

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Facultad de Psicología



BURNOUT Y AFRONTAMIENTO EN DOCENTES
DE UNA ESCUELA DE NIVEL SOCIOECONÓMICO MEDIO-BAJO

Tesis para optar por el título de Licenciada en Psicología con mención en

Psicología Clínica que presenta la Bachillera:

LOREANA MIKAELA MONTESTRUQUE ORBEGOSO

Asesora:

Patricia Martínez Uribe

Lima, 2018

Resumen

La presente investigación busca analizar los niveles del síndrome de burnout en un grupo de 93 docentes de una institución educativa parroquial de nivel socioeconómico medio-bajo de Lima Metropolitana. A su vez, busca analizar las dimensiones del burnout (agotamiento emocional, despersonalización y realización personal) en función a las características sociodemográficas y laborales del grupo evaluado, así como a la variable estrategias de afrontamiento. Para ello, se utilizó el Maslach Burnout Inventory - Educators Survey (MBI-Ed) y el cuestionario de Estimación del Afrontamiento (COPE). Se encontró que el 3.2% de docentes evaluados habría desarrollado el síndrome de burnout, y que los grupos de tendencia y de riesgo conformaban el 45.2%. Por otro lado, se encontraron relaciones con las variables edad, experiencia y horas de Trabajo, así como diferencias significativas en los niveles de burnout respecto a la variable sexo. Asimismo, se encontró que serían los estilos de afrontamiento centrados en la búsqueda de solución de problemas los que se relacionarían negativamente con el síndrome, mientras los estilos evitativos, lo harían de manera positiva.

Palabras claves: Síndrome de burnout, Afrontamiento y Docentes

Abstract

The present study aims to explore the levels of burnout in a group of 93 teachers from a middle-low income catholic educational institution in Lima. At the same time, it pretends to analyze the relationship between the three components of burnout (emotional exhaustion, depersonalization, and personal accomplishment) and the sociodemographic and job characteristics of the assessed group, as well as with the coping strategies variable. Maslach Burnout Inventory – Educators Survey and COPE Inventory were used to measure the main objectives. It was found that 3.2% of the teachers in this study could have already developed the burnout syndrome, while 45.2% were in risk or had a tendency towards it. On the other hand, it was found a significant relationship between the variables Age, Experience and Work Hours, and the components of burnout; and significant differences between the levels of burnout according to Gender. Likewise, it was found that coping styles focused on problem solving were related to the syndrome in a negative way, while avoidance was related positively.

Key Words: Burnout, Coping Strategies, Teachers

Tabla de contenidos

Introducción	1
Método	11
Participantes	11
Medición	11
Análisis de datos	14
Resultados	15
Discusión	21
Referencias bibliográficas	29
Apéndices	35
Apéndice A: Consentimiento informado	35
Apéndice B: Ficha sociodemográfica	36
Apéndice C: Análisis estadísticos	38
Apéndice C1: Análisis de confiabilidad de la Escala MBI	38
Apéndice C2: Análisis de confiabilidad de la Escala COPE	39
Apéndice C3: Análisis de normalidad	41
Apéndice C4: Análisis descriptivo de la Escala COPE	42

Introducción

En las últimas décadas, América Latina ha presentado importantes avances en cuanto a la expansión en la cobertura y acceso a la educación (Trucco, 2014; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2016). A pesar de ello, tanto la inversión en la educación latinoamericana como los índices del rendimiento de los alumnos siguen ubicándose por debajo del promedio mundial, siendo el Perú uno de los países con resultados más deficientes en la región (Grupo de Análisis para el Desarrollo [GRADE] & Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe [PREAL], 2010).

La baja calidad educativa del país, así como la centralización e inequidad en la cobertura, se vienen expresando en una grave crisis, que excluye a un amplio sector de la población, y resalta las brechas económicas y sociales. De este modo, no solo hay quienes no reciben educación, sino que quienes la reciben muchas veces lo hacen en situaciones precarias que no les permiten “desarrollar capacidades y habilidades fundamentales para desenvolverse en la vida e insertarse en el trabajo” (Vexler, 2004, p.2). Las condiciones y la calidad de los aprendizajes se ven especialmente afectadas en los locales educativos públicos y de sectores socioeconómicos de menores ingresos, siendo las zonas rurales las más desfavorecidas (PREAL, 2006; Cueto, Miranda & Vasquez, 2016).

En este panorama, en el cual el derecho fundamental a la Educación de calidad no es garantizado por el Estado, cada parte del sistema jugará un rol determinante. Tal es el caso del docente, quien cobra un papel central en la calidad de la educación brindada en las instituciones educativas, así como en el cambio y mejoramiento de la misma en busca de una educación más democrática (Soria & Chiroque, 2004; Prieto, 2008). Sin embargo, muchas veces la tarea del docente se puede ver afectada por diversos factores que ponen en juego su desempeño y bienestar, lo que repercute a su vez en su entorno laboral (Menghi & Oros, 2014; Zamora, 2016).

Es así, que más allá de la preparación para ejercer su profesión y su disposición a hacerlo, la tarea docente se ve influida por variables como la salud física y la salud mental, las cuales de no ser atendidas podrían también poner en riesgo la integridad de los estudiantes. Por tanto, la salud será un factor transversal al ejercicio de la docencia y a la calidad de la enseñanza que se brinde, cobrando una importancia que aún no ha sido adecuadamente atendida en nuestro contexto (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2005; Fabara, 2010; Zamora, 2016).

Ante esto, los problemas de salud que presente el docente actuarán como obstáculos que impedirán un adecuado ejercicio de su actividad y tendrán un impacto en los diversos grupos que componen el sistema educativo. Estudios realizados en Perú y América Latina concluyen que muchas veces son las características mismas del trabajo docente las que predisponen al profesorado a presentar ciertas alteraciones en su salud (Soria & Chiroque, 2004; García & Muñoz, 2013); y dan a conocer las preocupaciones acerca de las deficientes condiciones en que los docentes ejercen su actividad (Fabara, 2010).

En esta línea, un estudio realizado por la UNESCO (2005) en países de Latinoamérica, que incluyó a Perú, menciona que los problemas de salud física más comunes entre los docentes en el país son las enfermedades gástricas y respiratorias. Mientras que en lo referente a la salud mental, por encima de la ansiedad y depresión, destaca el estrés laboral. Estos resultados fueron encontrados también por Fabara (2010), quien menciona que el estrés laboral afecta hasta a un tercio de los docentes en países de América Latina.

El estrés laboral, es una condición que se presenta con mayor frecuencia en profesiones relacionadas al servicio y prestación de ayuda, y es uno de los riesgos psicosociales que presentan los docentes (Maslach & Jackson, 1981). Estos se ven expuestos a demandas y exigencias laborales que implican retos diarios a los cuales deben adaptarse para enfrentar situaciones adversas y cumplir con los objetivos de su trabajo. De verse sobrepasados por su entorno laboral y sentir que no cuentan con los recursos suficientes, podrían desarrollar síntomas de estrés laboral docente (Jiménez, Jara, y Miranda, 2012); entendido desde el modelo transaccional como una reacción fisiológica, emocional y cognitiva ante la interacción entre los estímulos del entorno laboral y los propios recursos, y que de seguir un curso crónico permitiría el posible desarrollo progresivo del síndrome de burnout (Lazarus & Folkman, 1984; Maslach, Leiter & Schaufeli, 2001). En cuanto a este, en los últimos años diversos estudios han dado a conocer su fuerte presencia en el ámbito docente. Así, por ejemplo, un estudio realizado en Lima en docentes de educación básica pública y privada mostró que un 63,8% de la muestra estaba expuesto a desarrollar la presencia del desgaste psíquico en un corto plazo (Fernández, 2002).

El término burnout o síndrome de agotamiento profesional fue caracterizado en un primer momento por Freudenberger (1974 citado en Ilaja & Reyes, 2016) por la presencia de cansancio físico, pérdida de motivación, desgaste emocional, resistencia ante los cambios, bajos niveles de tolerancia y compromiso. Años después, las autoras Maslach y Jackson (1981) desarrollaron un modelo tridimensional, cuya versión original incluye tres

dimensiones que determinan su aparición: el agotamiento emocional, la despersonalización y la baja realización personal.

El primer componente, el agotamiento o cansancio emocional, refiere a una disminución o carencia de recursos emocionales para afrontar situaciones laborales, que suele aparecer ante el contacto constante y sostenido con personas a las que se atiende como objeto de trabajo, como los alumnos o personal educativo. En el caso de la docencia, el maestro presentaría la sensación de no tener nada más para dar de sí mismo, junto con sentimientos de ansiedad e irritabilidad. La despersonalización o cinismo refiere a un endurecimiento afectivo, que lleva a una respuesta excesivamente negativa, insensible y despreocupada hacia las demás personas con las cuales se labora. Por último, la falta de realización personal se relaciona a un sentimiento de incapacidad y poca productividad. Esta es acompañada por un deterioro de los sentimientos de competencia y éxito, y un aumento de la sensación de fracaso, así como una baja autoestima y descontento consigo mismo y su trabajo, afectando también la realización de sus labores (Fernández, 2002; Menghi & Oros, 2014).

El síndrome de burnout trae consigo diversos síntomas. Su efecto en la salud física del docente se ha visto relacionado al sistema inmunológico, digestivo, músculos, piel e incluso órganos como el corazón y cerebro. Por otro lado, se han presentado diversas manifestaciones cognitivas, como la dificultad para concentrarse, olvidos, confusión, dificultad para tomar decisiones o incluso la aparición de pensamientos suicidas (Zavala, 2008). A nivel conductual, la perspectiva psicosocial ha asociado el burnout con un trato mecanizado y deshumanizado a las personas con las cuales se trabaja, estudiantes y colegas; así como actitudes y sentimientos negativos hacia los demás y hacia sí mismo como profesional (Fernández, 2008). Por último, entre los síntomas que se relacionan a la organización en donde laboran están la evitación del trabajo, el ausentismo y el abandono de la profesión, así como el deterioro del rendimiento y productividad, mayores conflictos dentro de las instituciones y un aumento de la rotación del personal (Delgado, 2003; Zavala, 2008).

Así como han sido estudiadas sus manifestaciones, también han sido estudiadas las variables sociodemográficas y laborales que estarían asociadas al síndrome de burnout docente. Así, entre las variables sociodemográficas que han sido estudiadas con mayor frecuencia, están: la edad, el sexo y el estado civil, así como la experiencia o antigüedad en el trabajo. Sin embargo, los estudios arrojan resultados no concluyentes acerca de su relación.

De este modo, algunos resultados muestran que los docentes de edades hacia los 65 años son aquellos que menor nivel de realización personal poseen, mientras los maestros entre los 26 y 35 años serían aquellos con mayor realización personal (Ibáñez et al., 2012).

