

SÍNDROME DE *BURNOUT* Y ESTRATEGIAS
DE AFRONTAMIENTO EN DOCENTES DE
PRIMARIA Y BACHILLERATO

Burnout and coping strategies in teaching
of primary and secondary

Carlos Andrés Gantiva Díaz*, Steffany Jaimes Tabares**,
María Clara Villa Orozco***
Universidad de San Buenaventura, Sede Bogotá (Colombia)

Resumen

El objetivo de esta investigación fue identificar la relación entre las estrategias de afrontamiento y el síndrome de *burnout* en docentes de primaria y bachillerato de un colegio distrital de la ciudad de Bogotá (Colombia). Para esto se utilizó un diseño descriptivo correlacional y se trabajó con una muestra de 47 docentes de primaria y bachillerato. Se

Fecha de recepción: 8 de septiembre de 2010
Fecha de aceptación: 5 de octubre de 2010

* Líder del grupo de investigación Avances en Psicología Clínica y de la Salud. Coordinador de investigaciones Facultad de Psicología, Universidad de San Buenaventura sede Bogotá. cgantiva@usbbog.edu.co

** Facultad de Psicología, Universidad de San Buenaventura sede Bogotá.
canelitabog@hotmail.com

*** Facultad de Psicología, Universidad de San Buenaventura sede Bogotá.
sallys87@hotmail.com

utilizó el Inventario de *Burnout* de Maslach y la Escala de Estrategias de Coping Modificada. Los resultados indican niveles medios del síndrome de *burnout* en los participantes, con diferencias mayores en los docentes de grados sexto, séptimo y octavo. Las estrategias de afrontamiento que están relacionadas positivamente con el síndrome son: a) espera; b) evitación emocional; y c) expresión de la dificultad de afrontamiento. Las que están relacionadas negativamente son: a) solución de problemas y b) reevaluación positiva.

Palabras clave: Síndrome de *burnout*, estrategias de afrontamiento, docentes

Abstract

The objective of this research was to identify the relationship between coping strategies and *burnout* in primary and secondary school teachers from a school district of the city of Bogotá, D.C. (Colombia). For this we used a descriptive correlational design and worked with a sample of 47 elementary and high school teachers. Was used Maslach Burnout Inventory and the Coping Strategies Scale Modified. The results indicate average levels of *burnout* in participants, with major differences in teachers of grades six, seven and eight. Coping strategies are positively related with the syndrome are: a) wait b) emotional avoidance, and c) reflects the difficulty of coping. Those who are negatively related: a) solving problems and b) positive reappraisal.

Key words: *Burnout*, coping strategies, teachers.

INTRODUCCIÓN

Entre las enfermedades asociadas al estrés laboral se encuentra el síndrome de desgaste o agotamiento profesional, también conocido como *burnout* (Castañeda & García, 2010). Este término fue propuesto por Freudenberger (1974; citado por Moriana & Herruzo, 2003) para describir un conjunto de signos y síntomas que manifiesta el individuo como respuesta al estrés crónico laboral; de esta manera, cuando los recursos para el afrontamiento no han sido lo bastante adecuados, se presentan una serie de dificultades que interfieren en diferentes áreas de ajuste.

En los estudios llevados a cabo en diferentes países con población docente se ha encontrado un rango amplio de prevalencia del Síndrome de *Burnout* (SB) que se extiende desde el 12,5% hasta el 80%. Esta variación puede deberse a los diferentes tipos de labores o a las diferencias en la medición del SB. En Colombia se han realizado dos estudios que buscaban medir la prevalencia del SB en docentes. El primero se llevó a cabo en Medellín, Antioquia, en el año 2005; allí se encontró que aproximadamente el 23% de 239 docentes encuestados podrían presentarlo. El segundo estudio se hizo con una población de 343 docentes de colegios oficiales de la ciudad de Bogotá; aquí se encontró una prevalencia mínima del 15,6%, que podía aumentar al 29,7%, según el punto de corte que se estableciera para la medición (Padilla et al., 2009).

