Instrumentos

Se confeccionó un Cuestionario de datos sociodemográficos, con relevamiento sobre edad, género, estado civil, hijos, nivel de estudios alcanzados, antigüedad en la docencia, nivel educativo de las instituciones en las cuales trabaja, nivel social, dedicación a la tarea docente y personal a cargo.

El instrumento utilizado para determinar el nivel de Burn-Out fue el Inventario estandarizado Maslach Burn-Out Inventory (MBI) (Maslach & Jackson, 1986), que consta de 22 preguntas cerradas con escalamiento tipo Lickert, con opciones de respuesta del cero al seis que constituyen afirmaciones referidas a sentimientos y actitudes personales en el trabajo y hacia los destinatarios del servicio, ante las que el sujeto debe indicar la frecuencia con que experimenta cada una de estas sensaciones de acuerdo con la siguiente escala: 0 = nunca - 1 = algunas veces - 2 = una vez al mes - 3 = varias veces al mes - 4 = una vez por semana - 5 = varias veces por semana - 6 = todos los días.

El análisis factorial de los ítems realizado por las autoras dio lugar a tres escalas o dimensiones del Burn-Out, cuyo resultado se obtiene sumando puntajes asignados por el sujeto a los ítems correspondientes a cada una de ellas:

AGOTAMIENTO EMOCIONAL (AE): integrada por 9 ítems: 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 y 20. Describe estar abrumado, sobrepasado, exhausto y agotado emocionalmente por las demandas del trabajo. Su puntuación máxima es 54.

DESPERSONALIZACION (D): Compuesta por los ítems 5, 10, 11, 15 y 22. implica una respuesta impersonal del trabajador hacia los sujetos que atiende, con actitudes deshumanizadas, negativas, frías y distantes. El puntaje máximo es 30.

REALIZACION PERSONAL EN EL TRABAJO (RP): Compuesta por 8 ítems que expresan eficiencia y realización exitosa del trabajo: 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 y 21. El puntaje máximo es 48. Puntajes bajos indican tendencia del sujeto a autoevaluarse negativamente e insatisfacción con sus logros laborales.

Maslach y Jackson (1986) recomiendan mantener separadas las puntuaciones de cada escala y no combinarlas en una puntuación única. Este instrumento no arroja

un puntaje total que determine presencia o ausencia de Burn-Out, sino puntajes individuales para cada una de las tres dimensiones. Pese a esta recomendación, altas puntuaciones en las escalas AE y DP (que se encuentran por encima del percentil 66) y bajas puntuaciones en la escala RP (que se hallan por debajo del percentil 33) señalarían presencia del síndrome.

El puntaje de cada subescala se categoriza como bajo, medio o alto de acuerdo con puntos de corte predeterminados, que surgen del Baremo propuesto por Neira (2004) para la Argentina. Un puntaje alto (excepto en RP que debe ser bajo) indicaría la manifestación de problemas en las dimensiones evaluadas. En Agotamiento Emocional (AE), el puntaje de corte (alto) es toda puntuación bruta igual o superior a 22, sumando las respuestas de la escala. En Despersonalización (D) el puntaje de corte (alto) es toda puntuación bruta igual o superior a 7 puntos, sumando las respuestas de la escala. Y en Falta de Realización Personal en el Trabajo (RP) el puntaje de corte (bajo) es toda puntuación bruta igual o inferior a 35 puntos, sumando las respuestas de la escala.

Este criterio es el que hemos utilizado, en nuestra investigación, para determinar el nivel de la presencia del síndrome de Burn-Out en la muestra obtenida. Altas puntuaciones en las escalas AE y DP del baremo utilizado y bajas puntuaciones en la escala RP del baremo utilizado, señalarían presencia del Síndrome.

El instrumento fue validado por Neira (2004) para la Argentina. Los análisis factoriales efectuados, sobre una muestra de 1152 casos, dieron lugar a tres dimensiones coincidentes con los hallazgos del MBI y otros estudios posteriores. Este estudio definió un Baremo para el MBI validado para profesionales argentinos (ver Anexo III).

El instrumento utilizado es uno de los que mayor volumen de investigación ha generado. Casi podría afirmarse que a partir de su elaboración se normaliza el concepto de Burn-Out, pues su definición más aceptada es el resultado de la factorización del MBI.

Según Maslach y Jackson (1986) en la actualidad existen tres versiones del MBI: 1) el MBI-Human Services Survey (MBI-HSS), dirigido a los profesionales de la salud, es la versión clásica del MBI (Maslach & Jackson, 1986). 2) el MBI-Educators Survey (MBI-ES), es la versión del MBI-HSS para profesionales de la educación. Esta versión cambia la palabra paciente por alumno, reproduce la misma estructura factorial del MBI-HSS y mantiene el nombre de las escalas. 3) el MBI-General Survey (MBI-GS). Esta nueva versión del MBI presenta un carácter más genérico, no exclusivo para profesionales cuyo objeto de trabajo son personas. Aunque se mantiene la estructura tridimensional del MBI, esta versión sólo contiene 16 ítems y las dimensiones se denominan Baja eficacia profesional, Agotamiento y Cinismo.