Estos resultados se complementan con aquellos encontrados por Cabana, García, García, Melis y Dávila (2009), en donde se encontró una predominancia del burnout en edades en donde se alcanza la madurez, así como en profesionales con más años de antigüedad en el puesto. Por otro lado, otro estudio mostraría que los profesores más jóvenes tendrían niveles más altos de burnout según las dimensiones de agotamiento emocional y despersonalización, en comparación a los profesores de mayor edad (Antonioni, Polychroni y Vlachakis, 2006). Por último, estudios como el de Barraza, Carrasco y Arreola (2007), no encontraron diferencias significativas entre las distintas edades.

En cuanto al sexo existen estudios que indican mayor prevalencia del síndrome entre las mujeres, otros pocos en los hombres, y otros no muestran mayores diferencias. Así, un estudio realizado en el ámbito educativo colombiano muestra que las mujeres presentarían mayores niveles de agotamiento emocional y menor realización profesional, mientras los hombres tenderían a una mayor despersonalización (Marengo-Escuderos & Ávila-Toscano, 2015). Por otro lado, se ha encontrado que si bien los docentes hombres del ámbito público puntúan más alto en la dimensión despersonalización, no se encuentran diferencias en la dimensión agotamiento emocional; y, a diferencia del anterior estudio, estos presentarían mayor falta de realización personal y por lo tanto mayor prevalencia de burnout que las mujeres (León-Rubio, León Pérez & Cantero, 2013).

En relación al estado civil, Marengo-Escuderos y Ávila-Toscano (2015) indican que, contar con una relación sentimental estable funciona como medio de soporte y acompañamiento emocional, funcionando como un factor protector de la salud mental, al igual que la presencia de hijos. Este resultado es corroborado por un estudio realizado por Muñoz y Correa (2012); mientras que otro, realizado en el año 2013 por León-Rubio, León Pérez y Cantero menciona que no existen diferencias significativas en cuanto a esta variable. Por otro lado, se han estudiado variables como la experiencia o antigüedad en el trabajo. Así, algunos autores (Castañeda & García de Alba, 2013; Bedoya, 2017) constatan que estas constituyen un factor de riesgo frente al burnout; mientras otros demuestran lo contrario, en tanto la experiencia brinda mayor autoeficacia (Díaz, López & Arévalo, 2012).

En cuanto a las condiciones laborales generadoras de estrés que se han visto relacionadas a la salud mental docente y, por ende, al desarrollo del burnout, se encuentran tanto las condiciones físicas y materiales del ambiente laboral, como las condiciones sociales y organizacionales en las que se desenvuelven, habiéndose visto condiciones menos favorables en el ámbito público y en zonas de nivel socioeconómico bajo (UNESCO, 2005; Zamora, 2016). Estas variables laborales serán, además, determinantes de la calidad de la

educación impartida en las instituciones educativas, pues no solo influyen en la motivación de los profesionales, sino que también constituyen una carga de desafíos y tensiones que ponen a prueba al docente, y pueden llegar a afectar su adaptación y rendimiento (Fernández, 2002).

Estudios realizados en América Latina muestran que las condiciones físicas de las instituciones educativas públicas se relacionan negativamente a la salud mental docente; inadecuada iluminación y ventilación, ambientes ruidosos, inadecuada infraestructura, instalaciones con riesgos de seguridad, condiciones de saneamiento básico insuficientes, y falta de material de apoyo, son algunos de los aspectos que inciden en esta (UNESCO, 2005, Zamora, 2016). Otros estudios corroboran estos resultados, indicando que los docentes no cuentan con espacios apropiados, lugares para trabajar fuera del aula, para descansar, e incluso existe una carencia de servicios sanitarios destinados a docentes (Fabara, 2010). En este sentido, un estudio realizado en Perú, muestra que a nivel de infraestructura la mitad de los centros educativos públicos no se encuentran en buenas condiciones, y un gran porcentaje se encuentra en estado de colapso estructural, lo que constituye una amenaza a la vida y salud de docentes y estudiantes (Vexler, 2004).

Por otro lado, los factores organizacionales, como la excesiva carga laboral, las largas horas de trabajo, la baja remuneración e inseguridad laboral, los cambios rápidos en las demandas de currícula y la baja participación en la toma de decisiones institucionales, generan un bajo control percibido en el trabajo (UNESCO, 2005; Fabara, 2010). Un estudio realizado en México en instituciones educativas públicas, añade como factor del estrés laboral y burnout docente, el excesivo número de alumnos por clase y las exigencias ergonómicas, realidad que se repite en nuestro país (Investigación y Estudios Educativos y Sindicales de la Actualidad [IEESA], 2012). Marengo-Escuderos y Ávila-Toscano (2015) sugieren también, que algunas condiciones laborales pueden afectar al docente al punto de presentar desgaste emocional. Entre estas condiciones se encuentran las condiciones contractuales y la elevada carga laboral, las cuales llevan al docente a carecer de seguridad laboral, presentar temor respecto al futuro, así como a una reducción de la autoeficacia.

Por último, el factor social se ve reflejado en la calidad del ambiente laboral en cuanto a relaciones sociales y redes de apoyo, las cuales influyen en la satisfacción con el trabajo. Un estudio realizado en Lima por Ponce, Bulnes, Aliaga, Atalaya y Huertas (2005), señala como uno de los estresores principales, los conflictos entre docentes. Asimismo, se consideran importantes los problemas del entorno social, como son los problemas familiares y socioeconómicos que pueden presentar los alumnos como la pobreza, la violencia familiar

o abandono de los padres, que afectan a su vez el clima del aula (UNESCO, 2005). A esto se suma, la presión de los padres por recibir una buena educación para sus hijos, los problemas de disciplina, y la actitud negativa y desmotivación de los alumnos (Ponce et al., 2005).

En este contexto, se han realizado diversos estudios sobre el síndrome de burnout en maestros, que dan a conocer su prevalencia, así como su relación con otras variables. Así por ejemplo, Fernández (2002; 2008) presenta tres estudios realizados en un total de 929 docentes peruanos de primaria y secundaria entre los años 2002 y 2008, y muestra entre sus resultados que un 43% de maestros del nivel primaria encuestados habría desarrollado el síndrome del burnout y que más de un 67% presentarían indicadores elevados para el desarrollo de este. Asimismo, señala una relación inversa con la variable autoeficacia, la cual refiere a la confianza en las propias capacidades para lograr los objetivos propuestos. En este sentido, se muestra que a mayores puntajes de autoeficacia, menor burnout y viceversa, por lo cual es considerado como un factor protector del estrés.

Por su lado, un estudio realizado en 229 docentes de nivel primario de instituciones educativas públicas y privadas en las provincias de Entre Ríos y Buenos Aires, mostró un efecto significativo de la satisfacción laboral sobre el síndrome de burnout y sus diversas manifestaciones. Aquí se mostró que un maestro más satisfecho con su trabajo muestra puntuaciones más bajas en la dimensión de agotamiento emocional y valores más elevados en cuanto a realización personal (Menghi & Oros, 2014). En otro estudio realizado en estudiantes y docentes de educación física de Estados Unidos, se halló una relación inversa entre la motivación autónoma de los estudiantes y el burnout presente en maestros (Shen et al., 2015). Otro estudio realizado en Barranquilla en 235 docentes adscritos a cuatro instituciones educativas oficiales, indica la prevalencia del síndrome en este ámbito, donde se encontró que las tres dimensiones de burnout estaban presentes en 22,1% de los docentes evaluados, mientras que una gran mayoría se encontraba en riesgo de desarrollar el síndrome, presentando al menos una de sus dimensiones con puntajes elevados (Marenco-Escuderos. & Ávila-Toscano, 2015).

Ante el creciente interés y la fuerte presencia del burnout en el ámbito educativo, así como sus implicancias en la salud docente y la calidad de la educación, se ha venido dando énfasis a diversos recursos que utilizan las personas al enfrentarse a situaciones estresoras y a los mecanismos fundamentales para enfrentar el burnout (Muñoz & Correa, 2012). Se ha visto, que junto a los diversos factores ambientales que influyen en la salud mental del docente están las características de la persona, las cuales juegan un papel fundamental en el desarrollo del síndrome. Es por ello, que su aparición dependerá no solo de los factores a los

que esté expuesto el docente, sino también de sus propios recursos y su forma de manejar determinadas situaciones percibidas como potencialmente estresantes (Vázquez, Crespo & Ring, 2003).

Se trata de las diversas estrategias de afrontamiento que utilizan las personas, y que son definidas por Lazarus y Folkman (1984) como los esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes para manejar las demandas externas y/o internas que son evaluadas como desbordantes para los recursos con los que cuenta el individuo. Estos mecanismos utilizados para reducir la tensión, vienen a constituir la manera en que las personas manejan las demandas internas, ambientales, y los conflictos entre ellas (Muñoz y Correa, 2012). El uso de una u otra estrategia dependerá en gran medida de la naturaleza del estresor y de las circunstancias en las que se produce. Asimismo, su proceso y resultado final se puede ver interferido o potenciado por variables internas, como los estilos habituales de afrontamiento o las variables de personalidad; o externas, como el apoyo social, los recursos tangibles o la presencia de diversos estresores (Vázquez, Crespo & Ring, 2003).

Lazarus y Folkman (1984) distinguen entre dos tipos o estilos de afrontamiento: aquel centrado en el problema y aquel centrado en la emoción. El afrontamiento centrado en el problema tiene como fin manejar y/o solucionar el evento generador de estrés, mientras que el centrado en la emoción busca regular las emociones que se asocian al evento estresante. Un tercer tipo de afrontamiento, propuesto más adelante, se basa en la evitación del afrontamiento y se manifiesta en conductas evasivas y evitativas (Montoya & Moreno, 2012). Asimismo, basados en estos 3 tipos de afrontamiento, se desprenden las diversas estrategias propuestas por diversos autores a partir de la teoría de Lazarus y Folkman. Carver, Sheier y Weintraub (1989) proponen 15 diversas estrategias que son utilizadas por las personas frente a situaciones estresantes. Estas son: el afrontamiento activo, planificación, supresión de actividades distractoras, refreno del afrontamiento, reinterpretación positiva, búsqueda de apoyo social emocional, búsqueda de apoyo social instrumental, aceptación, desahogo, religión, negación, desconexión conductual, desconexión mental, consumo de drogas y humor.