El síndrome fue descrito en trabajadores, pero especialmente en quienes llevaban a cabo oficios con alta responsabilidad ética y social como, por ejemplo, profesores, médicos, enfermeras, estudiantes, bibliotecólogos, trabajadores de salud mental, trabajadores que laboran con personas de la tercera edad, trabajadores de las fuerzas armadas y vigilantes penitenciarios (Quiceno & Vinaccia, 2007).

Desde esta perspectiva el *burnout* no es un proceso asociado a la fatiga, sino a la desmotivación emocional y cognitiva que sigue al abandono de intereses que en un determinado momento fueron importantes para el sujeto; es decir, como una forma de cansancio cognitivo. Por consiguiente, la definición tradicional propuesta por Farber (1983) ha sido la más aceptada; en ella el SB está directamente relacionado con el trabajo y surge por la percepción del sujeto de una discrepancia entre los esfuerzos realizados y lo conseguido. Se considera como una respuesta a los estresores crónicos laborales y una experiencia subjetiva que engloba sentimientos y actitudes que tienen implicaciones nocivas para la persona y la organización. Así, su aparición no es de forma súbita, sino que emerge de forma paulatina pasando por estadios. Se caracteriza por la presencia de: a) cansancio emocional (caracterizado por una disminución y pérdida de los recursos emocionales); b) baja realización personal (caracterizado por la percepción del trabajo en forma negativa, reproches por no haber alcanzado los objetivos propuestos, con vivencias de insuficiencia personal y baja autoeficacia profesional);

y c) despersonalización (que se asemeja a una actitud de cinismo frente a las personas con quienes trabajan).

Estos tres aspectos están ligados entre sí a través de una relación asimétrica en la que el cansancio emocional, como primer componente, conduce a la obtención de los otros dos: la despersonalización y la autoevaluación negativa. Por otro lado, este síndrome está considerado como una variable continua que se extiende desde una presencia de nivel bajo o moderado, hasta altos grados en cuanto a sentimientos experimentados (Beltrán, Pando & Pérez, 2004).

Además, la progresión no es lineal, más bien es un proceso cíclico que puede repetirse varias veces a lo largo del tiempo, de forma que una persona puede experimentar los tres componentes varias veces en diferentes épocas de su vida y en el mismo o en diferente trabajo (Castañeda & García, 2010).

Sin embargo, Maslach (1982) señaló que las mujeres experimentan mayor y más intenso cansancio emocional que los hombres; no obstante, Iwanicki y Schwab (1982) encontraron mayor varianza en despersonalización. Maslach y Jackson (1981) coinciden en que son los hombres quienes experimentan también un grado mayor de realización personal.

La aparición del SB en docentes se ha relacionado con múltiples factores, entre ellos se encuentran: a) factores intrapersonales: sexo, personalidad resistente, autoconcepto, años de experiencia con relación a la edad cronológica. Por ejemplo, se presentan evidencias que señalan que los profesores más jóvenes experimentan niveles superiores de estrés y mayores niveles de cansancio emocional y fatiga (Padilla et al., 2009). Una personalidad madura y una situación vital favorable serían factores protectores ante el desgaste profesional, así como las habilidades sociales, actividades de ocio y tiempo libre y estilos de vida saludables; b) factores interpersonales: estructura familiar, número de hijos, estado civil y status socioeconómico; y c) factores organizacionales: como condiciones laborales deficitarias en cuanto a medio físico, entorno humano, organización laboral, sueldos bajos, sobrecarga de trabajo, tareas realizadas contrarreloj, estar a cargo de grupos muy

grandes de estudiantes, mal comportamiento por parte de éstos que incluyen conductas destructivas y/o agresivas, así como estar expuesto a situaciones de violencia durante las horas laborales. Al respecto los profesores de secundaria son los más afectados (Beltrán, Pando & Pérez, 2004).

