

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Modalidad Estructurada

**SISTEMA EDUCATIVO Y MUNDO DEL
TRABAJO. APORTES TEÓRICOS Y
METODOLÓGICOS A LA PROBLEMÁTICA DEL
DESGASTE LABORAL EN DOCENTES DE
NIVEL MEDIO Y UNIVERSITARIO**

Tesista: Lic. Jimena Isabel Petrona Aguirre

Directora: Dra. Miriam Aparicio

Mendoza, Diciembre de 2008

*A Dios la fuerza e inspiración de lo que
hago, razón de toda vocación y
realización personal...*

*A Nicolás y Annita los dos soles de mi
vida...*

“La búsqueda de una vida más humana debe comenzar por la educación.”

Ernesto Sábato

AGRADECIMIENTOS

A Dios, fuerza máxima en uno y cada uno de los proyectos que he realizado, por la gracia de acceder a estos niveles de educación a pesar de las barreras sociales.

A mi esposo Nicolás y a mi hija Anna que son los dos grandes motivos en mi vida, que me dan fuerza y apoyo para superar los desafíos y dificultades.

A mis padres, Demetrio y Elisa, por su fe en que los sueños se pueden hacer realidad y su amor, que me permitieron llegar hasta aquí.

Finalmente y en especial, a mi “Madre intelectual y amiga”, Miriam, quien me dio las grandes oportunidades para crecer profesionalmente y como persona.

A todas aquellas personas que me han brindado su tiempo y su afecto.

A mi país, en el que deseo sembrar esperanza, a pesar de los problemas estructurales, desde mi compromiso vocacional y personal. A mi sociedad, a la que me gustaría retribuir con aportes significativos desde mi rol profesional.

INDICE GENERAL

	Pág.
Dedicatorias	2
Agradecimientos	3
Índice General	4
Índice de Tablas	8
Índice de Gráficos	16
Índice de Figuras	22
Nómina de Abreviaturas o Siglas (por orden alfabético)	24
INTRODUCCIÓN	25
PARTE I. DESARROLLO TEÓRICO	33
Capítulo 1. El Desgaste profesional o <i>burnout</i> : modelos teóricos. Un acercamiento al “malestar docente”.....	34
Capítulo 2. El Desgaste profesional docente y la institución educativa	60
Capítulo 3. La Resiliencia y el Desgaste profesional docente.....	75

PARTE II. METODOLOGIA.....	100
Capítulo 4. Descripción de la muestra	101
Capítulo 5. Las técnicas	135
5.1. Técnicas cuantitativas.....	137
5.1. Técnicas cualitativas.....	148
PARTE III. RESULTADOS.....	159
Capítulo 6. Tratamiento cuantitativo.....	160
6.1. Definición operacional de las variables de base.....	166
Apartado I. Análisis descriptivo (univariado).....	169
I. Burnout	170
6.2. <i>Maslach Burnout Inventory – MBI</i>	171
6.3. <i>Burnout Measure - BM</i>	178
6.4. Cuestionario <i>Breve de Burnout – CBB</i>	181
II. Resiliencia	187
6.5. Cuestionario de Resiliencia.....	190
Apartado II Análisis explicativo	212
I. Medidas de Burnout- Resiliencia & variables de base y laborales (bivariado) Sección Nivel Medio - Universitario	213
6.6. MBI vs. Variables de base & laborales.....	214
6.7. BM vs. Variables de base & laborales.....	223

6.8. CBB vs. Variables de base & laborales.....	227
6.9. Resiliencia vs. Variables de base & laborales.....	232
II. Medidas de Burnout (entre sí) & Resiliencia (bivariado)	
Sección Nivel Medio – Universitario.....	246
6.10. MBI & Resiliencia.....	248
6.11. MBI & MB.....	251
6.12. MBI & CBB.....	254
6.13. BM & CBB.....	257
6.14. BM & Resiliencia.....	260
6.15. CBB & Resiliencia	263
Coeficientes de Regresión	
Sección Nivel Medio – Universitario.....	270
III. Multivariado	
Sección Nivel Medio – Universitario.....	293
Capítulo 7. Tratamiento cualitativo	320
Apartado I. Análisis lexicométrico.....	324
Apartado II. Asociación de ideas a aspectos teóricos centrales vinculados a desgaste.....	355