La relación del burnout y las estrategias de afrontamiento en el ámbito educativo ha sido estudiada en diversas investigaciones a lo largo del mundo. Así, en un estudio realizado a 103 docentes en la comuna de San Joaquín en Santiago de Chile (Ponce, 2002), se buscó identificar y describir el burnout y las estrategias de afrontamiento entre los profesores del segundo ciclo básico de las instituciones educativas municipales, y se encontró una asociación entre puntajes altos de burnout y estrategias orientadas a la emoción.

Por otra parte, en un estudio realizado en Portugal en el año 2005, que tuvo como objetivo estudiar el burnout en docentes, se estudió también la variable afrontamiento. La muestra estuvo constituida por 777 profesores y dio como resultado que las estrategias de negación y evitación, así como de la regulación emocional, serían predictores positivos del agotamiento emocional, mientras que las de solución de problemas funcionarían como factores protectores. Por otro lado, en cuanto a la dimensión de despersonalización, se tuvo que las estrategias de negación y evitación estarían positivamente relacionadas con esta dimensión, mientras que la solución de problemas se relacionaría negativamente. En cuanto a realización personal, las estrategias de solución de problemas se relacionan positivamente y las de negación y evitación lo hacen de forma negativa (Marqués, Lima & Lopes, 2005).

En otro estudio realizado en Colombia en 120 docentes de primaria y secundaria pública y privada, se midieron ambas variables con el Inventario de Burnout de Maslach y la escala de Estrategias de Coping Modificada (EEC-M). Se encontraron correlaciones importantes entre las diversas dimensiones del burnout y las estrategias de afrontamiento. agotamiento emocional correlacionó positivamente con la búsqueda de apoyo social, y correlaciones negativas con las estrategias búsqueda de alternativa, evitación comportamental y búsqueda de apoyo profesional. La dimensión de despersonalización correlacionó positivamente con las estrategias búsqueda de apoyo social y búsqueda de apoyo profesional; negativamente con la estrategia conformismo. Finalmente, realización personal correlacionó positivamente con las estrategias búsqueda de alternativa y búsqueda de apoyo social, y expresión emocional abierta. De este modo los autores concluyen que las estrategias que movilizan esfuerzos cognitivos conductuales y se consideran como estilos de afrontamiento activos se relacionan de manera inversa con el burnout (Muñoz & Correa, 2012).

Asimismo, un estudio realizado en el municipio de Murcia a 221 docentes de centros públicos y centros concertados-privados, que buscó estudiar la relación existente entre el síndrome de burnout y las estrategias de afrontamiento, mostró que el síndrome de burnout se relaciona con estrategias como la autofocalización negativa y la expresión emocional abierta. Mientras que una relación negativa se vería entre el burnout y estrategias como la focalización en la solución del problema y la reevaluación positiva (Martínez, 2015).

Ante este panorama se ha dado una cada vez mayor preocupación por la prevención e intervención temprana del síndrome del burnout, y han sido estudiados los diversos estilos y estrategias de afrontamiento utilizados por los profesores, así como su eficacia y relación con las diversas dimensiones del burnout. A pesar de ello, los estudios son aún escasos en nuestro contexto, y los efectos negativos del burnout en el profesorado y su entorno no son

cuestionables (Fernández, 2002; Fernández, 2008; Ilaja & Reyes, 2016). El estudio del cuidado de la salud mental de esta población, así como la investigación sobre las estrategias de afrontamiento utilizadas ante las situaciones que se le presentan, nos permitirá tener mayor evidencia acerca de la relación entre estas variables y poder crear conciencia sobre la importancia del bienestar psicológico en el grupo de docentes. A su vez, esto posibilitará la intervención temprana para prevenir el desarrollo del síndrome del burnout, así como reforzar los aspectos protectores en el grupo de docentes.

De esta manera, la presente investigación tiene como objetivo central describir los niveles de burnout en un grupo de docentes de una institución educativa parroquial de Lima Metropolitana, en función a algunas características sociodemográficas y laborales. Para luego, correlacionar los resultados con las estrategias de afrontamiento utilizadas por el grupo evaluado, con el fin de identificar las estrategias que se vinculan al síndrome, así como aquellas que podrían funcionar como factores protectores para la persona ante situaciones estresantes.



Método

Participantes

La presente investigación contó con la participación de 93 docentes de ambos sexos de una institución educativa parroquial de nivel socioeconómico medio-bajo de Lima Metropolitana con edades entre los 24 y 62 años ($M= 42$; $DE= 9.83$ años). Participaron 71 docentes mujeres (76.3%) y 22 docentes hombres (23.7%), de los cuales el 38.7% se desempeña en el nivel primaria, el 43% en el nivel secundaria, el 1.1% tanto en primaria como secundaria y el 16.1% en los niveles Inicial o Especial. El tiempo de experiencia como docentes varió entre 2 y 36 años ($M= 15.59$; $DE= 9.15$); y el número de horas laborales en el centro osciló entre 6 y 56 horas semanales ($M= 30.69$; $DE= 11.46$).

La participación en el presente estudio fue voluntaria y fueron tomadas en cuenta las consideraciones éticas respectivas. Para ello se utilizó un consentimiento informado (en coordinación con la institución educativa), en el cual se hizo énfasis en el anonimato y el carácter voluntario de la participación, dando de este modo la opción a retirarse.

Medición

Agotamiento profesional (burnout):

Para su medición se utilizó la adaptación peruana realizada por Fernández (2002) del Maslach Burnout Inventory en su versión Educators Survey. La prueba fue desarrollada por Maslach, Jackson y Schwab en 1986 (citado en Gold, Roth, Wright & Michael, 1991). En la adaptación para maestros la palabra *paciente* es sustituida por la palabra *alumno*.

La versión original del MBI fue creada por Maslach y Jackson (1981) y cuenta con 22 ítems divididos en tres dimensiones: agotamiento o cansancio emocional, despersonalización y realización personal; y usa una escala de medición tipo Likert de siete puntos que va desde 0 (nunca) hasta 6 (todos los días). Los autores encontraron una consistencia interna global de 0.80, con un alfa de Cronbach entre .71 y .90 para las diversas áreas; y una fiabilidad test-retest con intervalos de 2 a 4 semanas entre .60 y .82; y, con un intervalo de un año, entre .54 y .57 (Maslach y Jackson, 1981; Maslach & Jackson, 1986, citado en Martínez, 2010).

El MBI ha sido traducido y utilizado en diversos contextos obteniendo resultados satisfactorios en cuanto a su validez y confiabilidad. En España resaltan las adaptaciones de Seisdedos, en donde se obtuvo valores alfa de Cronbach entre .63 y .87 (1997 citado en Durán et al., 2005); y aquella realizada por Gil-Monte, la cual obtuvo valores entre .57 y .87, en un estudio en donde se incluyeron a profesionales de la educación (Gil-Monte y Peiró, 1999). Por otro lado, se encuentran estudios y adaptaciones realizadas en países como

Francia, Grecia, Hungría, en donde se han encontrado valores superiores a .61 para las áreas del MBI (Vercambre, Brosselin, Gilbert, Nerriere & Kovess-Masfety, 2009; Galanakis, Moraitou, Garivaldis, Stalikas, 2009; Kovacs, Kovacs, Hegedus, 2010).

En Latinoamérica se han realizado diversos estudios, como en Colombia, en donde se obtuvo una consistencia interna entre .52 y .83 para los diversos factores (Córdoba et al., 2011); y Chile, en donde se obtuvo valores alfa entre 0.72 y 0.86 (Olivares, Mena-Miranda, Macía & Jélvez, 2011). En el contexto peruano la prueba ha sido adaptada por Llaja, Sarriá y García (2007) en el ámbito de la salud y servicios humanos, en donde se muestra una confiabilidad interna adecuada con valores alfa entre .56 y .80 para las áreas de la prueba en el total de la muestra (Velázquez et al. , 2015).

La versión para docentes del MBI ha sido estudiada por Gold, Bachelor & Michael (1989), quienes indican adecuadas propiedades psicométricas de la prueba con una consistencia interna entre .64 y .89 para las dimensiones. En el contexto peruano, esta prueba ha sido validada por Fernández (2002), versión que ha sido utilizada en el presente estudio, en donde se obtuvieron valores alfa entre .74 y .78. Se realizó, además, un análisis factorial confirmatorio, que mostró la adecuación del modelo de tres factores.

En la presente investigación se realizó un análisis de la confiabilidad interna del instrumento, en donde se obtuvo los siguientes valores alfa de Cronbach: .78 para agotamiento emocional o cansancio Emocional; .42 para despersonalización; y .85 para realización personal (Apéndice C1). A pesar su bajo coeficiente de confiabilidad, la dimensión despersonalización será incluida en los análisis, los cuales serán interpretados con precaución. Cabe señalar que en estudios similares, esta dimensión ha mostrado una confiabilidad inferior a la de las demás áreas. En el Perú, Llaja et al. (2007) muestra confiabilidades entre .47 y .64 para esta dimensión.

Estrategias de afrontamiento:

Se empleó la adaptación peruana del Cuestionario de Estilos de Afrontamiento (COPE) en su formato disposicional de 60 ítems realizada por Cassaretto y Chau (2016). Esta prueba es el resultado de la traducción al español del COPE por Calvete (Carver, s.f.) del cuestionario creado por Carver, Scheir y Weintraub (1989), dirigido a medir e identificar las estrategias y estilos de afrontamiento que utilizan las personas frente al estrés.

La versión original del COPE de 52 ítems, organizados en 13 estrategias de afrontamiento (Carver et al.,1989), mostró coeficientes de confiabilidad interna entre .45 y .92, y de test-retest entre .46 y .86 a las 8 semanas. La versión disposicional de 60 ítems

incluye dos nuevas escalas que suman un total de 15 estrategias (Kallasma & Pulver, 2000). En esta versión, Ingledew, Hardy, Cooper y Jemal (2003 en Cassaretto y Chau, 2016) hallaron índices de consistencia interna entre 0.37 y 0.91 para las diversas estrategias, así como 15 factores organizados en tres estilos: afrontamiento centrado en el problema, centrado en la emoción y evitativo.

Estudios que utilizan el COPE en sus diversas versiones, han demostrado propiedades psicométricas adecuadas en diversos contextos. De este modo, el COPE de 60 ítems ha sido evaluado en Estonia, en donde se obtuvo una consistencia interna entre .49 y .93 y una confiabilidad test- retest entre .32 y .63 luego de 27 meses (Kallasma & Pulver, 2000); asimismo, fue traducido y validado en Rumania, obteniendo valores alfa entre .48 y .95 para las escalas (Crasovan & Sava, 2013).

En nuestro idioma, se han realizado estudios en países como España, en donde destaca la adaptación realizada por Crespo y Cruzado (1997 citado en Cassaretto & Chau, 2016, Vargas-Manzanares, Herrera-Olaya, Rodríguez-García & Sepúlveda-Carrillo, 2010), así como la adaptación del COPE en su versión de 28 ítems. En nuestro país, encontramos la adaptación del COPE de 52 ítems de Casuso (1996) en donde se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach entre 0.40 y 0.86 para las escalas.