En general, los síntomas más sobresalientes que han sido reportados de manera muy amplia por la literatura desde la aparición del concepto de *burnout* son: a nivel somático: fatiga crónica, cansancio, frecuentes dolores de cabeza, espalda, cuello y musculares, insomnio, alteraciones respiratorias, hipertensión, problemas gastrointestinales, enfermedades coronarias, sudor frío, náuseas, taquicardia y aumento de enfermedades virales (Freudenberger & Richelson, 1980; citados por Quiceno & Vinaccia, 2007) que están relacionados en numerosas ocasiones con el abuso de fármacos tranquilizantes, estimulantes, abuso de café, tabaco, alcohol y otras drogas (Maslach & Jackson, 1981). A nivel conductual: comportamiento suspicaz y paranoide, inflexibilidad y rigidez, superficialidad en el contacto con los demás, aislamiento, actitud cínica, incapacidad de poder concentrarse en el trabajo, quejas constantes, comportamientos de alto riesgo como conductas agresivas hacia las demás personas y absentismo. A nivel emocional: agotamiento emocional, expresiones de hostilidad, irritabilidad y odio, dificultad para controlar y expresar emociones, aburrimiento, impaciencia e irritabilidad, ansiedad, desorientación, sentimientos depresivos. A nivel cognitivo: cogniciones asociadas a baja autoestima, baja realización personal en el trabajo, impotencia para el desempeño del rol profesional y fracaso profesional. Todos estos síntomas pueden desarrollar cuadros clínicos posteriores (Aranda, 2003).

En cuanto a las consecuencias que el SB tiene sobre la familia se encuentran tensión de los docentes al llegar a sus hogares, agotamiento físico y psicológico, irritabilidad y cansancio relacionado con escuchar y hablar sobre problemas de otras personas, entre otras. Estas condiciones son desfavorables para una adecuada vida familiar y de pareja. Por otro lado, la vida de la pareja sufre un enorme deterioro, siendo el SB responsable de un importante número de divorcios dentro de este tipo de profesiones (Cooke & Rousseau, 1984; citados por Moriana & Herruzo, 2003).

Esto permite deducir que los docentes afectados por el SB tienen limitaciones notables en sus áreas de ajuste a la hora de ejercer su trabajo, y que estas, a su vez, afectan la relación con los estudiantes y su proceso de aprendizaje (Gómez, Rodríguez, Padilla & Avella, 2009).

OBJETIVO GENERAL

Identificar la relación entre estrategias de afrontamiento y síndrome de *burnout* en docentes de primaria y bachillerato de un colegio distrital de la ciudad de Bogotá (Colombia).

MÉTODO

Diseño

El estudio se desarrolló dentro de un modelo de investigación empírico-analítico. Se utilizó un diseño descriptivo correlacional, con fin de identificar las posibles relaciones entre las variables: a) estrategias de afrontamiento; y b) síndrome de *burnout*.

Participantes

La población de estudio estuvo conformada por 47 docentes de un colegio distrital de la ciudad de Bogotá, quienes fueron seleccionados a partir de un muestreo por conveniencia. El promedio de edad fue de 42,8 años y con experiencia docente de 18,1 años. Con relación al género el 74,5% de los participantes son mujeres y el 25,5% hombres. El 36,2% tienen estudios universitarios finalizados y el 63,8% estudios de postgrado. El 57,4% de los participantes ejercen actividades docentes en la jornada de la mañana y el 42,6% en la jornada de la tarde.

Instrumentos

Se utilizó el *Inventario de Burnout de Maslach (MBI)*. Este instrumento consta de 22 ítems, se divide en tres categorías: a) despersonalización; b) realización personal; y c) cansancio emocional. También se implementó la *Escala de Estrategias de Coping Modificada (EEC-M)*, constituida por 69 ítems y 12 componentes. La adaptación a la población colombiana se