Capítulo 8. Conclusiones Preliminares.....	394
Acerca del Tratamiento Cuantitativo	394
Acerca del Tratamiento Cualitativo	427
A modo de conclusión final.....	434
Referencias Bibliográficas	440

ANEXOS

LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1 Población de la Escuela de Nivel Medio	104
2 Muestra	105
3 Distribución de la muestra según el Estado civil en docentes de Nivel Medio	
4 (EGB3 y Polimodal).....	106
5 Distribución de la muestra según el Sexo en docentes de Nivel Medio	
(EGB3 y Polimodal)	107
6 Distribución de la muestra según el Rango de edad en docentes de	
Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	108
7 Distribución de la muestra según el Número de hijos en docentes de	
Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	109
8 Distribución de la muestra según el Estrato social subjetivo en docentes	
de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	110
9 Distribución de la muestra según las Horas semanales de trabajo en	
docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	111
10 Distribución de la muestra según la Buena autopercepción de la	
remuneración en la actividad profesional en docentes de Nivel Medio	
(EGB3 y Polimodal)	112
11 Distribución de la muestra según el Cambio de trabajo en docentes de	
Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	113
12 Distribución de la muestra según la Movilidad ocupacional en docentes	
de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	114
13 Distribución de la muestra según Trabajo principal en docentes de Nivel	
Medio (EGB3 y Polimodal)	115
14 Distribución de la muestra según Años de recibido en Nivel Medio	
(EGB3 y Polimodal)	116
15 Distribución de la muestra según Situación laboral en dos años más en	
Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	117
16 Tabla de síntesis de variables sociodemográficas y laborales-	
motivacionales de los docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	119
17 Población de la Facultad de Filosofía y Letras (3 carreras)	120
18 Muestra (3 carreras)	121
19 Muestra definitiva (3 carreras)	121

20	Distribución de la muestra según el Estado civil en docentes de Nivel Universitario	122
21	Distribución de la muestra según el Sexo en docentes de Nivel Universitario	123
22	Distribución de la muestra según el Rango de edad en docentes de Nivel Universitario	124
23	Distribución de la muestra según el Número de hijos en docentes de Nivel Universitario	125
24	Distribución de la muestra Estrato social subjetivo en docentes de Nivel Universitario	126
25	Distribución de la muestra según las Horas semanales de trabajo en docentes de Nivel Universitario	127
26	Distribución de la muestra según la Autopercepción de la remuneración en la actividad profesional en docentes de Nivel Universitario	128
27	Distribución de la muestra según el Cambio de trabajo en docentes de Nivel Universitario	129
28	Distribución de la muestra según la Movilidad ocupacional en el puesto en los últimos 5 años de docentes de Nivel Universitario	130
29	Distribución de la muestra según Años de recibido en docentes de Nivel Universitario	131
30	Distribución de la muestra según la Situación laboral en dos años más en docentes de Nivel Universitario	132
31	Distribución de la muestra según el Trabajo principal de docentes de Nivel Universitario	133
32	Tabla de síntesis de variables sociodemográficas y laborales-motivacionales de los docentes de Nivel Universitario	134
33	Corrección del MB (Pines et al., 1981 - Adaptación española)	143
34	Subescala del MBI: Cansancio emocional (Cerec) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	171
35	Subescala del MBI: Despersonalización (Dprec) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	172
36	Subescala del MBI: Realización personal (Reprec) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	173
37	Subescala del MBI: Cansancio emocional (Cerec) en docentes de Nivel Universitario	175
38	Subescala del MBI: Despersonalización (Dprec) en docentes de Nivel Universitario	176