La adaptación peruana, que ha sido utilizada en el presente estudio (Cassaretto y Chau, 2016), se deriva de la versión en español del COPE de 60 ítems elaborada por Calvete (citado en Carver, s.f.). En esta adaptación, desarrollada con 300 estudiantes universitarios, se realizó un análisis factorial exploratorio que arrojó un KMO de .79 ($p=.01$) con 15 factores y el 65,15 % de varianza explicada; lo que mostró una organización de 15 estrategias, en donde se observa que las estrategias de afrontamiento activo y la de planificación forman un solo factor; así como las estrategias de buscar soporte social instrumental y de buscar soporte social emocional forman otro. Además, se encontró que 5 ítems (C25, C15, C1, C59 y C6) no lograron una carga factorial adecuada ($>.30$). Aún así, estos fueron considerados para el análisis.

Un segundo análisis factorial exploratorio realizado por las autoras comprobó la existencia de tres factores superiores que explicaban el 55.92% de la varianza ($KMO=.69$), y que conforman 3 estilos de afrontamiento: el primero, orientado a la tarea/aproximación (afrontamiento activo, planificación, supresión de actividades en competencia, restricción del afrontamiento, reinterpretación positiva y aceptación); el segundo, orientado a la evitación (negación, desentendimiento conductual y desentendimiento mental); y el tercero, orientado a lo social/emocional (búsqueda de apoyo social por razones instrumentales, búsqueda de

apoyo social por razones emocionales, y enfocar y liberar emociones); cabe resaltar que en estos últimos análisis no se incorporan las escalas humor, uso de drogas y religión. Con respecto a los coeficientes de confiabilidad de cada una de las estrategias, se encontraron valores entre .53 y .91. Asimismo se obtuvieron correlaciones ítem-test positivas; excepto para el ítem C25 el cual presentó puntajes inferiores al recomendado (>0.20).

En el presente estudio se obtuvo un índice de confiabilidad entre .39 y .85 (Apéndice C2). Las escalas que obtuvieron un bajo índice de confiabilidad ($<.5$) fueron: supresión de actividades ($\alpha=.46$); y desentendimiento mental ($\alpha=.39$). Debido a los resultados, estas escalas no se utilizaron en la investigación.

Adicionalmente, fue administrada una ficha de datos a partir de la cual se obtuvo información sobre variables sociodemográficas como la edad, el sexo, el estado civil, hijos, personas con las que vive, carrera, si practica alguna religión o alguna actividad en su tiempo libre, salud y sueño. Por otro lado, fueron tomadas en cuenta las variables laborales: años de profesión, antigüedad en el puesto de trabajo, tipo de contrato, horas semanales de trabajo, materia y nivel en el que enseña, y si realiza alguna otra actividad laboral. Por último, fueron consideradas dos preguntas abiertas sobre lo que más disfruta o le disgusta en la institución, con la finalidad de complementar los resultados y contribuir a una mayor comprensión sobre los aspectos vinculados al síndrome de burnout en el contexto educativo, así como brindar información puntual sobre los aspectos a mejorar y aquellos que deben ser reforzados dentro del centro educativo.

Análisis de datos:

Se empleó el programa estadístico SPSS en su versión 22. En primer lugar, se realizó un análisis de confiabilidad de los instrumentos mediante el estadístico Alfa de Cronbach con la finalidad de conocer su consistencia interna. Con el fin de analizar la normalidad de los datos, se realizó la prueba Kolmogorov-Smirnov (Apéndice C3) y se observaron los índices de asimetría y curtosis, lo que indicó que la mayor parte de las escalas no se desvía demasiado de la normalidad, por lo que se optó por el uso de estadísticos paramétricos.

Para el análisis de los objetivos se utilizó, por un lado, el estadístico de Pearson para las correlaciones; y, con el fin de analizar las diferencias entre grupos, se utilizó el estadístico paramétrico t de Student. Adicionalmente, se realizó un análisis de contenido de las preguntas abiertas, mediante el cual las respuestas fueron codificadas en categorías que contenían ideas similares. Finalmente, a través de una prueba Chi-Cuadrado, se compararon las categorías resultantes en base al nivel de riesgo que presentaron los docentes.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados del estudio que responden a los objetivos de la presente investigación. Primero, se presentan los hallazgos descriptivos para las tres dimensiones del síndrome de burnout, incluyendo los niveles de burnout presentes en la muestra. En segundo lugar, se pasará a presentar la correlación entre las dimensiones del burnout y algunas características sociodemográficas y laborales del grupo. Seguidamente, se presentarán las correlaciones existentes entre las áreas del burnout y las estrategias de afrontamiento. Finalmente, se presentará el análisis cualitativo respecto a lo que gusta y disgusta a los docentes en cuanto a su labor; así como su relación con los niveles de burnout.

En primer lugar, los descriptivos nos permiten observar las puntuaciones promedio de la muestra en cada una de las dimensiones del síndrome de burnout (Tabla 1). Según los puntos de corte propuestos por Llaja et al. (2007), los promedios de las áreas de agotamiento emocional, despersonalización y realización se encuentran en los niveles medio, medio bajo y alto, respectivamente.

Tabla 1. *Descriptivos del síndrome de Burnout por áreas (N=93)*

	<i>M</i>	<i>DE</i>	Mínimo	Máximo
Agotamiento emocional	13.53	7.15	.00	32.00
Despersonalización	2.26	3.11	.00	16.00
Realización personal	39.24	8.42	12.00	48.00

A partir de los resultados obtenidos, se realizó una clasificación según el nivel que la muestra presenta en cada una de las áreas. Estos resultados se muestran en el Gráfico, en donde se observa que solo un 17.20% de los docentes presenta agotamiento emocional, una de las principales condiciones para eventualmente desarrollar el síndrome de burnout; y por el contrario un 34.41% se siente realizado en el trabajo.

Gráfico 1. *Clasificación de las dimensiones del burnout en niveles Bajo, Medio, Alto*

Una siguiente clasificación se realizó tomando como base los niveles de riesgo de burnout (burnout, tendencia, riesgo y no riesgo) de la muestra (Gráfico 2). De acuerdo a la propuesta de Llaja, el 3.2% se encuentra dentro del rango de burnout, lo que quiere decir que cumple con los tres indicadores del síndrome: alto agotamiento emocional, alta despersonalización y baja realización personal. Mientras que el 51.60%, más de la mitad de la muestra, no cumple con ninguno de estos indicadores, por lo que se encuentra fuera de riesgo.

Gráfico 2. *Niveles de riesgo de burnout*

Continuando con el análisis del burnout, variable principal de nuestro estudio, se analiza la relación entre las dimensiones del síndrome de burnout, y las variables sociodemográficas y laborales. Cabe señalar, que no se encontraron correlaciones significativas con el reporte sobre salud o sueño manifestado por los participantes. Las correlaciones que sí fueron significativas aparecen a continuación (Tabla 2). Estas indican que a mayor edad menor agotamiento emocional y mayor realización personal; a mayor experiencia, mayor realización personal; y que las horas de trabajo son inversamente proporcionales al agotamiento, mientras que la realización personal guarda una relación positiva con esta variable.

Tabla 2. *Correlaciones entre las dimensiones del burnout y las variables edad, experiencia y horas de trabajo*

	Edad	Experiencia	Horas de trabajo
Agotamiento emocional	-.274**		-.239*
Realización personal	.253*	.230*	.242*

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

Asimismo, el contraste de las dimensiones del burnout y la variable sexo mostró diferencias significativas ($t= 2.37$; $p= .025$) entre hombres ($M=34.83$; $DE= 10.74$) y mujeres ($M=40.61$; $DE=7.11$) en relación a la dimensión realización personal del burnout, siendo las mujeres quienes presentan un mayor puntaje. Esto quiere decir, que las mujeres del grupo evaluado presentan una mayor realización personal en comparación con los docentes hombres.

Por otro lado, respecto a las correlaciones entre las dimensiones del burnout y las estrategias de afrontamiento, es posible observar que el área de realización personal es la dimensión que más correlaciones presenta con las diversas estrategias de afrontamiento (Tabla 3). Entre ellas se encuentran las correlaciones negativas entre la realización personal y el desentendimiento conductual, el uso de sustancias y la negación, tres de las estrategias menos activas y, más bien, de carácter evitativo.

Tabla 3. *Correlación entre las dimensiones del burnout y las estrategias de afrontamiento*

COPE \ MBI	Agotamiento emocional	Despersonalización	Realización personal
Afrontamiento activo	-.17	.04	.21*
Planificación	-.17	-.10	.31**
Contención del afrontamiento	-.02	-.10	.18
Reinterpretación positiva y crecimiento	-.20	-.01	.31**
Aceptación	-.03	.14	.95
Enfocar y liberar emociones	.26	.40***	-.30**
Búsqueda SS razones instrumentales	-.03	.06	.09
Búsqueda de SS razones emocionales	.17	.07	-.02
Desentendimiento Conductual	.22*	.22*	-.51***
Negación	.16	.14	-.41***
Afrontamiento religioso	-.03	-.23*	.28**
Uso del humor	-.01	.16	-.13
Uso de sustancias	.24*	.40***	-.46***

N=93 * $p<0.05$ ** $p<0.01$ *** $p<0.001$

Por último, se obtuvieron diversas categorías acerca de lo que más disfruta o disgusta a los docentes respecto a su trabajo en la institución, las cuales complementan los resultados sobre el síndrome del burnout en el grupo de estudio y brindan información puntual sobre los aspectos a trabajar dentro del centro educativo. De este modo, se obtuvieron cinco categorías para la primera pregunta, entre las cuales destacan los vínculos con los estudiantes y la labor docente como principales fuentes de disfrute de los profesionales de la muestra (Tabla 4).

Tabla 4. *Categorías de respuestas sobre lo que más disfruta el docente de su trabajo en la institución y porcentaje de respuestas según el nivel de riesgo (N=88)*

Categoría	Total
1. Vínculos con estudiantes	40.91%
2. Labor docente (enseñanza)	31.82%
3. Vínculos con colegas	18.18%
4. Ambiente laboral	6.82%
5. Otros	2.27%

Los siguientes enunciados ejemplifican las respuestas a la primera pregunta:

“El compañerismo de mis colegas de área” (cat. 1, mujer, 35 años);

“Me encanta guiar y orientar el aprendizaje de mis estudiantes, formando a la vez su conducta para hacer de ellos personas responsables cuando sean adultos.” (cat. 2, mujer, 38 años);

“Ambiente agradable y tranquilidad al trabajar con niños” (cat. 3, mujer, 41 años)

“Disfruto enseñar, aprender y seguir aprendiendo” (cat. 4, hombre, 28 años)

Por su lado, respecto a lo que más le disgusta al docente de su trabajo, se obtuvieron un total de seis categorías (Tabla 5), entre las cuales destacan la burocracia y las dificultades interpersonales.