validó eficazmente, dando una varianza acumulada del 58% y un alfa de Cronbach de 0,847 (Londoño, Henao, Puerta, Posada, Arango & Aguirre, 2006). El instrumento evalúa 12 estrategias de afrontamiento: a) *Solución de problemas*: se define como la secuencia de acciones orientadas a solucionar el problema, en el momento oportuno; b) *Búsqueda de apoyo social*: respaldo que proporciona el grupo de amigos, familiares u otros; se centra en la disposición del afecto, recibir apoyo emocional e información para recibir apoyo emocional, para tolerar o enfrentar la situación problema o las emociones generadas por el estrés; c) *Espera*: estrategia con componente cognitivo - comportamental, en la que se procede de acuerdo con la creencia de que la situación se arreglara por sí sola con el paso del tiempo de forma positiva; d) *Religión*: el rezo y la oración se consideran una estrategia para tolerar el problema o para generar soluciones ante el mismo. Se fundamenta en la creencia de un Dios paternalista, que interviene en todas las situaciones estresantes; e) *Evitación emocional*: se refiere a la movilización de recursos, con el fin de ocultar o inhibir las propias emociones. Se busca evitar las reacciones valoradas por el individuo como negativas, por la carga emocional o por las consecuencias, o por la creencia de una desaprobación social si se expresa, f) *Búsqueda de apoyo profesional*: consiste en el empleo de recursos profesionales para tener mayor información sobre el problema y sobre las alternativas para enfrentarlo. Se considera un tipo de apoyo social; g) *Reacción agresiva*: se refiere a la expresión impulsiva de la emoción de la ira dirigida hacia sí mismo, hacia los demás o hacia objetos, con lo cual disminuye así la carga emocional que presenta la persona en determinado momento; h) *Evitación cognitiva*: esta estrategia busca neutralizar los pensamientos valorados como negativos o perturbadores, por medio de la distracción y la actividad. Se evita de esta forma pensar en el problema, se busca propiciar otros pensamientos y actividades que permitan evitar el problema.

Procedimiento

- *Fase I*. Selección de los participantes a través de un muestreo por conveniencia en docentes de un colegio distrital de la ciudad de Bogotá.

- *Fase II.* Aplicación de los instrumentos, la cual se realizó en un mismo momento con una duración aproximada de 30 minutos. En los dos instrumentos se manejaron criterios de anonimato y confidencialidad de la información.
- *Fase III.* Análisis de los resultados, a través de la tabulación de los datos recolectados y su posterior revisión por medio del programa estadístico SPSS 16.

RESULTADOS

En la tabla 1 se observan las diferentes medidas de tendencia central para el puntaje obtenido en el Maslash en los docentes: agotamiento emocional (M= 22.49, DE= 7.24), despersonalización (M= 9.47, DE= 3.87), y realización personal (M=31.83, DE=5.58).

Tabla 1
Estadísticos descriptivos para las puntuaciones del Inventario de Maslash

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Agotamiento emocional	12	39	22,49	7,244
Despersonalización	5	20	9,47	3,878
Realización personal	17	40	31,83	5,581

Se realizó una comparación a través de un ANOVA entre los docentes; divididos en cuatro categorías de acuerdo con los grupos donde impartían clases (pre-escolar a segundo; tercero a quinto; sexto a octavo, y noveno a once). Como se observa en la tabla 2, se identificaron diferencias significativas en agotamiento emocional en los docentes de sexto a octavo, quienes presentaron un mayor puntaje. Con relación a la dimensión de despersonalización los docentes de sexto a octavo son nuevamente, los que presentan mayores puntajes. Finalmente, con relación a la dimensión de realización personal son los docentes de tercero a quinto quienes presentan mayores puntajes; sin embargo, es necesario aclarar que en esta escala los puntajes altos indican un nivel de motivación satisfactorio, mientras que los niveles bajos indican una pobre motivación. En esta escala los puntajes más bajos fueron encontrados en los docentes que dan clase en los grados de sexto a octavo.

Tabla 2

ANOVA para la comparación en los puntajes del Inventario de Maslash de acuerdo con los grados de enseñanza de los docentes

Variable dependiente	(I) Grado	(J) Grado	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
Agotamiento emocional	Pre-escolar a segundo	Tercero a quinto	,563	,997
		Sexto a octavo	-7,625	,006*
		Noveno a once	-4,063	,642
	Tercero a quinto	Sexto a octavo	-8,188	,019*
		Noveno a once	-4,625	,614
	Sexto a octavo	Noveno a once	3,563	,730
Despersonalización	Pre-escolar a segundo	Tercero a quinto	-,313	,997
		Sexto a octavo	-3,875	,013*
		Noveno a once	-1,563	,843
	Tercero a quinto	Sexto a octavo	-3,563	,088
		Noveno a once	-1,250	,931
	Sexto a octavo	Noveno a once	2,313	,618
Realización personal	Pre-escolar a segundo	Tercero a quinto	-5,375	,094
		Sexto a octavo	2,563	,507
		Noveno a once	,500	,998
	Tercero a quinto	Sexto a octavo	7,938	,005*
		Noveno a once	5,875	,265
	Sexto a octavo	Noveno a once	-2,063	,892

* $p < .05$

Se observan en la tabla 3 las diferentes medidas de tendencia central para el puntaje obtenido en el EEC-M en los docentes: las cuatro estrategias de afrontamiento con mayor puntaje son: a) Solución de problemas ($M=4,51$); b) Reevaluación positiva ($M=4,15$); c) Búsqueda de apoyo social ($M=3,72$); y d) Religión ($M=3,18$).