3.3.3. Procedimiento

Se solicitó a los docentes que concurren completar el inventario Maslach Burn-Out Inventory (Maslach & Jackson, 1986) (ver Anexo II).

La participación fue voluntaria. Se informó a los docentes del estudio que se estaba realizando sobre el nivel de estrés en la docencia.

Así mismo, se les solicitó completar un cuestionario de datos sociodemográficos (ver Anexo I).

El cuestionario de datos sociodemográficos fue desarrollado y analizado previamente en una prueba piloto en 20 docentes elegidos aleatoriamente. A partir de este análisis y de las dificultades observadas en la prueba piloto, se ajustó el contenido para facilitar su comprensión.

Los datos obtenidos en los 102 casos que se aceptaron como válidos fueron cargados en planillas Excel y analizados con el paquete estadístico SPSS 9.0.

3.4. Resultados

Respondiendo al primer objetivo específico de la investigación, que pretende determinar el nivel de la presencia del síndrome de Burn-Out en el ámbito de las Instituciones Escolares de Gestión Privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, encontramos en la muestra obtenida, 8 casos de docentes cuyas puntuaciones en las distintas escalas analizadas permiten componer el síndrome de Burn-Out.

En estos 8 casos de síndrome de Burn-Out encontrado, la dimensión Agotamiento Emocional se encuentra entre 35 y 53 puntos en la sumatoria de respuestas obtenidas en la escala correspondiente del MBI; en el caso de la dimensión Despersonalización encontramos puntajes entre 7 y 21 puntos en la sumatoria de respuestas obtenidas en la escala correspondiente del MBI, y en el caso de Falta de Realización Personal en el Trabajo puntajes entre 35 y 17 puntos en la sumatoria de respuestas obtenidas en la escala correspondiente del MBI.

Estos 8 casos presentan una antigüedad promedio en la docencia de 21 años y una edad de 44 años en promedio. El 75% de género femenino. Ninguno de los casos había completado los estudios universitarios. Sólo un 25% tenía alguna especialización docente. Un 87,50% estaba dedicado exclusivamente a la docencia. Ninguno de los casos tenía personal a cargo.

Con el fin de analizar, de acuerdo con la recomendación para el MBI (Maslach Burn-Out Inventory) de Maslach y Jackson (1986), cada una de las dimensiones del síndrome en forma independiente, se presentan los resultados obtenidos en el inventario correspondiente a cada una de las dimensiones del síndrome sobre el total de la muestra investigada.

Para la dimensión Agotamiento Emocional, 26 casos se manifestaron como alto, de acuerdo con los puntos de corte predeterminados, correspondiendo a un 25,49% de la muestra.

Para la dimensión Despersonalización se encontraron como alto, de acuerdo con los puntos de corte predeterminados, 14 casos que representan el 13,73% de la muestra.

Y para la dimensión Falta de Realización Personal en el Trabajo, 37 casos se encontraron como alto (bajas puntuaciones en la escala) de acuerdo con los puntos de corte predeterminados, representando un 36,27% de la muestra.

En la tabla 5 se muestran los niveles alto medio y bajo de acuerdo con los puntos de corte predeterminados en las sumatorias de las escalas del instrumento utilizado y los porcentajes de sujetos correspondientes en las diferentes dimensiones del MBI.

Tabla 5. Presencia de niveles alto, medio y bajo en las distintas dimensiones que integran el síndrome. Porcentajes sobre el total de la muestra y cantidad de casos sobre el total de la muestra.

Dimensión	Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo
Agotamiento emocional	25,49% (26)	30,39% (31)	44,12% (45)
Despersonalización	13,73% (14)	16,67% (17)	69,61% (71)
Falta de realización personal en el trabajo	36,27% (37)*	21,57% (22)	42,16% (43)**

* Baja puntuación en la escala del inventario administrado.

** Alta puntuación en la escala del inventario administrado.

Los datos sociodemográficos correspondientes a los casos que manifestaron nivel alto en cada una de las dimensiones del síndrome de Burn-Out son los siguientes:

En la dimensión Agotamiento Emocional los 26 casos presentan una antigüedad promedio en la docencia de 18 años y una edad promedio de 42 años. El 88,46% son docentes femeninas. Un 23,08% con estudios universitarios. Sólo un 11,54% tiene estudios de postgrado en especialización docente. Y un 57,69% cumple tareas

docentes de tiempo completo.

En la dimensión Despersonalización los 14 casos presentan una antigüedad promedio en la docencia de 21 años y una edad promedio de 44 años. El 85,71% son docentes femeninas. El 14,29% posee estudios universitarios. Un 28,57% tiene estudios de postgrado en especialización docente. Y el 78,57% cumple tareas docentes de tiempo completo.