39	Subescala del MBI: Realización personal (Reprec) en docentes de Nivel Universitario	177
40	<i>Burnout Measure</i> en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	178
41	<i>Burnout Measure</i> en docentes de Nivel Universitario	179
42	Subescala de Factores de <i>burnout</i> según CBB en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	181
43	Subescala de Síndrome de <i>burnout</i> según CBB en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	43
44	Subescala de Consecuentes del <i>burnout</i> según CBB en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	183
45	Subescala de Factores de <i>burnout</i> según CBB en docentes de Nivel Universitario	185
46	Subescala de Síndrome de <i>burnout</i> según CBB en docentes de Nivel Universitario	186
47	Subescala de Consecuentes del <i>burnout</i> según CBB en docentes de Nivel Universitario	187
48	Resiliencia Global (Resglbrg2) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	190
49	Dimensión de Resiliencia: Resiliencia Alumno (Resalurg2) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	191
50	Dimensión de Resiliencia: Resiliencia Personal (Resperg2) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	192
51	Dimensión de Resiliencia: Resiliencia Institucional (Resinstrg2) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	193
52	Factor de Resiliencia: Enriquecimiento de los vínculos (Fact1) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	194
53	Factor de Resiliencia: Límites claros y firmes (Fact2) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	195
54	Factor de Resiliencia: Enseñanza de habilidades para la vida (Fact3) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	196
55	Factor de Resiliencia: Afecto y apoyo (Fact4) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	197
56	Factor de Resiliencia: Expectativas elevadas y realistas (Fact5) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	198
57	Factor de Resiliencia: Oportunidades de participación significativa (fact6) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	199
58	Resiliencia Global (Resglbrg2) en docentes de Nivel Universitario	200

59	Dimensión de Resiliencia: Resiliencia Alumno (Resalurg2) en docentes de Nivel Universitario	201
60	Dimensión de Resiliencia: Resiliencia Personal (Resperg2) en docentes de Nivel Universitario	202
61	Dimensión de Resiliencia: Resiliencia Institucional (Resinstrg2) en docentes de Nivel Universitario	203
62	Factor de Resiliencia: Enriquecimiento de los vínculos (Fact1) en docentes de Nivel Universitario	204
63	Factor de Resiliencia: Límites claros y firmes (Fact2) en docentes de Nivel Universitario	205
64	Factor de Resiliencia: Enseñanza de habilidades para la vida (Fact3) en docentes de Nivel Universitario	204
65	Factor de Resiliencia: Afecto y apoyo (Fact4) en docentes de Nivel Universitario	207
66	Factor de Resiliencia: Expectativas elevadas y realistas (Fact5) en docentes de Nivel Universitario	208
67	Factor de Resiliencia: Oportunidades de participación significativa (Fact6) en docentes de Nivel Universitario	209
68	Tabla de síntesis del Análisis Descriptivo en docentes entrevistados	211
69	Subescala del MBI: Realización personal (Reprec) según Cambio de trabajo (45BBBB1) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	214
70	Subescala del MBI: Realización personal (Reprec) según Cambio de trabajo (45BBBB1) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal): Pruebas de Chi-cuadrado	214
71	Subescala del MBI: Realización personal (Reprec) según Cambio de trabajo (45BBBB1) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal): Medidas simétricas	214
72	Subescala del MBI: Realización personal (Reprec) según Situación laboral en dos años mas (45F) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) ..	216
73	Subescala del MBI: Realización personal (Reprec) según Situación laboral en dos años más (45F) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal): Pruebas de Chi-cuadrado	218
74	Subescala del MBI: Realización personal (Reprec) según Situación laboral en dos años más (45F) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal): Medidas simétricas	216
75	Subescala del MBI: Realización personal & Edad en docentes de Nivel Universitario	216

76	Subescala del MBI: Realización personal & Años de recibido en docentes de Nivel Universitario	218
77	Subescala del MBI: Cansancio emocional (Cerec) según Autopercepción de la remuneración (45C) en docentes de Nivel Universitario	220
78	Subescala del MBI: Cansancio emocional (Cerec) según Autopercepción de la remuneración (45C) en docentes de Nivel Universitario: Pruebas de chi-cuadrado	220
79	Subescala del MBI: Cansancio emocional (Cerec) según Trabajo Principal (p2002) en docentes de Nivel Universitario	221
80	Subescala del MBI: Cansancio emocional (Cerec) según Trabajo Principal (p2002) en docentes de Nivel Universitario: Pruebas de Chi-cuadrado	222
81	<i>Burnout Measure</i> según Autopercepción de la remuneración (45C) en docentes de Nivel Universitario	223
82	<i>Burnout Measure</i> según Autopercepción de la remuneración (45C) en docentes de Nivel Universitario: Pruebas de Chi-cuadrado	224
83	<i>Burnout Measure</i> según Autopercepción de la remuneración (45C) en docentes de Nivel Universitario: Medidas Simétricas	224
84	<i>Burnout Measure</i> según Trabajo principal (p2002) en docentes de Nivel Universitario	225
85	<i>Burnout Measure</i> según Trabajo principal (p2002) en docentes de Nivel Universitario: Pruebas de Chi-cuadrado	225
86	Subescala de Síndrome de <i>burnout</i> (CBB) según Situación laboral en dos años más en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	227
87	Subescala de Síndrome de <i>burnout</i> (CBB) según Situación laboral en dos años más: Pruebas de Chi cuadrado en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	227
88	Subescala de Síndrome de <i>burnout</i> (CBB) según Situación laboral en dos años más: en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	227
89	Subescala de Factores del <i>burnout</i> (CBB) según Cambio de trabajo en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	228
90	Subescala de Factores del <i>burnout</i> (CBB) según Cambio de Trabajo en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal): Pruebas de Chi cuadrado	229
91	Subescala de Síndrome de <i>burnout</i> (CBB) según Cambio de Trabajo en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	230