Tabla 5. *Categorías de respuestas sobre lo que más le disgusta de su trabajo en la institución y porcentaje de respuestas según el nivel de riesgo (N=72)*

Categoría	Total
1. Burocracia	44.44%
2. Dificultades interpersonales	20.83%
3. Sobrecarga laboral	13.89%
4. Falta de reconocimiento	5.56%
5. Escasez de recursos	5.56%
6. Otros	9.73%

Los siguientes enunciados ejemplifican las respuestas a la segunda pregunta:

“La excesiva cantidad de documentos” (cat. 1, hombre, 55);

“Coordinar con las autoridades” (cat. 2, mujer, 25);

“La falta de compromiso, la impuntualidad de algunos” (cat. 2, mujer, 48);

“Exceso del horario de trabajo” (cat. 3, mujer, 45);

“El no ser tomado en cuenta para las decisiones que corresponden al trabajo pedagógico” (cat. 4, hombre, 50);

“No tener la implementación o materiales para realizar mi clase” (cat. 5, mujer, 37);

A partir de las categorías obtenidas, fue posible el contraste de las respuestas según el nivel de riesgo que presentan los docentes. A pesar de no haber encontrado diferencias significativas ($p > .05$), se pudo observar algunos datos resaltantes de acuerdo a lo que disfrutaban aquellos profesores fuera de riesgo, y lo que rechazan aquellos que presentan burnout o podrían presentarlo.

En la tabla 6 podemos observar que uno de los factores que más destacan las personas que no presentan riesgos es el vínculo con estudiantes, seguido por la labor docente. Este último es además, aquello que más destacan los docentes que presentan riesgo, tendencia o burnout

Tabla 6. Lo que más disfrutaban los docentes según el nivel de riesgo de burnout (N=88)

Categoría	Riesgo, tendencia o Burnout	No Riesgo
1. Vínculos con estudiantes	15.91%	25.00%
2. Labor docente	17.05%	14.77%
3. Vínculos con colegas	11.36%	6.82%
4. Ambiente laboral	3.41%	3.41%
5. Otros	2.27%	0.00%

Por su lado, la tabla 7 nos muestra que aquello que más aqueja a los docentes que presentan riesgo sería la burocracia, característica que comparten con aquellos docentes que se encuentran fuera de riesgo. Otro dato que resulta resaltante es que aquellos que no presentan riesgo mencionan en menor medida o no mencionan la falta de reconocimiento y/o recursos.

Tabla 7. *Lo que más disgusta a los docentes según el nivel de riesgo de burnout (N=72)*

Categoría	Riesgo, tendencia o Burnout	No Riesgo
1. Burocracia	18.05%	26.39%
2. Dificultades interpersonales	9.72%	11.11%
3. Sobrecarga laboral	8.33%	5.56%
4. Falta de reconocimiento	5.56 %	0%
5. Escasez de recursos	4.17%	1.39%
6. Otros	4.17%	5.56%



Discusión

La presencia del síndrome del burnout en el profesorado ha llevado a un creciente interés por el tema, en tanto los efectos negativos sobre la salud del docente y el clima del aula pueden llegar a ser perjudiciales e irreversibles. Las grandes demandas y exigencias laborales a las que se enfrentan, los predispone a desarrollar el síndrome de burnout, y los lleva a la necesidad de encontrar diversas formas de afrontarlo. El presente estudio pretende describir los niveles de burnout en un grupo de docentes e identificar diversas características y variables que puedan estar asociadas a este, que puedan servir para una futura intervención.

De este modo, en la siguiente sección se pasarán a discutir los hallazgos de acuerdo a los objetivos planteados en el estudio. Para ello se comenzará por el objetivo central, es decir, describir los niveles de burnout en un grupo de docentes de una institución educativa parroquial de Lima Metropolitana, así como su relación con ciertas características sociodemográficas y laborales del grupo. Luego, se comentará la relación hallada entre el síndrome de burnout y las diversas estrategias de afrontamiento. Finalmente, se complementarán los resultados con la discusión del análisis cualitativo de las preguntas abiertas, así como su relación con los niveles de burnout.

De acuerdo al objetivo central, los resultados señalan que un 3.2% de la muestra presenta burnout. Esto quiere decir, que solo un bajo porcentaje de docentes está experimentando altos niveles de agotamiento emocional, altos niveles de despersonalización y bajos niveles de realización personal. Asimismo, un 9.7% de docentes presenta una tendencia al síndrome burnout, presentando dos de los indicadores del burnout; y un 35.5% de la muestra estaría en riesgo, presentando solo una de las dimensiones del síndrome. Estas cifras resultan notablemente inferiores al resultado encontrado por Fernández (2002) en docentes de nivel primaria, pero similares a los resultados presentados por Llaja et al. (2007) en profesionales de la salud, que si bien se trata de un grupo distinto, comparte características similares en tanto ambas son profesiones relacionadas al servicio y prestación de ayuda. Esto nos indica, que se trata de un grupo de docentes que en su mayoría no ha desarrollado el síndrome de burnout, pero nos advierte de un porcentaje significativo que se encuentra propenso a desarrollarlo en un corto plazo. Esto resulta preocupante, debido a los efectos que trae consigo este síndrome, y que alteran el bienestar físico y mental del docente y su entorno (Delgado, 2003; Zavala, 2008).

Una posible interpretación del alto porcentaje de docentes que se encuentran en un nivel de tendencia o riesgo a presentar burnout, pueden ser las características mismas de la

profesión. Como docentes, estos se ven expuestos a demandas y exigencias laborales que implican retos diarios ante los cuales muchas veces se pueden sentir sobrepasados (Jiménez, Jara, & Miranda, 2012). Asimismo, podrían estar influyendo en estos casos tanto las condiciones laborales como sociales del entorno, es decir las condiciones físicas de la institución educativa, así como los factores organizacionales y sociales. Según la UNESCO (2005), los problemas del entorno social, como son los problemas familiares y socioeconómicos que pueden presentar los alumnos afectan el clima del aula, y es en las zonas de nivel socioeconómico bajo, en donde se encuentran las condiciones menos favorables.

Para alcanzar una mayor comprensión sobre los niveles de burnout descritos en este grupo, resulta importante analizar su relación con las características sociodemográficas y laborales que presentan los docentes de la muestra. En esta línea, fueron encontradas relaciones significativas con las siguientes variables: edad, experiencia, horas de trabajo y sexo. En cuanto a la variable edad, se ha podido observar una relación negativa y significativa con la dimensión agotamiento emocional; y por el contrario, negativa con realización personal. Esto nos indica que a mayor edad, menor agotamiento emocional y mayor realización personal. Resultados similares a los de estudios como el de Antoniou et al. (2006), en donde los profesores más jóvenes presentaron mayores niveles de agotamiento emocional. Una posible lectura a estos datos la da Atance (1997), quien menciona que existe un periodo vulnerable en los primeros años de carrera, en la que se produce una transición de las expectativas idealistas a la realidad cotidiana, por lo que un profesional en esta etapa estaría más expuesto a presentar los síntomas del burnout. Sin embargo, el promedio de la edad de los docentes del grupo ($M=42$) nos podría estar diciendo, que una mayoría ya habría pasado por este periodo de vulnerabilidad, lo que explicaría los bajos niveles de burnout.

Esto se complementa con los resultados obtenidos respecto a la variable experiencia, la cual mostró una relación positiva con la dimensión realización personal. Esto coincide con diversos autores que consideran que los docentes de más de diez años de antigüedad laboral o experiencia presentarían menores niveles de burnout (Marenco- Escuderos & Ávila-Toscano, 2016). Ya que la media de experiencia del grupo de docentes supera estos diez años ($M=15.6$), se puede decir que en el caso de los docentes del estudio, la edad y la experiencia están funcionando como un factor protector, en tanto generadores de mayor autoeficacia (Díaz, López & Arévalo, 2012).

Por otro lado, las horas de trabajo mostraron una relación negativa con la dimensión agotamiento emocional y positiva con realización personal. Resultado contrario a lo que se

esperaba, debido a que las largas horas de trabajo constituyen uno de los factores organizacionales generadores de mayor estrés laboral y suelen estar asociadas positivamente con el síndrome de burnout (UNESCO, 2005; Fabara, 2010). Aún así, los resultados coinciden con lo encontrado por Muñoz y Piernagorda (2011). Es posible que, en el presente caso, se deba a que una mayoría no cuenta con una actividad laboral paralela. En este sentido, se ha podido observar, que permanecer en un mismo centro de trabajo y contar con un horario establecido, brinda cierta estabilidad laboral, en comparación a los docentes que rotan de institución educativa o áreas de trabajo. Asimismo, es importante señalar que el promedio de horas que laboran los docentes del estudio es de 30 horas semanales, por lo que estas estarían dentro de la jornada regular de trabajo, no implicando una sobrecarga a nivel de horarios.

Como fue mencionado anteriormente, la variable sexo también mostró resultados significativos. Es así, que se halló una diferencia entre hombres y mujeres en relación a la dimensión realización personal del burnout, siendo las mujeres del grupo quienes se sienten más capaces y competentes, además de satisfechas consigo mismas y su trabajo. Estos resultados contrastan con los hallazgos de Marenco-Escuderos y Ávila-Toscano, (2015) en donde señalan que las mujeres del estudio presentaron menores niveles de realización personal; pero, resultan similares a aquellos que indican una menor realización personal y mayor prevalencia del burnout en los hombres (León-Rubio, León Pérez & Cantero, 2013). Estos últimos señalan que los resultados apuntan a una falta de competencia en el caso de los hombres para manejar su malestar y regular sus emociones en situaciones generadores de estrés.