En la dimensión Falta de Realización Personal en el Trabajo, los 37 casos presentan una antigüedad promedio en la docencia de 15 años, la edad promedio es de 40 años. El 78,38% de los casos son docentes femeninas. Un 29,73% posee estudios universitarios. Un 16,22% tiene estudios de postgrado en especialización docente. Y sólo un 45,95% cumple tareas docentes de tiempo completo.

Con el fin de responder al segundo objetivo específico consistente en verificar en el total de la muestra, si existen diferencias significativas según edad, sexo, nivel educativo y dedicación a la docencia, en las distintas dimensiones que componen el síndrome, se realizaron diferentes análisis.

En primer lugar, para verificar si existen diferencias en las distintas dimensiones que componen el síndrome de Burn-Out según sexo en el total de la muestra, se realizó una prueba t de diferencias de medias, no comprobándose tales diferencias (ver Tabla 6).

Tabla 6. Diferencias en las distintas dimensiones que componen el síndrome de Burn-Out según sexo en la muestra total.

Dimensión	Varones N = 12 (DE)	Mujeres N = 90 (DE)	Prueba t
Agotamiento emocional	14,5 (4,12)	16,4 (5,9)	0,49 ns
Despersonalización	3 (4,9)	2,57 (3,1)	0,28 ns
Falta de realización en el trabajo	32,33 (8,9)	37,4 (8,81)	1,8 ns

En segundo lugar, para verificar si existen diferencias en las distintas dimensiones que componen el síndrome de Burn-Out según edad en el total de la muestra, se realizó una prueba t de diferencias de medias comprobándose la existencia de tales diferencias a favor de los docentes de mayor edad (ver Tabla 7).

Tabla 7. Diferencias en las distintas dimensiones que componen el síndrome de Burn-Out según edad en la muestra total.

Dimensión	Menores de 40 N = 62 (DE)	Mayores de 40 N = 40 (DE)	Prueba t
Agotamiento emocional	13,08 (9,8)	21,08 (5,47)	2,9*
Despersonalización	1,87 (2,81)	3,78 (5,33)	2,07*
Falta de realización en el trabajo	38,98 (8,07)	33,58 (9,31)	3,01*

* $p < 0,05$

Como se puede apreciar, los docentes de mayor edad son los que presentan mayores niveles en las dimensiones Agotamiento emocional y Despersonalización y, a su vez, un menor nivel en Realización personal.

En tercer lugar, para verificar si existen diferencias en las distintas dimensiones que componen el síndrome de Burn Out según Nivel Educativo (Inicial, Primario, Secundario) en el total de la muestra, se realizó un análisis de la varianza ANOVA ONE WAY. No se consideraron para estos análisis los sujetos pertenecientes al Nivel Terciario dado que representaban una porción muy pequeña de la muestra (N = 4) (ver Tabla 8).

Tabla 8. Diferencias en las distintas dimensiones que componen el síndrome de Burn-Out según nivel educativo en la muestra total.

Dimensión	Nivel Inicial	Nivel Primario	Nivel Secundario	F
Agotamiento emocional	15,9	17,06	15,91	0,05ns
Despersonalización	0,78	3,25	2,36	1,03ns
Falta de realización en el trabajo	39,11	38,29	33,30	1,89ns

Los resultados muestran que no existen diferencias en las distintas dimensiones que componen el síndrome de Burn-Out de acuerdo al Nivel Educativo.

En cuarto lugar, para verificar si existen diferencias en las distintas dimensiones que componen el síndrome de Burn-Out según cantidad de horas trabajadas (Part time vs. Full time) en el total de la muestra, se realizó una prueba t de diferencias de medias, comprobándose la existencia de tales diferencias sólo en la dimensión Agotamiento emocional (ver Tabla 9).

Tabla 9. Diferencias en las distintas dimensiones que componen el síndrome de Burn-Out según cantidad de horas docentes trabajadas en la muestra total.

Dimensión	Part - Time		Full - Time	Prueba t
	N =57 (DE)	N = 45 (DE)		
Agotamiento emocional	13,42	(11,1)	19,76 (9,47)	2,47**
Despersonalización	2,14	(2,82)	3,22 (5,23)	1,25 ns
Falta de realización en el trabajo	38,11	(9,07)	35,29 (8,65)	1,6 ns

** p< 0,01

Como se puede apreciar, los docentes que trabajan mayor cantidad de horas (Full Time) son los que presentan valores más altos en la dimensión Agotamiento Emocional.

Con el fin de responder al tercer objetivo específico se analizó, en el total de la muestra, si existe relación entre mayores niveles de presencia en las distintas dimensiones que componen el síndrome de Burn-Out y la antigüedad en la docencia. Se realizaron las correlaciones entre dichas variables y se obtuvieron correlaciones significativas para cada una de las tres dimensiones que componen el síndrome de Burn-Out en forma independiente (ver Tabla 10).