92	Subescala de Síndrome de <i>burnout</i> (CBB) según Cambio de Trabajo en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	232
93	Resiliencia global (Resglbrg2) según Autopercepción de la remuneración (Remun2) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	232
94	Resiliencia global (Resglbrg2) según Autopercepción de la remuneración (Remun2) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal): Pruebas de Chi cuadrado	232
95	Factor de Resiliencia: Afecto y apoyo (Fact4) según Autopercepción de la remuneración (Remun2) en docentes de Nivel Medio EGB3 y Polimodal)	233
96	Factor de Resiliencia: Afecto y apoyo (Fact4) según Autopercepción de la remuneración (Remun2) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal): Pruebas de Chi cuadrado	234
97	Factor de Resiliencia: Enriquecimiento de los vínculos (Fact1) según Estado civil (5B) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	235
98	Factor de Resiliencia: Enriquecimiento de los vínculos (Fact1) según Estado civil (5B) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal): Pruebas de Chi cuadrado	235
99	Resiliencia (todas las subescalas) según Edad (5B) en docentes de Nivel Universitario	237
100	Resiliencia Global (Subescalas dimensiones) según Años de recibido en docentes de Nivel Universitario	238
101	Resiliencia (Subescalas factores) según Años de recibido en docentes de Nivel Universitario	239
102	Dimensión de Resiliencia: Resiliencia Institucional según Cambio de trabajo (45BBBB1) en docentes de Nivel Universitario	240
103	Dimensión de Resiliencia: Resiliencia Institucional según Cambio de trabajo (BBBB1) en docentes de Nivel Universitario: Pruebas de Chi-cuadrado	240
104	Factor de Resiliencia: Enseñanza de habilidades para la vida (fact3) según Estrato Social Subjetivo (10b) en docentes de Nivel Universitario	241
105	Factor de Resiliencia: Enseñanza de habilidades para la vida (fact3) según Estrato Social Subjetivo (10b) en docentes de Nivel Universitario: Pruebas de Chi-cuadrado	241
106	Tabla síntesis del Análisis Explicativo <i>Burnout Measure</i> & variables de base y laborales (bivariado) en docentes entrevistados	241