Por su lado, otros hallazgos importante fueron las correlaciones entre las dimensiones del burnout y las estrategias de afrontamiento utilizadas por los docentes del estudio. Los resultados nos muestran que es la realización personal aquella que más asociaciones presenta con las diversas estrategias de afrontamiento. Encontrándose una relación positiva significativa con el afrontamiento activo, la planificación, la reinterpretación positiva y crecimiento, y el afrontamiento religioso; y negativa con enfocar y liberar emociones, desentendimiento conductual, negación y uso de sustancias. Esto nos indica que una baja realización personal, en donde el individuo se ve invadido por sentimientos de incapacidad, poca competencia y éxito, se ve relacionada con estrategias menos activas (Menghi & Oros, 2014). Y, por el contrario, aquellas estrategias orientadas a la tarea están funcionando como factores protectores y pueden ser consideradas como eficaces al momento de manejar o solucionar un evento generador de estrés (Muñoz & Piernagorda, 2011). Esto coincide con el estudio de Marqués, et al. (2005) quienes reportan que las estrategias de solución de

problemas se relacionan positivamente, mientras que las de negación y evitación lo hacen de forma negativa con esta dimensión. Adicionalmente, la espiritualidad o religiosidad como estrategia de afrontamiento, puede permitir al individuo responder bien a las situaciones de estrés y tener efectos positivos en la salud mental del docente, generando a su vez una mayor sensación de realización personal. Rodríguez (2011), menciona que entre los efectos positivos de esta estrategia estaría el fortalecimiento de las redes sociales y el sentido de pertenencia. Esto muchas veces genera emociones positivas, tales como esperanza o satisfacción, lo que ayuda a los docentes a lidiar con los sentimientos de agotamiento e incapacidad que trae consigo el burnout, sobretodo al tratarse de una institución educativa parroquial con fuertes creencias religiosas.

En cuanto a la dimensión de despersonalización, esta obtuvo relaciones positivas con enfocar y liberar emociones, desentendimiento conductual y uso de sustancias; y relación negativa con afrontamiento religioso. Una posible explicación, sería que en caso se presentara un alto índice de despersonalización, esto llevaría a la persona a un endurecimiento afectivo, y a mostrarse despreocupada e insensible hacia las demás personas (Menghi & Oros, 2014). De ese modo, la presencia de una baja regulación emocional, estaría acompañada por la reducción de esfuerzos hacia la resolución de problemas y un sentimiento de abandono (Cassaretto & Chau, 2016). Los resultados coinciden con estudios de otros autores (Marqués et al., 2005; Gantiva, Jaimes & Villa, 2010), en donde se obtuvo que las estrategias de negación y evitación estarían positivamente relacionadas con esta dimensión, mientras que la solución de problemas se relacionaría negativamente. En este caso, es posible que el afrontamiento religioso permita a los docentes una mayor conexión consigo mismos, logrando que estos enfrenten al problema con menor estrés, y mayor conciencia y optimismo (Rodríguez, 2011). Sin embargo, los resultados no son contundentes debido a que la escala de despersonalización es la que presenta un coeficiente más bajo.

La tercera dimensión del burnout, obtuvo relaciones positivas con las estrategias de desentendimiento conductual y uso de sustancias. Esto va acorde a la definición de agotamiento emocional en donde el docente siente que carece de los recursos emocionales para afrontar las situaciones generadoras de estrés. De este modo, ante la presencia del síntoma, no existiría un intento por evitar afrontar la situación de forma activa, sino más bien un dejar de intentarlo. Marqués, et al. (2005) señalan que las estrategias de negación y evitación serían predictores positivos del agotamiento emocional. Estos resultados, junto con aquellos obtenidos en las otras dimensiones, indicarían que el síndrome de burnout se caracteriza fuertemente por un abandono y renuncia hacia la búsqueda de solución de

problemas, y una evasión de estos mediante el consumo de sustancias o estrategias que no están dirigidas a la acción directa sobre el problema.

Finalmente, a través del análisis cualitativo fue posible obtener resultados acerca de lo que más disfruta o disgusta a los docentes respecto a su trabajo en la institución. Estos datos nos ayudan a comprender los niveles de burnout encontrados en el grupo de estudio, y brindan información puntual sobre los aspectos a trabajar dentro del centro educativo, así como aquellos aspectos positivos que deben mantenerse y promoverse.

En cuanto a lo que más disfrutaban los docentes de su labor en la institución se pudo observar que en primer lugar se encuentran los vínculos con los estudiantes. Es decir, poder mantener una relación cercana con ellos, poder compartir y disfrutar mutuamente de la enseñanza. En segundo lugar, los profesionales señalan como satisfactoria la labor que realizan como docentes: el enseñar sus temas, y compartir sus conocimientos. A estos aspectos les sigue el vínculo con los colegas, que refiere al disfrute del compañerismo y trabajo en equipo. En menor medida, pero aún así importante, se encuentra el ambiente laboral. El agradable clima laboral e institucional, constituye una de las motivaciones del grupo. Por último, solo un pequeño grupo señaló el trabajo con los padres como aquello que más les gusta.

Por el contrario, lo que más les disgusta de su trabajo en la institución es la burocracia. Y es que el exceso de documentos y el desorden administrativo en algunos campos, es algo que una gran parte de profesores evaluados rechaza. A esta le siguen las dificultades en las relaciones interpersonales, entre ellas las dificultades para acercarse a los administrativos, o el bajo compromiso de colegas, que refiere a un bajo compañerismo y una baja disposición al cambio; hallazgo que coincide con lo encontrado por Ponce et al. (2005). En tercer lugar, es considerada la sobrecarga laboral, factor señalado por diversos autores como Fabara (2010), o la UNESCO (2005). Las excesivas actividades y la falta de tiempo para realizar las tareas, es algo que es objeto de queja de un gran porcentaje de docentes evaluados. Otros factores como la escasez de recursos materiales y el bajo reconocimiento, remuneración y participación en la toma de decisiones, fueron señalados en menor medida. Por último, se encontraron también algunos casos aislados en donde se señalaron factores como el poco apoyo de los padres o el poco tiempo para el refrigerio, factores que se encontraron también en un estudio realizado por la UNESCO (2005).

De este modo, es posible observar que aquello que el docente señala como satisfactorio está vinculado a las relaciones sociales y redes de apoyo; mientras que lo que se señala como insatisfactorio está mayormente relacionado a la organización, a la excesiva

carga laboral, y otros temas administrativos, y en menor medida a lo interpersonal. Una posible lectura de estos resultados, es que los factores de satisfacción laboral (aquello que disfrutan) ayudan a reducir las posibilidades de desarrollar el síndrome, por lo que se sugiere su promoción. Por su lado, aquellos factores que causan menor satisfacción o rechazo incrementan el riesgo a desarrollar el síndrome de burnout. Esto último nos llevan a sugerir una mejora en el ámbito administrativo del centro educativo, ya que es aquello que más aqueja a los docentes de la institución.

Si bien los resultados obtenidos mediante el contraste de categorías según el nivel de riesgo de los docentes no fueron significativos, es posible rescatar algunos datos importantes a tomar en cuenta. En esta línea, se observa nuevamente la insatisfacción causada por los temas burocráticos, estando presente en casi la mitad de los docentes de la muestra incluidos aquellos con o sin riesgo de presentar burnout. Por otro lado, los resultados nos sugieren que son los docentes en riesgo, tendencia o con presencia de burnout, quienes suelen estar menos satisfechos con el reconocimiento dentro de la institución, lo cual se relaciona directamente con la tercera condición del síndrome de burnout, la baja realización personal (Fernández, 2002; Menghi & Oros, 2014). Asimismo, es posible hipotetizar, que serían los vínculos satisfactorios con estudiantes los que tendrían un mayor impacto como factor protector ante el burnout en comparación a los vínculos con los docentes, siendo mencionados por más del 25% de docentes que se encuentran fuera de riesgo.

A partir de los resultados presentados, podemos concluir que los docentes del estudio muestran un bajo porcentaje de burnout (3.2%), pero que es un porcentaje considerable el cual se encuentra en tendencia o riesgo (45.2%), presentando al menos una de las condiciones para eventualmente desarrollar el síndrome. Situación que debe ser tomada en cuenta, debido a los efectos negativos que trae consigo el burnout.

Por otro lado, se concluye que las variables edad y experiencia están funcionando como factores protectores y nos lleva a prestar especial atención a los docentes jóvenes, ya que serían estos los que tendrían mayor predisposición a presentar el síndrome. En cuanto a las horas de trabajo, estas mostraron una relación inversa con la dimensión agotamiento emocional y positiva con realización personal, lo que es posible que se deba a la estabilidad que implica contar con un solo trabajo, como fue el caso de la mayoría de participantes. En lo referente a las diferencias en cuanto al sexo las mujeres fueron quienes presentaron mayores niveles de realización personal, lo que nos lleva a creer que ante una misma situación generadora de estrés, estas demostrarían mayor capacidad para manejar las emociones y el

malestar. Sin embargo, es necesario seguir investigando ya que el número de mujeres evaluadas fue significativamente más alto que el de hombres.

Respecto al análisis de la relación entre el burnout y las diversas estrategias de afrontamiento, se puede decir que son las estrategias enfocadas en la solución de problemas, como el afrontamiento activo o la planificación, las cuales se relacionan positivamente con este, mientras que las de negación y evitación, como lo son el uso de sustancias o el desentendimiento conductual lo hacen de forma negativa. Asimismo, al ser una institución parroquial, se observó que la religión juega un papel importante como factor protector.

A partir del análisis cualitativo es posible deducir que aquello que causa mayor o menor satisfacción al docente en la institución, puede estar estrechamente relacionado a los factores protectores o generadores de burnout, en tanto las condiciones laborales actúan como potenciadores del estrés laboral y por ende el burnout. En este sentido, serían los vínculos con los estudiantes un factor protector, mientras la burocracia estaría funcionando como un factor de riesgo.

Por último, tras la revisión de los principales resultados del estudio, se considera importante mencionar las limitaciones que se presentaron en la investigación. En primer lugar, respecto a los instrumentos, se obtuvieron bajos coeficientes de confiabilidad en el caso de la dimensión del MBI despersonalización, y en el caso de las estrategias de afrontamiento supresión de actividades y desentendimiento mental, que llevó a que estas dos últimas no fuesen tomadas en cuenta en el análisis. Por otro lado, debido a la poca disponibilidad de los docentes, las pruebas fueron aplicadas en ambientes distintos dentro de la institución educativa, por lo que variables como el ruido, las interrupciones y el poco tiempo, no fueron controladas. De este modo, se recomienda para futuros estudios un mayor control de variables extrañas que pudiesen afectar los resultados de la investigación, así como condiciones similares al momento de aplicar los instrumentos. Asimismo, se considera importante seguir investigando los niveles de burnout en maestros hombres y las diferencias existentes en cuanto a la variable sexo.