Tabla 10. Correlación entre las distintas dimensiones que componen el síndrome de Burn-Out y la antigüedad en la docencia en la muestra total.

Agotamiento Despersonalización Falta de realización

	emocional	en el trabajo
Antigüedad en la docencia	0,399**	0,277** -0,310**
	** p< 0,01	

Tal como se puede apreciar en la Tabla 10, todas las dimensiones, analizadas independientemente, que componen el síndrome de Burn-Out en el total de la muestra están correlacionadas de manera significativa con la Antigüedad en la Docencia. A mayor cantidad de años ejercidos, los docentes presentan mayores niveles de Agotamiento Emocional y Despersonalización y, por otro lado, menor nivel de Realización Personal.

4. DISCUSIÓN

La presente investigación se propuso aportar información para conocer si existe algún grado de malestar vinculado al estrés laboral en un sector de la docencia de Gestión Privada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La gestión de toda organización, y en particular las educativas, debe proporcionar funciones de soporte a sus integrantes para que ésta cumpla sus finalidades específicas

En la Argentina muy pocos trabajos han estado dirigidos a esta problemática, en el ámbito educativo, pese a que los factores estresantes vinculados con los cambios acelerados de hábitos culturales, tecnológicos y valorativos han estado presentes en todos los estudios de relevamiento social (Censo 2004 - Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación).

Desde esta realidad, la investigación focalizó el análisis de los niveles de Síndrome de Burn-Out que presentan los docentes de las Instituciones Educativas de gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El nivel de síndrome de Burn-Out encontrado, un 7,84% del total de la muestra, nos informa una baja presencia del síndrome en relación a lo informado en los trabajos previos analizados.

En relación a las dimensiones que componen el síndrome analizadas independientemente, los resultados obtenidos en la investigación nos informan que en el caso de las dimensión Agotamiento Emocional, esta dimensión se ha manifestado con una alta presencia. Este resultado está en sintonía con los antecedentes de anteriores investigaciones como, por ejemplo, con lo informado por Aldrete Rodríguez y otros (2003), en su experiencia realizada en Guadalajara sobre 301 maestros de educación básica. Si a este resultado se le incorpora la manifestación media del síndrome, se halla en la muestra un resultado muy elevado en Agotamiento Emocional.

En relación con la dimensión Despersonalización, en la muestra analizada aparecen con alta presencia no muchos casos, lo cual también está en sintonía con los resultados informados en los antecedentes de trabajos previos.

En la dimensión Falta de Realización Personal en el Trabajo se registró una presencia muy elevada de dificultades en comparación con los antecedentes informados en trabajos previos. Es interesante destacar en esta dimensión una alta participación de docentes masculinos.

Los resultados obtenidos como nivel alto en las distintas dimensiones que componen el síndrome de Burn-Out parecería contradecir la postura de Golembiewsky, Munzenrider y Carter (1983), quienes sostienen que la Despersonalización es la dimensión inicial que desarrolla el síndrome de Burn-Out desde un mecanismo disfuncional del afrontamiento de estrés. En cambio, el resultado obtenido avala el modelo de desarrollo del síndrome de Leiter (1993), que señala que los sentimientos de Falta de Realización Personal en el Trabajo son una causa directa de los estresores laborales y surgen en forma paralela a los Sentimientos de Agotamiento Emocional, sin considerar ninguna relación entre Falta de Realización Personal en el Trabajo y las actitudes de

Despersonalización.

Así mismo estos resultados confirmarían la teoría desarrollada por Gil-Monte, Peiró y Valcárcel (1995) que sostiene que el síndrome de Burn-Out se inicia paralelamente en el desarrollo de bajos Sentimientos de Realización Personal en el Trabajo y Sentimientos de Agotamiento Emocional. Las actitudes de Despersonalización que siguen a estos sentimientos se consideran una estrategia de afrontamiento desarrollada por los profesionales, ante la cronicidad de la experiencia.

En relación con la hipótesis sostenida en la presente Investigación, las correlaciones encontradas entre niveles de presencia de las distintas dimensiones que componen el síndrome de Burn-Out, y la antigüedad docente de la muestra confirman dicha hipótesis. Analizadas las dimensiones, en forma independiente como lo aconsejan Maslach y Jackson (1986), se halló que todas las variables correspondientes a las dimensiones correlacionan, de manera estadísticamente significativa, con los años de antigüedad docente.

La hipótesis verificada es coincidente con las ideas sostenidas por los modelos elaborados desde la teoría organizacional. En particular, al modelo de Golembiewski, Munzenrider y Carter (1983), que entienden el Síndrome como un proceso de fases, que se incrementan a través del tiempo. La sobrecarga de estrés laboral y la disminución de su auto-imagen llevarían a los profesionales de la educación a tratar a sus discípulos, en el tiempo, como objetos.