107	Resiliencia (todas las subescalas) & MBI (todas las subescalas) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	244
108	MBI (todas las subescalas) & BM en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	249
109	MBI (todas las subescalas) & BM en docentes de Nivel Universitario	252
110	MBI (todas las subescalas) & CBB (todas las subescalas) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	253
111	MBI (todas las subescalas) & CBB (todas las subescalas) en docentes de Nivel Universitario	256
112	BM & CBB (todas las subescalas) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	258
113	BM & CBB (todas las subescalas) en docentes de Nivel Medio Universitario	
114	BM & Resiliencia (todas las subescalas) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	261
115	CBB (todas las subescalas) & Resiliencia (todas las subescalas) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	261
116	CBB (todas las subescalas) & Resiliencia (todas las subescalas) en docentes de Nivel Universitario	264
117	Tabla síntesis del Análisis Explicativo <i>Burnout Measure</i> (entre sí) & Resiliencia en docentes entrevistados (Primera parte)	266
118	Tabla síntesis del Análisis Explicativo <i>Burnout Measure</i> (entre sí) & Resiliencia en docentes entrevistados (Segunda parte)	290
119	Tabla síntesis del Análisis Explicativo <i>Burnout Measure</i> (entre sí) & Resiliencia en docentes entrevistados	291
	<i>(Dentro del Tratamiento Cualitativo)</i>	
	A.1 Metas en cuanto a trabajo. Valores Absolutos y Relativos	327
	B.1 Metas en cuanto a trabajo. Valores Absolutos y Relativos	327
	A.2 Mayor preocupación con respecto al trabajo. Valores Absolutos y Relativos.....	333
	B.2 Mayor preocupación con respecto al trabajo. Valores Absolutos y Relativos.....	333
	A.3 Mayor logro. Valores Absolutos y Relativos	339
	B.3 Mayor logro. Valores Absolutos y Relativos	339
	A.4 Mayor frustración. Valores Absolutos y Relativos	345
	B.4 Mayor frustración. Valores Absolutos y Relativos	345
	A.5 Factores asociados al desgaste. Valores Absolutos y Relativos	350
	B.5 Factores asociados al desgaste. Valores Absolutos y Relativos	350

120	Frecuencia de la categoría “Logro” en las ocho subcategorías emergentes en docentes de Nivel Medio	361
121	(Tabla Síntesis) Análisis de la importancia de la categoría “Logro” en el Nivel Medio	362
122	Importancia de la categoría “Logro” en docentes de Nivel Medio	363
123	(Tabla Síntesis) Frecuencia e Importancia de la categoría “Logro” en las nueve subcategorías emergentes en docentes de Nivel Universitario	366
124	(Tabla Síntesis) Frecuencia e Importancia de la categoría “Docencia” en las seis subcategorías emergentes en docentes de Nivel Medio	370
125	(Tabla Síntesis) Frecuencia e Importancia de la categoría “Docencia” en las siete subcategorías emergentes en docentes de Nivel Universitario	374
126	(Tabla Síntesis) Frecuencia e Importancia de la categoría “Trabajo” en las siete subcategorías emergentes en docentes de Nivel Medio	378
127	(Tabla Síntesis) Frecuencia e Importancia de la categoría “Trabajo” en las siete subcategorías emergentes en docentes de Nivel Universitario	382
128	(Tabla Síntesis) Frecuencia e Importancia de la categoría “Motivaciones para seguir trabajando” en las siete subcategorías emergentes en docentes de Nivel Medio	385
129	(Tabla Síntesis) Frecuencia e Importancia de la categoría “Motivaciones para seguir trabajando” en las siete subcategorías emergentes en docentes de Nivel Universitario	389

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico	Página
1 Muestra Definitiva según sean docentes titulares o suplentes	105
2 Distribución de la muestra según el Estado civil en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	106
3 Distribución de la muestra según el Sexo en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	107
4 Distribución de la muestra según el Rango de edad en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	108
5 Distribución de la muestra según el Número de hijos en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	109
6 Distribución de la muestra según el Estrato social subjetivo en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	110
7 Distribución de la muestra según las Horas semanales de trabajo en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	111
8 Distribución de la muestra según la Autopercepción de la remuneración en la actividad profesional en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal).....	112
9 Distribución de la muestra según el Cambio de trabajo en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	113
10 Distribución de la muestra según la Movilidad ocupacional en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	114
11 Distribución de la muestra según Trabajo principal en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	116
12 Distribución de la muestra según Años de recibido en Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	117
13 Distribución de la muestra según Situación laboral en dos años más en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	118
14 Muestra definitiva (3 carreras)	121
15 Distribución de la muestra según el Estado civil en docentes de Nivel Universitario	122
16 Distribución de la muestra según el Sexo en docentes de Nivel Universitario.....	123
17 Distribución de la muestra según el Rango de edad en docentes de Nivel Universitario	124
18 Distribución de la muestra según el Número de hijos en docentes de Nivel	