Frente a la alta tendencia a presentar el síndrome del burnout en el ámbito de la educación y en particular en el grupo de estudio, se considera que la presente investigación aporta información que puede ser considerada en la prevención e intervención temprana del burnout, sobretodo en un contexto en el que la salud mental no es atendida como prioridad. Identificar las variables sociodemográficas y laborales asociadas a este permiten tener en cuenta a los grupos de docentes que necesitan mayor atención. Asimismo, el poder identificar las estrategias de afrontamiento que resultan eficaces al momento de lidiar con el síndrome

de burnout, permite que estas herramientas puedan ser promovidas por los profesionales, mientras que, ante aquellas que se relacionan positivamente con el síndrome, puedan encontrarse otras alternativas. Estos resultados, junto con los datos obtenidos sobre lo que genera malestar y disconformidad respecto a su trabajo, permite fomentar un adecuado clima laboral e implementar, de ser posible, programas que promuevan la salud. Por último, se considera importante poder identificar a aquellas personas que ya hayan desarrollado el síndrome para brindarles el apoyo necesario, y herramientas que les permitan lidiar de una manera más saludable con situaciones estresantes.



Referencias Bibliográficas

- Antoniou, A., Polychroni, F y Vlachakis, A. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional *burnout* between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7).
- Atance, J. (1997). Aspectos epidemiológicos del síndrome de burnout en personal sanitario. *Revista Española de Salud Pública*, 71 (3).
- Barraza, A., Carrasco, R. y Arreola, M. (2007). Síndrome de *Burnout*: Un estudio comparativo entre profesores y médicos de la ciudad de Durango. *Investigación Educativa*, 6.
- Bedoya, E. (2017). Prevalencia del síndrome de burnout en trabajadores de un hospital público colombiano. *MEDISAN*, 21 (11), 5001-5008.
- Cabana, J., García, E., García, G., Melis, A. y Dávila, R. (2009). El síndrome de *Burnout* en el personal de una unidad quirúrgica. *Revista Médica Electrónica*, 31(3).
- Carver, C. (s.f.). COPE in Spanish. Recuperado de www.psy.miami.edu
- Carver, C., Scheier, M. & Weintraub, J. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Cassaretto, M (2011). Relaciones entre la personalidad y el afrontamiento en estudiantes preuniversitarios. *Revista Vanguardia Psicológica. Clínica Teórica y Práctica*, 1 (2), 202-225.
- Cassaretto, M. & Chau, C. (2016). Afrontamiento al Estrés: Adaptación del Cuestionario COPE en Universitarios de Lima. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 42 (2), pp. 95-109.
- Castañeda, E. & García de Alba, J. (2013). Análisis de los posibles factores de riesgos sociodemográficos y laborales y prevalencia del síndrome de agotamiento profesional (burnout) en odontólogos mexicanos. *Revista colombiana de psiquitría*, 42 (2), 182-190.
- Casuso, L. (1996). *Adaptación de la prueba COPE sobre estilos de Afrontamiento en un grupo de estudiantes universitarios de Lima*. Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en psicología clínica no publicada. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Córdoba, L., Tamayo, J., González, M., Martínez, M., Rosales, A. & Barbato, S. (2011). Adaptación y validación del Inventario Maslach para el Desgaste Profesional-Encuesta para los Servicios de Salud en Cali, Colombia. *Colombia médica*, 42 (3), 286-293.

- Crasovan, D. & Sava, F. (2013). Translation, adaptation, and validation on romanian population of COPE questionnaire for coping mechanism analysis. *Cognition, Brain, Behaviour. An interdisciplinary Journal*, 17(1), 61-76.
- Cueto, S., Miranda, A. & Vásquez, M. C. (2016). Inequidades en la Educación. En GRADE, *Investigación para el Desarrollo en el Perú: Once balances* (55-108). Lima: GRADE.
- Delgado, A. (2003). El Síndrome del Burnout en Profesores de Educación Secundaria de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 6 (2), 26- 47.
- Díaz, F., López, A. M. y Arévalo, M. T. (2012). Factores asociados al síndrome de *burnout* en docentes de colegios de la ciudad de Cali, Colombia. *Universitas Psychologica*, 11(1), 217-227.
- Durán, M., Extremera, N., Montalbán, F. & Rey, L. (2005). Engagement y Burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1-2), 145-158.
- Fabara, E. (2010). Condiciones de trabajo y salud docente. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO].
- Fernández, M (2002). Desgaste psíquico (*burnout*) en profesores de educación primaria de Lima metropolitana. *Persona. Revista de la Universidad de Lima*, 5, 27-66.
- Fernández, M. (2008). Burnout, autoeficacia y estrés en maestros peruanos: Tres estudios fácticos. *Ciencia y Trabajo*, 10, 120-125.
- Galanakis, M., Moraitou, M., Garivaldis, G., & Stalikas, A. (2009). Factorial Structure and Psychometric Properties of the Maslach Burnout Inventory (MBI) in Greek Midwives. *Europe´s Journal of Psychology*, 4, 52-70.
- Gantiva, C., Jaimes, S. & Villa, M. (2010). Síndrome de burnout y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y bachillerato. *Psicología desde el Caribe*, (26), 35-50.
- García, C. & Muñoz, A. (2013). Salud y trabajo de docentes de instituciones distritales de la localidad uno de Bogotá. *Av. Enferm.*, 31 (2), 20-42.
- Gil-Monte, P. R. & Peiró, J. M. (1999). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory en una muestra multiocupacional. *Psicothema*, 11(2), 679-689.
- Gold, Y., Roth, R., Wright, C. & Michael, W. (1991) The Relationship Of Scores On The Educators Survey, A Modified Versión Of The Maslach Burnout Inventory, To Three Teaching Related Variables For A Sample Of 132 Beginning Teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 429-438.

- Gold, Y., Bachelor, P. & Michael W. (1989). Te dimensionality of a modified of the Maslach Burnout Inventory for university students in a teacher-training program. *Educational and Psychological Measurmente*, 49, 549-561.
- Grupo de Análisis para el Desarrollo [GRADE] & Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe [PREAL] (2010). Informe de progreso educativo Perú. Lima: GRADE & PREAL.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill.
- Ibáñez, J., López, J., Márquez, A., Sánchez, N., Flórez, L. y Vera, A. (2012). Variables sociodemográficas relacionadas al Síndrome de Burnout en docentes de colegios distritales. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 6(2), 103-116.
- Investigación y Estudios Educativos y Sindicales de la Actualidad [IEESA] (2012). El estrés laboral en los docentes. Estudios educativos y sindicales en México. Recuperado de ieesamx.wordpress.com
- Ilaja, B. & Reyes, C. (2016) Burnout y estrategias de inteligencia emocional en profesores universitarios: implicaciones en la salud laboral educativa. *Psicología desde el caribe*, 22 (1), 31-46.
- Jiménez, A., Jara, M. & Miranda, E. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. 16, (1). Janeiro*. 125-134.
- Kallasmaa, T., & Pulver, A. (2000). The structure and properties of the Estonian COPE inventoy. *Personality and Individual Differences*, 29, 881-894.
- Kovacs, M., Kovacs, E. & Hegedus, K. (2010). Emotion Work and Burnout: cross-sectional study of nurses and psysicians in Hungary. *Croat. Med. Journal*, 51 (5), 432-442.
- Llaja, V., Sarriá, J. & García, P. (2007). Inventario “Burnout” de Maslach & Jackson – muestra peruana. Lima: *Centro Interdisciplinaria en Neuropsicología*.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- León-Rubio, J., León Pérez, J. & Cantero, F. (2013). Prevalencia y factores predictivos del Burnout en docentes de la enseñanza pública: el papel del género. *Ansiedad y Estrés*, 19 (1), 11-25.
- Marengo-Escuderos, A., Ávila-Toscano, J. (2015). Burnout y problemas de salud mental en docentes: diferencias según características demográficas y sociolaborales. *Psychologia: Avances de la disciplina*, 10 (1), 91-100.

- Marqués, A., Lima, M. & Lopes, A. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 21 (1-2), 125-143.
- Martínez, J. (2015). Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: burnout y estrategias de afrontamiento. *Journal of work and organizational psychology*, 31, 1-9.
- Martínez, P. (2010). El síndrome de Burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, 13 (112), 42-80.
- Maslach, C. & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C., Leiter, P. Y Schaufeli, W. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397- 422
- Menghi, M., & Oros, L. (2014) Satisfacción laboral y síndrome de burnout en docentes de nivel primario. *Revista de Psicología*, 10 (20), 47-59.
- Montoya, P. & Moreno, S. (2012). Relación entre el síndrome de burnout, estrategias de afrontamiento y engagement. *Psicología desde el Caribe*, 29 (1), 205-227.
- Muñoz, C. & Correa, M. (2012). Burnout docente y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Ciencias sociales*, 3 (2), 226-246.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2016). Avanzando hacia una mejor educación para el Perú. *Making development happen*, 3, 1-36.
- Olivares, V., Mena-Miranda, L., Macía, F. & Jélvez, C. (2014). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory Human Services (MBI-HSS) en profesionales chilenos. *Universitas Psychologica*, 13 (1).
- Ponce, C. (2002). Burnout y estrategias de afrontamiento en profesores de Educación básica. *Psyche*, 11 (2), 71-88.
- Ponce, C., Bulnes, M., Aliaga, J., Atalaya, M. & Huertas, R. (2005). El síndrome del «quemado» por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 8(2), 87-112.
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe [PREAL] (2006). Cantidad sin calidad. Un informe del progreso educativo en América Latina.
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad, su función docente y social. *Foro de Educación*, (10), 325-345.
- Rodríguez, N. (2011). Impacto de la espiritualidad en salud mental. Una propuesta de estrategia de atención comunitaria de salud mental en colaboración con grupos religiosos locales. *Salud Mental. Rev GPU*, 7 (2), 205-213.

- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N. & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 519-532.
- Soria, J. & Chiroque, J. (2004). *Salud del maestro peruano: salud ocupacional docente*. (Informe Núm. 23). Lima: Instituto de pedagogía popular.
- Trucco, D. (2014). *Políticas sociales: Educación y desigualdad en América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2005). Otras dimensiones del desempeño profesional. Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Santiago: Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe [OREALC].
- Vargas-Manzanares, S., Herrera-Olaya, G., Rodríguez-García, L. & Sepúlveda-Carrillo, G. (2010). Confiabilidad del cuestionario Brief COPE Inventory en versión en español para evaluar estrategias de afrontamiento en pacientes con cáncer de seno. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 12 (1), 7-24.
- Vázquez, C., Crespo, M. & Ring, J. (2003). Estrategias de afrontamiento. En *Medición clínica en psiquiatría y psicología*. Barcelona: Masson
- Velázquez, T., Bracco, L., Hildebrand, A., Wakeham, A., Valdez, R., Florentini, M., Cervantes, L. & Oviedo, V., (2015). Síndrome de agotamiento profesional en trabajadores de tratamiento de dos establecimientos penitenciarios de Lima. *Apuntes de psicología*, 33 (2), 57-65.
- Vercambre, M., Brosselin, P., Gilbert, F., Nerriere, E. & Kovess-Masfety, V. (2009). Individual and contextual covariates of burnout: a cross-sectional nationwide study of French teachers. *BMC Public Health*, 9, 1-12.
- Vexler, I. (2004). Informe sobre la Educación Peruana. Situación y perspectivas. *CEPAL: Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*.
- Zamora, W. (2016). Situaciones que afectan la salud de los profesores: una aproximación a la realidad. *Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, 7 (1), 120-131.
- Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Revista educación*, 17 (32), 67-86.