El modelo propuesto por Cox, Kuk y Leiter (1993), vinculado también a la teoría organizacional, aborda el Síndrome desde la perspectiva transaccional. Incorpora al tiempo como factor asociado a la experiencia de Agotamiento Emocional, dimensión principal del síndrome para este modelo; resultando en el docente la sensación de sentirse emocionalmente "gastado". Ésta sensación es una respuesta generalizada que contempla componentes emocionales, respuestas actitudinales - Despersonalización - y cognitivas - baja Realización Personal en el Trabajo-.

Más allá de la confirmación de la hipótesis, de la cual se partió, se han cumplido en la investigación los objetivos propuestos que guiaron el trabajo. En este aspecto es interesante destacar que no se ha encontrado evidencia, en las pruebas realizadas, sobre la posibilidad de diferencias en las variables género y nivel educativo. En cambio, sí se han hallado diferencias en relación con la cantidad de horas trabajadas y respecto de la edad. Parecería claro que los docentes que trabajan mayor cantidad de horas en tareas propias de su función presentan valores más altos en la dimensión Agotamiento Emocional, así como los docentes de mayor edad presentan mayores dificultades en las tres dimensiones que componen el síndrome de Burn-Out.

En síntesis, los resultados de la investigación realizada están en sintonía con los antecedentes de experiencias previas en el sector docente y con las ideas desarrolladas en el marco de los antecedentes teóricos.

Asímismo es importante destacar que en la muestra analizada algunas variables no se encuentran suficientemente representadas. En el análisis por género, en particular, la poca representación de varones, pueden afectar los resultados encontrados.

En cuanto a la amplitud de la misma, 102 casos en un universo de más de 33.000 docentes resulta acotado y se necesitaría extender en un futuro la investigación para mejorar la capacidad de generalizar sus resultados.

En futuras investigaciones se propone incorporar como una dimensión más del Síndrome de Burn-Out los sentimientos de culpa que surgen como respuesta de consideraciones éticas o normativas vinculadas a prescripciones de rol o de otras variables psicosociales (Gil-Monte, 2003).

Otra línea de investigación que aportaría significativamente al afrontamiento del Síndrome de Burn-Out, estaría vinculada a modelizar las posibles relaciones existentes entre la presencia del Síndrome y el constructo Sentido de Coherencia (Antonovsky, 1979). Por último, futuras investigaciones, deberían extender los niveles de significación muestral, para que resulten representativos del universo que abarca el sistema educativo nacional, con sus respectivos niveles y particiones, vinculando la presencia del Síndrome con las culturas organizacionales presentes en el universo estudiado.

4.1. Reflexiones Finales

La experiencia personal que se obtuvo en la Pasantía ha sido muy valiosa, no sólo por la oportunidad de estudiar y analizar un síndrome tan significativo de la psicología social, sino además, por la diversidad de entrevistas realizadas, a los efectos de cumplir los requisitos que se solicitan a la institución donde se realizó la experiencia.

A modo de cierre, es oportuno analizar la posibilidad de que se desarrollen Programas de intervención sugeridos desde la fundación, a los colegios asociados, para enfrentar estrategias de manejo y afrontamiento del Burn-Out, tanto desde las organizaciones educativas, como desde los propios profesionales docentes.

Desde el afrontamiento organizacional, se sugiere, estrategias de intervención que clarifiquen a los miembros que integran la institución los peligros que pueden representar las variables del síndrome analizado. Y desde el punto de vista individual, fortalecer profesionalmente los sentimientos de competencia social y de capacitación profesional de cada docente.

5. REFERENCIAS

Abraham, A. (1986). El enseñante es también una persona. Barcelona: Gedisa.

American Psychiatric Association. (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorder. Revisión de texto 4ta ed. (DSM-IV-TR). Washington: D. C. American Psychiatric Association.

Acosta Chávez, M. (2006). Síndrome de Burn-out en los maestros del CCH. México. Recuperado de acostamagda@hotmail.com de www.google.com el 14 de Febrero de 2007.

Aldrete Rodríguez, M. G., Pando Moreno, M., Aranda Beltrán, C. & Balcázar Partida, N. (2003). Síndrome de Burn-out en maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara. México. Recuperado de www.redalyc.org el 20 de Febrero de 2007.

Álvarez de la Cerda, D. M., Cantu González, V. A., Gayol Cavazos, L. M., Leal González, K. G. & Sandoval Sánchez, K. I. (2005). El síndrome de Burn-out y el profesional de la educación. Recuperado de dul_alvarez@hotmail.com de www.google.com el 15 de Marzo de 2007.

Antonovsky, A. (1979). Health, Stress, and Coping. New perspectives on Mental and Physical Well-Being. San Francisco: Jossey-Bass.

Atkinson, J. W. (1983). Personality, motivation and action. New York: Praeger.