	Universitario	125
19	Distribución de la muestra según el Estrato social subjetivo en docentes de Nivel Universitario	126
20	Distribución de la muestra según las Horas semanales de trabajo en docentes de Nivel Universitario	127
21	Distribución de la muestra según la Autopercepción de la remuneración en la actividad profesional en docentes de Nivel Universitario	128
22	Distribución de la muestra según el Cambio de trabajo en docentes de Nivel Universitario	129
23	Distribución de la muestra según la Movilidad ocupacional en el puesto en los últimos 5 años de docentes de Nivel Universitario	130
24	Distribución de la muestra según los Años de recibido en años de docentes de Nivel Universitario	131
25	Distribución de la muestra según la situación laboral en dos años más en docentes de Nivel Universitario	132
26	Distribución de la muestra según el Trabajo principal de docentes de Nivel Universitario	133
27	Subescala del MBI: Cansancio emocional (Cerec) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	172
28	Subescala del MBI: Despersonalización (Dprec) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	173
29	Subescala del MBI: Realización Personal (Reprec) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	175
30	Subescala del MBI: Cansancio emocional en docentes de Nivel Universitario	176
31	Subescala del MBI: Despersonalización (Dprec) en docentes de Nivel Universitario	177
32	Subescala del MBI: Realización personal (Reprec) en docentes de Nivel Universitario	178
33	<i>Burnout Measure</i> en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	179
34	<i>Burnout Measure</i> en docentes de Nivel Universitario	181
35	Subescala de Factores de <i>burnout</i> según CBB en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	182
36	Subescala de Síndrome de <i>burnout</i> según CBB en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	183
37	Subescala de Consecuentes del <i>burnout</i> según CBB en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	184

38	Subescala de Factores de <i>burnout</i> según CBB en docentes de Nivel Universitario	185
39	Subescala de Síndrome de <i>burnout</i> según CBB en docentes de Nivel Universitario	186
40	Subescala de Consecuentes del <i>burnout</i> según CBB en docentes de Nivel Universitario	187
41	Resiliencia Global (Resglbrg2) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	191
42	Dimensión de Resiliencia: Resiliencia Alumno (Resalurg2) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	192
43	Dimensión de Resiliencia: Resiliencia Personal (Resperg2) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	193
44	Dimensión de Resiliencia: Resiliencia Institucional (Resinstrg2) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	194
45	Factor de Resiliencia: Enriquecimiento de los vínculos (Fact1) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	195
46	Factor de Resiliencia: Límites claros y firmes (Fact2) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	196
47	Factor de Resiliencia: Enseñanza de habilidades para la vida (Fact3) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	197
48	Factor de Resiliencia: Afecto y apoyo (Fact4) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	198
49	Factor de Resiliencia: Expectativas elevadas y realistas (Fact5) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	199
50	Factor de Resiliencia: Oportunidades de participación significativa (Fact6) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	200
51	Resiliencia global (Resglbrg2) en docentes de Nivel Universitario	201
52	Resiliencia Alumno (Resalurg2) en docentes de Nivel Universitario	202
53	Dimensión de Resiliencia: Resiliencia Personal (Resperg2) en docentes de Nivel Universitario	203
54	Dimensión de Resiliencia: Resiliencia Institucional (Resinstrg2) en docentes de Nivel Universitario	204
55	Factor de Resiliencia: Enriquecimiento de los vínculos (Fact1) en docentes de Nivel Universitario	205
56	Factor de Resiliencia: Límites claros y firmes (Fact2) en docentes de Nivel Universitario	206
57	Factor de Resiliencia: Enseñanza de habilidades para la vida (Fact3) en	