Tabla 3
Estadísticos descriptivos de los puntajes del EEC-M

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Estándar
Solución de problemas	1,67	6,22	4,5130	1,01611
Búsqueda de apoyo social	1,00	6,00	3,7230	1,11937
Espera	1,00	5,33	2,1066	,95603
Religión	1,00	6,00	3,1821	1,38635
Evitación emocional	1,25	4,88	2,4681	,79451
Apoyo profesional	1,00	6,00	2,4851	1,21780
Reacción agresiva	1,00	3,20	2,1319	,55054
Evitación cognitiva	1,40	5,00	2,9234	,72418
Reevaluación positiva	1,20	6,00	4,1532	1,20954
Expresión de la dificultad de afrontamiento	1,00	3,50	2,2660	,63289
Negación	1,33	5,67	2,7874	,87489
Autonomía	1,00	6,00	2,7128	1,13130

En la tabla 4 se pueden observar las correlaciones que existen entre las tres dimensiones del síndrome de *burnout* y las estrategias de afrontamiento. Se observan correlaciones positivas entre la dimensión de agotamiento emocional y las estrategias de afrontamiento: a) espera, b) evitación emocional y c) expresión de la dificultad de afrontamiento, y correlaciones negativas con las estrategias: a) solución de problemas, b) reevaluación positiva y c) autonomía. Con respecto a la dimensión de despersonalización se identifican correlaciones positivas con las estrategias: a) espera, b) evitación emocional, c) reacción agresiva y d) expresión de la dificultad de afrontamiento, y correlaciones negativas con la estrategia: a) solución de problemas. Finalmente, con relación a la dimensión de realización personal, se identifican correlaciones positivas con la estrategia reevaluación positiva, y correlaciones negativas con: a) espera; y b) expresión de la dificultad de afrontamiento.

Tabla 4
Correlación bivariada entre los puntajes del Inventario de Maslash y
las estrategias de afrontamiento (EEC-M) en docentes

	Agotamiento emocional	Despersonalización	Realización personal
Solución de problemas	-,381**	-,373**	,287
Búsqueda de apoyo social	-,087	-,102	,145
Espera	,354*	,361*	-,293*
Religión	,024	,063	,099
Evitación emocional	,315*	,329*	-,270
Apoyo profesional	-,103	-,084	,182
Reacción agresiva	,191	,297*	-,207
Evitación cognitiva	,008	-,010	-,031
Reevaluación positiva	-,348*	-,242	,381**
Expresión de la dificultad de afrontamiento	,404**	,329*	-,362*
Negación	,245	-,023	-,134
Autonomía	-,316*	-,167	,003

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

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

DISCUSIÓN

El estudio del síndrome *burnout* ha crecido en complejidad a medida que se han identificado y evaluado las posibles causas, determinantes y procesos adyacentes. Las recientes investigaciones parten de una perspectiva integradora en la que no sólo se consideran las variables relacionadas con la organización, sino también la forma en que las personas responden de manera diferente al estrés y cuál es el tipo de interacción que se establece entre las variables organizacionales y personales (Castañeda & García, 2010).

Por ello, esta investigación tuvo como objetivo identificar la relación entre estrategias de afrontamiento y síndrome de *burnout* en docentes

de primaria y bachillerato de un colegio distrital de la ciudad de Bogotá. Los resultados evidencian niveles medios en las dimensiones del SB de agotamiento emocional y despersonalización, lo que según Restrepo, Colorado & Cabrera (2006) se explica por la sobrecarga laboral, el comportamiento de los alumnos, los conflictos interpersonales con otros profesores, padres y superiores, y los problemas derivados de las políticas educativas; todas estas son las principales variables que afectan al docente. En cuanto a las variables de personalidad, parece que la búsqueda de marcadores predictivos que señalen la vulnerabilidad del profesor a padecer estrés y *burnout* o psicopatologías típicas de cuadros relacionados con la ansiedad y depresión pueden ser las líneas de investigación futuras que permitan conocer mejor el deterioro progresivo que sufre el docente en su puesto de trabajo.