APÉNDICE A

Consentimiento informado

La presente investigación está a cargo de Loreana Montestruque Orbegoso, quien se encuentra realizando una investigación para la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú en el marco de la diplomatura de Neurodidáctica T dictada por la Academia Internacional de Cibernética Social. El objetivo de esta investigación es conocer acerca de los estilos de afrontamiento que utilizan los docentes para realizar su trabajo.

La participación en esta investigación es voluntaria y la información recogida es anónima. Si accede a participar se le pedirá completar dos cuestionarios y una ficha de datos. Si tiene alguna duda sobre este estudio puede preguntarle en cualquier momento a la investigadora.

Le agradecemos por su tiempo y colaboración.

Lima, _____ de _____ del 2017

Firma del Participante
(Opcional)

APÉNDICE B.**Ficha de datos sociodemográficos****DATOS PERSONALES**

1. Edad: _____ años.
2. Sexo: Femenino Masculino
3. Estado civil (marcar con X):

Soltero	<input type="checkbox"/>
Casado	<input type="checkbox"/>
Conviviente	<input type="checkbox"/>

Separado	<input type="checkbox"/>
Divorciado	<input type="checkbox"/>
Otro	<input type="checkbox"/>

4. Carrera de estudio: _____
5. Número de Hijos (indicar edades): _____

6. Personas con las que vive: _____

7. Practica alguna religión: SI NO
 1. Número de horas a la semana que le dedica: _____ horas
8. ¿Practica alguna actividad en su tiempo libre? SI NO
 1. ¿Cuáles actividad(es) practica?: _____
 2. Número de horas a la semana que le dedica: _____ horas
9. Horas de sueño diarias: _____ horas
10. En general usted diría que su salud es (marcar con X):

Excelente	<input type="checkbox"/>
Muy Buena	<input type="checkbox"/>
Buena	<input type="checkbox"/>

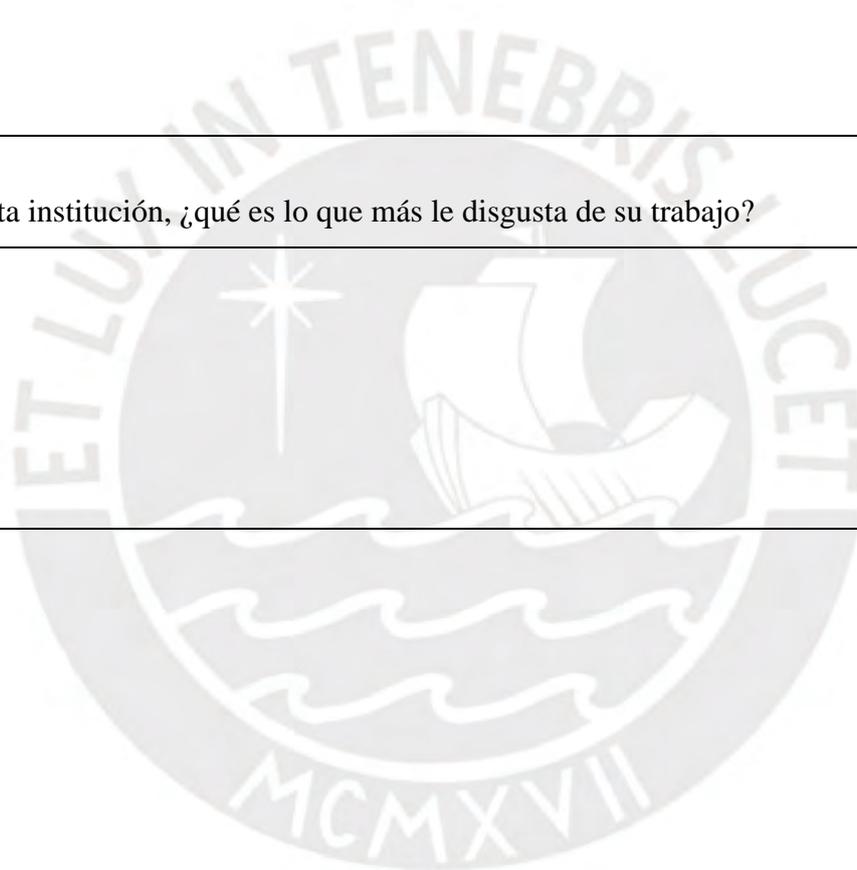
Regular	<input type="checkbox"/>
Mala	<input type="checkbox"/>

DATOS LABORALES

1. Años de experiencia trabajando como docente: _____ años
2. Años trabajando en este centro de trabajo: _____ años
3. Tipo de contrato: Nombrado___ Contratado___ Otro___

4. Número de horas semanales de trabajo en este centro de trabajo: ____horas
5. Nivel/grado en el que enseña:_____
6. Materia(s) que enseña en la institución: _____
7. Realiza alguna actividad laboral paralela: SI NO
 1. ¿Cuál actividad?_____
 2. Número de horas a la semana que le dedica: _____horas
8. En esta institución, ¿qué es lo que más disfruta de su trabajo?

9. En esta institución, ¿qué es lo que más le disgusta de su trabajo?



APÉNDICE C: ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Apéndice C1: Análisis de confiabilidad de la Escala MBI

Dimensión	Ítem	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Agotamiento emocional (alpha= .78)	1	.54	.55
	2	.58	.74
	3	.57	.74
	6	.48	.76
	8	.66	.73
	13	.36	.77
	14	.48	.76
	16	.40	.77
	20	.21	.80
Despersonalización (alpha= .42)	5	.30	.31
	10	.21	.38
	11	.23	.35
	15	.13	.44
	22	.27	.34
Realización personal (alpha= .84)	4	.43	.84
	7	.61	.83
	9	.43	.85
	12	.69	.82
	17	.56	.84
	18	.78	.81
	19	.69	.82
	21	.57	.84

Apéndice C2: Análisis de confiabilidad de la Escala COPE

Escala	Ítem	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Afrontamiento activo (alpha= .63)	5	.54	.46
	25	.30	.65
	47	.45	.53
	58	.37	.59
Planificación (alpha= .72)	19	.51	.66
	32	.54	.64
	39	.63	.58
	56	.38	.74
Contención del afrontamiento (alpha= .53)	10	.36	.42
	22	.31	.46
	41	.28	.45
	49	.31	.46
Supresión de actividades (alpha= .46)	15	.17	.49
	33	.29	.37
	42	.23	.43
	55	.39	.27
Reinterpretación positiva y crecimiento (alpha= .65)	1	.30	.66
	29	.42	.59
	38	.51	.52
	59	.51	.53
Escala: Aceptación (alpha= .57)	13	.43	.45
	21	.46	.41
	44	.36	.49
	54	.21	.63
Enfocar y liberar emociones (alpha= .61)	3	.40	.52
	17	.45	.49
	28	.25	.64
	46	.47	.48
Búsqueda de soporte social por razones instrumentales (alpha= .75)	4	.61	.65
	14	.42	.75
	30	.62	.64
	45	.53	.70

Búsqueda de soporte social	11	.58	.62
por razones emocionales	23	.66	.58
(alpha= .73)	34	.19	.83
	52	.70	.55
Desentendimiento mental	2	.19	.35
(alpha= .39)	16	.17	.36
	31	.24	.29
	46	.26	.28
Desentendimiento conductual	9	.39	.39
(alpha= .53)	24	.23	.53
	37	.42	.37
	51	.25	.52
Negación	6	.18	.54
(alpha= .52)	27	.28	.48
	40	.40	.36
	57	.39	.36
Afrontamiento religioso	7	.31	.67
(alpha= .66)	18	.56	.52
	48	.59	.48
	60	.39	.64
Uso del Humor	8	.30	.87
(alpha= .79)	20	.68	.69
	36	.72	.67
	50	.71	.67
Uso de sustancias	12	.50	.75
(alpha= .77)	26	.52	.73
	35	.72	.66
	53	.59	.69

Apéndice C3: Análisis de Normalidad

	Kolmogorov-Smirnov			Asimetría	Curtosis
	Estadístico	gl	Sig.		
MBI					
Agotamiento emocional	.075	93	.200*	.28	-.32
Despersonalización	.238	93	.000	1.91	4.42
Realización personal	.151	93	.000	-1.27	1.23
COPE					
Afrontamiento activo	.134	93	.000	.16	-.11
Planificación	.119	93	.002	-.23	-.40
Contención del afrontamiento	.099	93	.025	.05	.06
Reinterpretación positiva y crecimiento	.105	93	.013	-.27	-.44
Aceptación	.158	93	.000	.55	-.23
Enfocar y liberar emociones	.148	93	.000	.25	-.94
Búsqueda de soporte social por razones instrumentales	.092	93	.048	.06	-.10
Búsqueda de soporte social por razones emocionales	.092	93	.048	.19	-.19
Desentendimiento Conductual	.211	93	.000	1.07	.88
Negación	.184	93	.000	.50	-.82
Afrontamiento religioso	.134	93	.000	-.50	-.63
Uso del humor	.124	93	.001	.58	.45
Uso de sustancias	.499	93	.000	5.16	31.98

Apéndice C4: Estadísticos descriptivos de la Escala COPE

Estrategias	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
Afrontamiento activo	11.00	6.00	16.00	2.05
Planificación	12.32	7.00	16.00	2.20
Contención del afrontamiento	9.93	4.00	16.00	2.28
Supresión de Actividades	9.44	5.00	16.00	2.11
Reinterpretación positiva y crecimiento	12.87	7.00	16.00	2.08
Aceptación	9.12	4.00	16.00	2.48
Enfocar y liberar emociones	7.11	4.00	11.00	1.97
Búsqueda de SS razones instrumentales	10.35	4.00	16.00	2.58
Búsqueda de SS razones emocionales	8.99	4.00	16.00	2.63
Desentendimiento mental	7.71	1.97	4.00	12.00
Desentendimiento Conductual	5.53	1.59	4.00	11.00
Negación	6.40	2.04	4.00	11.00
Afrontamiento religioso	12.93	2.41	7.00	16.00
Uso del humor	7.58	2.61	4.00	16.00
Uso de sustancias	4.32	1.19	4.00	13.00

N= 93