Bandura, A. (1989). "Human agency in social cognitive theory". American Psychologist, 44, 1175-1184.

Baumeister, R. F., Stillwell, A. M. & Heatherton, T. F. (1994). Guilt: An interpersonal approach. Psychological Bulletin, 115, 243-267.

Benatuil, D. & D'Anna, A. (2004). Síndrome del Quemado (Burn-Out) en trabajadores de la salud. Memorias de las XI Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

Bulacio, J. M. (2004). Ansiedad, estrés y practica clínica. Primera edición.

Argentina: Akadia.

Burke, R. J. (1971). Are you fed up with work? How can job tension be reduced. *Personnel*, 34, 27.

Buunk, B. P. & Schaufeli, W. B. (1993). "Burn-Out: A perspective from social comparison theory". En Schaufeli, W. B., Maslach, C. & Marek, T. (eds.), *Professional Burn-Out: Recent developments in theory and research* (pp. 53-69). UK: Taylor & Francis.

Caprarulo, H. (2006). *El estrés Pendería del siglo XXI*. Argentina: Akadia.

Cherniss, C. (1981). Preventing Burn-out: From theory to practice. En Jones, J. W. (ed.), *The Burn-out syndrome: Current research, theory, interventions* (pp. 172-176). Park Ridge, Illinois: London House Press.

Cherniss, C. (1993). The role of professional self efficacy in the etiology of Burn-out. En Schaufeli, W. B., Moret, T. & Maslach, C. (eds.), *Professional Burn-out: Recent developments in theory and research* (pp. 135-149). Washington DC: Hemisphere.

Cotton, D. G. (1990). *Stress management: an integrated approach to therapy*. New York: Brunner/Mazel.

Cox, T. Kuk, G. & Leiter, M. (1993). Burn-out, health, work stress, and organizational healthiness. En Schaufeli, W. B., Merck, T. & Maslach, C. (eds.), *Professional Burn-out: recent developments in theory and research* (pp. 177-193). London: Taylor and Francis.

Dewe, P. J. & Guest, D. E. (1990). Methods of coping with stress at work: A conceptual analysis and empirical study of measurement issues. *Journal of Organizational Behavior*, 11, 135-150.

Falzón, P. (2004). *Traite d' ergonomie*. París: Traducción. Poy, M. Asignatura Psicología industrial y organizacional. Universidad de Palermo. Argentina: Fichas de cátedra.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-out. *Journal of social issues*. 30, 159-165.

Freudenberger, H. J. (1975). The staff Burn-out syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, research and practice*, 73-83.

Gil-Monte, P. (2003). El síndrome de quemarse por el trabajo (Síndrome de Burn-Out) en profesionales de enfermería. *Revista electrónica InterAcao Psy*. Año 1, nº 1- Agosto 2003 - pp. 19-33.

Gil-Monte, P. & Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.

Gil-Monte, P., Peiró, J. M. & Valcárcel, P. (1995). A causal model of burnout process development: An alternative to Golembiewski and Leiter models. Trabajo presentado en el "Seven European Congress on Work and Organizational Psychology", Győr (Hungría).

Guerrero Barona, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de Burn-out y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. España. Recuperado de www.um.es el día 10 de Marzo de 2007.

Golembiewski, R. T., Munzenrider R. & Carter, D. (1983). Phases of progressive Burn-out and their work site covariants: Critical issues in OD research and praxis. *Journal of Applied Behavioral Science*, 19, 461-481.

Gross, R. D. (2004). *Psicología: la ciencia de la mente y la conducta*. México:

El Manual Moderno.

Harrison, W. D. (1983). A social competence model of Burn-out. En Farber B. A. (Ed.), *Stress and Burn-out in the human services professions* (pp. 29-39). New York: Pergamon Press.

Hobfoll, S. E. (1989). "Conservation of resource: A new attempt at conceptualizing stress". *American Psychologist*, 44(3), 513-524.

Hobfoll, S. E & Freedy, J. (1993). Conservation of resources: A general Stress Theory Applied to Burn-out. En Schaufeli, W. B., Maslach, C. & Marek, T. (eds.), *Professional Burn-out: Recent Developments in Theory and Research* (pp. 115-129). UK: Taylor & Francis.

Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. España: Octaedro.

Labrador, F. & Crespo, M. (1993). *Estrés. Trastornos psicofisiológicos*. Madrid: Eudema.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

Lee, R. T. & Ashforth, B. E (1993a). A further examination of managerial Burn-out: Toward an integrated model. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 3-20.

Lee, R. T. & Ashforth, B. E. (1993b). A longitudinal study of Burn-out among supervisors and managers: comparisons between the Leiter and Maslach (1988) and Golembiewski (1986) models. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 54, 369-398.