Los resultados de esta investigación indican niveles altos de realización personal, por lo que se esperaría que estos docentes tuvieran comportamientos relacionados con la comprensión, el diálogo, la claridad y la flexibilidad en cuanto al desarrollo de su trabajo. Estos resultados contrastan con lo que se ha mencionado en trabajos anteriores sobre el tema, en los cuales se ha encontrado que los docentes presentan altos niveles en despersonalización y una baja realización personal (Padilla et al., 2009).

Al comparar los puntajes de las dimensiones del síndrome de *burnout* de acuerdo con los grados en los cuales los docentes enseñan, se identifica que aquellos que trabajan con los grados sexto a octavo presentan mayores niveles de agotamiento emocional y despersonalización y menores niveles de realización personal (ver tabla 2), en comparación con los otros grupos. Estos resultados están relacionados con la etapa de desarrollo en la que se encuentran los niños, hecho que puede atribuirse a que en la adolescencia los problemas de conducta se intensifican y se presentan con mayor frecuencia (Berryman, 1994).

Con respecto a la relación entre las estrategias de afrontamiento y el síndrome de *burnout* se identificó que aquellas que se relacionan positivamente con la dimensión de agotamiento emocional son: a) espera, b) evitación emocional, y c) expresión de la dificultad de afrontamiento;

y las que se relacionan negativamente son: a) solución de problemas, b) reevaluación positiva, y c) autonomía. Estos resultados muestran la relación entre las estrategias de afrontamiento evitativas y la dimensión del SB que se caracteriza por las respuestas de estrés y ansiedad, lo cual explica el mantenimiento del mismo a partir de conductas evitación que se refuerzan de forma negativa (Gantiva, Luna, Dávila & Salgado, 2010). Por el contrario, conductas relacionadas con solución de problemas y cogniciones en las que no existan sesgos relacionados con sobreestimación o catastrofización se relacionan negativamente con esta dimensión. Estos datos apoyan las teorías de aprendizaje y cognitivas relacionadas con la ansiedad (Barlow & Durand, 2005).

Con relación a la dimensión despersonalización se identificó que las estrategias que correlacionan positivamente son: a) espera, b) evitación emocional, c) reacción agresiva, y d) expresión de la dificultad de afrontamiento, y la estrategia con la que correlaciona negativamente es solución de problemas. Estos datos son muy similares a los encontrados en la dimensión anterior, a excepción de la estrategia reacción agresiva, la cual es coherente con el concepto de despersonalización, pues al perder la empatía por las demás personas son más probable las respuestas de agresividad (Gantiva, Bello, Vanegas & Sastoque, 2009).

Por último, la dimensión realización personal correlaciona positivamente con la estrategia de afrontamiento de reevaluación positiva, y negativamente con: a) espera y b) expresión de la dificultad de afrontamiento. Es necesario recordar que esta escala se califica de forma inversa, por lo que un alto puntaje se relaciona con niveles satisfactorios de realización personal, es decir, las personas que presentan cogniciones en las que se evalúan los estresores como retos y no como amenazas tienden a obtener resultados positivos en esta escala. Estos datos apoyan las teorías cognitivas basadas en modelos de procesamiento de información relacionadas con la ansiedad, en la cual la valoración de la situación con relación a las propias capacidades y la probabilidad de daño determinan su inicio (Clark & Beck, 2010).

En esta población, las estrategias relacionadas con la solución de problemas, la reevaluación positiva y la búsqueda de apoyo social parecen

estar relacionadas con la disminución del SB. De hecho, el planteamiento de posibles soluciones, la búsqueda de apoyo en otras personas y la valoración de los aspectos positivos de la situación implican un estilo activo de afrontamiento, es decir, aquél que moviliza esfuerzos cognitivos y conductuales (Fernández, 1997).