Leibovich de Figueroa, N.; Schufer, M.; Marro, C.; Aranda Coria, E.; Muiños, R.; Domínguez Halpern, S.; Schmindt, V.; Cassullo, G.; González, M. A.; Szabo, P. & Marconi, A. (2001). Malestar percibido en el contexto laboral docente. Un instrumento para su evaluación. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, vol. 11, nº 1, año 2001, 171-187. Asociación Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica (AIDEP).

Leiter, M. P. (1988). Burn-out as a function of communication Patterns. *Group and Organization Studies*, 13, 111-128.

Leiter, M. P. (1993). Burn-out as a developmental process: Consideration of models. En Schaufeli, W. B., Maslach, C. & Marek, T. (eds.), *Professional Burn-out: Recent developments in theory and research* (pp. 237-250). Washington DC: Hemisphere.

Leiter, M. P. & Durup, J. (1994). The discriminant validity of Burn-out and depression: A confirmatory factor analytic study. *Anxiety, Stress and Coping*, 7, 357-373.

Leiter, M.P. & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment un Burn-out and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 297-308.

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). *Maslach Burn-out Inventory*. (1986, 2da ed.). California: Palo Alto.

Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *The truth about Burn-out*. San Francisco: Josey.

Mc Clelland, D. C. (1989). *Estudios de la motivación humana*. Madrid: Narcea.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *Censo Nacional de Docentes, 2004. Resultados definitivos*. 1ra ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

- Moreno Jiménez, B., Gonzáles Gutiérrez, J. L. & Garrosa Hernández, E. (1996). Burn-out docente, sentido de la coherencia y salud percibida. España. Revista de Psicopatología y Psicología clínica, (4), 3, pp. 163-180.
- Moreno Jiménez, B., Oliver, C. & Aragoneses, A. (1996). El Burn-out, una forma específica de estrés laboral. España. Recuperado de www.uam.es el 15 de Febrero de 2007.
- Napolitano, A. (2006). Asignatura psicología clínica y psicoterapia II. Universidad de Palermo. Argentina: Fichas de cátedra.
- Neira, M. C. (2004). Cuando se enferman los que curan. Estrés laboral y Burn-out en los profesionales de la salud. Argentina: Gambacop.
- Peiró, J. M. (1992). Desencadenantes del estrés Laboral. Madrid: Eudema.
- Peiró, J. M. & Salvador, A. (1993). Control del estrés laboral. Madrid: Eudema.
- Pérez Jaúregui, I. (2005). Burn-Out y estrés laboral. Argentina: Psicoteca editorial.
- Pines, A. & Aronson, E. (1988). Career Burn-out: Causes and cures. New York: The Free Press.
- Pines, A., Aronson, E. & Kafry, D. (1981). Burn-out: From tedium to personal growth. New York: Free Press.
- Restrepo Ayala, N. C., Colorado Vargas, G. O. & Cabrera Arana, G. A. (2005). Desgaste emocional en docentes oficiales de Medellín. Colombia. Revista Salud Pública v.8, N. 1, Bogota.
- Salvador, A. & González-Bono, E. (1995). Trastornos psicofisiológicos Asociados al Estrés Laboral. Ansiedad y Estrés, 1, 157-171.
- Schaufeli, W. B., Enzmann, D. & Girault, N. (1993). "Measurement of Burn-Out: A review". En Schaufeli, W. B., Maslach, C. & Marek, T. (eds.), Professional Burn-Out: Recent developments in theory and research (pp. 199-215). UK: Taylor & Francis.
- Selye, H. (1956). The Stress of life. New York: Mc Graw Hill. (Edición 1978).
- Steptoe, A. (1991). Psychological coping, individual differences and physiological stress responses. En Cooper, C. L. & Payne, R. (eds.), Personality and stress: individual differences in the stress process (pp. 205-233). New York: John Wiley & Sons.
- Thompson, M. S., Page, S. L. & Cooper, C. L. (1993). A test of Caver and Scheier's self-control model of stress in exploring Burn-out among mental health nurses. Stress Medicine, 9, 221-235.
- Winnubst, J. A. (1993). "Organizational Structure, social support, and Burn-out". En Schaufeli, W. B., Maslach, C. & Marek, T. (eds.), Professional Burn-out: Recent developments in theory and research (pp. 151-152). Washington DC: Hemisphere.

6. ANEXOS

Anexo I: Cuestionario de datos personales para el análisis de la muestra

Edad: Sexo (marque con una cruz): Masculino..... Femenino.....

Lugar de nacimiento:

Lugar de residencia actual:

Estado civil Hijos :..... Edad de cada hijo :

Título docente:.....

Antigüedad en la docencia (en cualquier institución):.....

Estudios Universitarios : (marque con una cruz): Sí... No... Incompletos:

Título profesional:.....

Estudios de Postgrado (marque con una cruz): Sí ... No..... Incompletos

Título de Postgrado:

Institución en la que trabaja actualmente (la de mayor carga horaria):

Nivel educativo: Primario... Secundario.....Terciario... Otro:.....