Esto implica que los programas dirigidos a la prevención o disminución de esta problemática deben tener como factores principales los entrenamientos en habilidades básicas y avanzadas en solución de problemas y procedimientos de reestructuración cognitiva ante situaciones generadoras de estrés.

Como estrategias preventivas en el nivel organizacional se considera importante combatir las fuentes de estrés que genera el trabajo mediante la variedad y flexibilidad de la tarea, realizando además programas educativos donde se resalte la conformación de equipos de trabajo de modo que el personal participe en los procesos organizacionales y que, a su vez, tenga un adecuado reconocimiento por la labor que desempeñan mediante refuerzos sociales, buscando con ello aumentar su nivel de compromiso con la institución, lo que eventualmente podría verse reflejado en una mayor productividad y una mejor calidad en la prestación de los servicios. De esta manera, todas las estrategias deben apuntar a evitar y disminuir el estrés laboral y con ello la probabilidad de que se desarrolle el síndrome del *burnout* (Montes, 2006).

Referencias

- Aranda, B. (2003). Síndrome de *burnout* y factores psicosociales en el trabajo en estudiantes de posgrado del Departamento de Salud Pública de la Universidad de Guadalajara, México. *Psiquiatría*, 30, 193-198.
- Barlow, D. & Durand, V. (2005). *Psicopatología*. Madrid: Thomson.
- Beltrán, C., Pando, M. & Pérez, M. (2004). Apoyo social y síndrome de quemarse en el trabajo o *burnout*: una revisión. *Psicología de la salud*, 14, 78-87.
- Berryman, J. (1994). *Psicología del desarrollo*. México: Manual Moderno.
- Castañeda, E. & García, J. (2010). Prevalencia del síndrome de agotamiento profesional (*burnout*) en médicos familiares mexicanos: análisis de factores de riesgo. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 39, 67-84.

- Clark, D. & Beck, A. (2010). *Cognitive therapy of anxiety disorders*. New York: The Guilford Press.
- Farber, B. (1983). *Stress and burnout in the Human Service Professions*. New York: Pergamon Press.
- Fernández, E. (1997). *Estilos y estrategias de afrontamiento. Cuaderno de prácticas de motivación y emoción*, Madrid: Pirámide.
- Gantiva, C., Bello, J., Vanegas, E. & Sastoque, Y. (2009). Historia de maltrato físico en la infancia y esquemas maladaptativos tempranos en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 12 (2), 127 – 134.
- Gantiva, C., Luna, A., Dávila, A. & Salgado, M. (2010). Estrategias de afrontamiento en personas con ansiedad. *Revista Psicología. Avances de la disciplina*, 4 (1): 63-70.
- Gómez, C., Rodríguez, V., Padilla, M. & Avella, C. (2009). El docente, su entorno y el síndrome de agotamiento profesional (SAP) en colegios públicos en Bogotá (Colombia). *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38, 279- 299.
- Iwanicki, E. & Schwab, L. (1982). Who are our burned out teachers? *Educational Research Quarterly*, 7, 5-16.
- Londoño, N., Henao, G. Puerta, I. & cols. (2006). Propiedades psicométricas y validación de la Escala de Estrategias de Coping Modificada (EEC-M) en una muestra Colombiana. *Revista Universitas Psychologica*, 5, 327-349.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Nueva York: Prentice-Hall Press.
- Maslach, C. & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Montes, P. (2006). Influencia de las variables de carácter socio demográficas sobre el síndrome de Burnout. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 4, 18-27.
- Moriana, E. & Herruzo, J. (2003). Estrés y Burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3, 597- 621.
- Padilla, A., Gómez, C., Rodríguez, V., Dávila M., Avella C., Caballero A., Vives A., et al. (2009). Prevalencia y características del síndrome de agotamiento profesional (SAP) en docentes de tres colegios públicos de Bogotá (Colombia). *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38, 50- 65.
- Quiceno, J. & Vinaccia, S. (2007). *Burnout: “síndrome de quemarse en el trabajo (sq)”*. *Acta colombiana de psicología*, 10, 117-125.
- Restrepo, A., Colorado, V. & Cabrera, A. (2006). Desgaste emocional en docentes oficiales de Medellín: Colombia. *Revista de Salud Pública*, 8, 63-73.