Tipo de institución: Pequeña Mediana Grande

Zona en la que se encuentra la institución:.....

Nivel social que atiende: Alto..... Medio.....Bajo.....

Antigüedad en la institución actual: (la de mayor antigüedad)

¿Tiene personal a cargo? (marque con una cruz): Sí... No... ¿Cuántos?

Cantidad de horas cátedra que dicta actualmente: (en el total de instituciones):..... Cantidad de instituciones a las que concurre:.....

Anexo II: Maslach Burn Out Inventory (Maslach & Jackson, 1981-1986)

Instrucciones: Aquí abajo hay una serie de afirmaciones acerca del momento actual de su relación con la docencia. Por favor, señale la respuesta que crea oportuna sobre la frecuencia con que usted siente los enunciados.

0 indica Nunca, 1 indica Algunas veces al año, 2 indica Una vez al mes, 3 indica Varias veces al mes, 4 indica Una vez por semana, 5 indica Varias veces por semana y 6 indica Todos los días.

0 1 2 3 4 5 6

1. Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo.
2. Me siento agotado al final de la jornada de trabajo.
3. Me siento cansado cuando me levanto a la mañana y tengo que enfrentarme con otro día de trabajo.
4. Fácilmente comprendo como se sienten los alumnos.
5. Creo que trato a algunos alumnos como si fuesen objetos.
6. Trabajar todos los días con alumnos me cansa.
7. Trato muy eficazmente los problemas de los alumnos.
8. Me siento desgastado por mi trabajo.
9. Creo que estoy influyendo positivamente con mi trabajo en la vida de los demás.
10. Creo que me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo esta profesión.
11. Me preocupa el hecho de que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.
12. Me siento con mucha vitalidad en mi trabajo.
13. Me siento frustrado en mi trabajo.
14. Creo que estoy trabajando demasiado.
15. Siento que realmente no me importa lo que les ocurra a algunos de mis alumnos.
16. Trabajar en contacto directo con los alumnos me produce estrés.
17. Puedo crear con facilidad un clima agradable con los alumnos.
18. Me siento estimulado después de trabajar en contacto con los alumnos.
19. Creo que he conseguido muchas cosas valiosas en este trabajo.
20. Me siento fundido, al límite de mis posibilidades.
21. Siento que sé tratar en forma adecuada los problemas emocionales en el trabajo.
22. Creo que los alumnos me culpan de algunos de sus problemas.

Anexo III: Baremo MBI para profesionales argentinos (Neira, 2004).

	Muestra Total			Femenino			Masculino				
	CE	DP	RP	CE	DP	RP	CE	DP	RP		
N	1152	1152	1152	610	610	610	356	356	356		
Med	18,73	6,12	37,28	19,26	6,18	37,08	19,33	6,46	37,7		
D.t.	11,44	5,83	7,79	11,88	6,26	7,91	42675	5,41	7,43		
	Muestra Total			Femenino			Masculino				
P.c	CE	DP	RP	CE	DP	RP	CE	DP	RP	S	
99	46-47	21-23		46-47	22-25	48	45-46	20-22	48	97	
98	44-45	19-20		45	20-21	-	44	19	-	91	
97	42-43	18		43-44	19	-	42-43	18	-	88	
96	41	-	42	18	-	41	-	-	-	85	
95	37-40	15-17		47-48	37-41	16-17	47	37-40	16-17	47	83
90	33-36	13-14		46	35-36	14-15	46	34-36	14-15	46	76
85	30-32	11-12		45	31-32	12-13	44-45	31-33	12-13	45	71
80	28-29	10	44	29-30	10-11	43	28-30	11	44	67	
75	25-27	9	43	27-28	9	-	25-27	10	43	63	
70	23-24	8	-	25-26	8	-	23-24	9	42	60	

65	21-22	7	42	22-23	7	42	21-22	8	-	58
60	20	-	41	21	6	40-41	20	7	41	55
55	18-19	6	40	19-20	5	39	28-29	6	40	53
50	16-17	5	39	17-18	-	-	17	-	39	50
45	15	4	38	16	4	38	16	5	38	47
40	14	-	37	14-15	3	37	14-15	4	37	45
35	12-13	3	35-36	12-13	2	35-36	13	3	36	42
30	11	-	34	10-11	-	34	12	-	34-35	40
25	9-10	2	32-33	9	1	31-33	11	2	33	37
20	8	-	30-31	7-8	-	30	9-10	1	31-32	33
15	6-7	1	27-29	6	-	17-29	7-8	-	28-30	29
10	4-5	-	23-26	4-5	0	23-26	4-6	0	24-27	24
5	9	0	22	3		22	3		23	17
4	-		20-21	-		21	-		20-22	15
3	2		19	2		17-19	-		18-19	12
2	1		16-18	1		14-16	2		17	9
1	0		15	0		13	1		16	3