	docentes de Nivel Universitario	207
58	Factor de Resiliencia: Afecto y apoyo (Fact4) en docentes de Nivel Universitario	208
59	Factor de Resiliencia: Expectativas elevadas y realistas (Fact5) en docentes de Nivel Universitario	209
60	Factor de Resiliencia: Oportunidades de participación significativa (Fact6) en docentes de Nivel Universitario	210
61	Subescala del MBI: Realización personal (Reprec) según Cambio de trabajo en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	215
62	Subescala del MBI: Realización personal (Reprec) según Situación laboral en dos años mas (45F) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	217
63	Subescala del MBI: Cansancio emocional (Cerec) según Autopercepción de la remuneración (45C) en docentes de Nivel Universitario.....	221
64	Subescala del MBI: Cansancio emocional (Cerec) según Trabajo Principal (p2002) en docentes de Nivel Universitario	222
65	<i>Burnout Measure</i> según Autopercepción de la remuneración (45C) en docentes de Nivel Universitario	224
66	<i>Burnout Measure</i> según Trabajo principal (p2002) en docentes de Nivel Universitario	226
67	Subescala de Síndrome de <i>burnout</i> (CBB) según Situación laboral en dos años más en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	228
68	Subescala de Factores del <i>burnout</i> (CBB) según Cambio de trabajo en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	229
69	Subescala de Síndrome de <i>burnout</i> (CBB) según Cambio de trabajo en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	230
70	Resiliencia global (Resglbrg2) según Autopercepción de la remuneración (Remun2) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	233
71	Factor de Resiliencia: Afecto y apoyo (Fact4) según Buena autopercepción de la remuneración (Remun2) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	234
72	Factor de Resiliencia: Enriquecimiento de los vínculos (Fact1) según Estado civil (5B) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	236
73	Dimensión de Resiliencia: Resiliencia institucional según Cambio de trabajo (45BBBB1) en docentes de Nivel Universitario	240
74	Factor de Resiliencia: Enseñanza de habilidades para la vida (fact3) según Estrato Social Subjetivo (10b) en docentes de Nivel Universitario	242

75	Subescala de <i>Burnout</i> : Cansancio emocional & Subescala de <i>burnout</i> : Realización personal: regresión lineal	270
76	Subescala de <i>Burnout</i> : Cansancio emocional & Subescala de <i>burnout</i> : Despersonalización	271
77	Subescala del CBB: Factores de <i>burnout</i> & Subescala del CBB: Síndrome del <i>burnout</i>	272
78	Subescala del CBB: Síndrome de <i>burnout</i> & Subescala del CBB: Consecuentes del <i>burnout</i>	273
79	Subescala del CBB: Consecuentes del <i>burnout</i> & Subescala del MBI: Cansancio emocional	274
80	Subescala del CBB: Consecuentes del <i>burnout</i> & Subescala de <i>burnout</i> : Realización personal	275
81	Subescala del CBB: Factores de <i>burnout</i> & Subescala de <i>burnout</i> : Cansancio emocional	276
82	Subescala del CBB: Factores de <i>burnout</i> & Subescala de <i>burnout</i> : Realización personal en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	277
83	Subescala del CBB: Síndrome & Subescala de <i>burnout</i> : Cansancio emocional en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	278
84	Subescala del CBB: Síndrome de <i>burnout</i> & Subescala del MBI: Realización personal en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	279
85	Subescala del CBB: Factores de <i>burnout</i> & <i>Burnout Measure</i> (BM): Realización personal en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) ...	280
86	Subescala del CBB: Síndrome de <i>burnout</i> & <i>Burnout Measure</i> (BM) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	281
87	Subescala del CBB: Consecuentes del <i>burnout</i> & <i>Burnout Measure</i> (BM) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	282
88	Subescala del MBI: Cansancio emocional & <i>Burnout Measure</i> (BM) en docentes de Nivel Medio EGB3 y Polimodal	283
89	MBI (Despersonalización) & <i>Burnout Measure</i> (BM) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	284
90	MBI (Realización personal) & BM en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	285
91	Subescala del MBI: Cansancio emocional & Subescala de Resiliencia: Expectativas elevadas y realistas en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	286
92	Subescala del MBI: Cansancio emocional & <i>Burnout Measure</i> (BM) en docentes de Nivel Universitario	287

	A.1 Metas en cuanto a trabajo. Valores Absolutos y Relativos	327
	B.1 Metas en cuanto a trabajo. Valores Absolutos y Relativos	327
	A.2 Mayor preocupación con respecto al trabajo. Valores Absolutos y Relativos	334
	B.2 Mayor preocupación con respecto al trabajo. Valores Absolutos y Relativos	334
	A.3 Mayor logro. Valores Absolutos y Relativos	340
	B.3 Mayor logro. Valores Absolutos y Relativos	340
	A.4 Mayor frustración. Valores Absolutos y Relativos	346
	B.4 Mayor frustración. Valores Absolutos y Relativos	346
	A.5 Factores asociados al desgaste. Valores Absolutos y Relativos	351
	B.5 Factores asociados al desgaste. Valores Absolutos y Relativos	351
93	(a) Categoría Logro en docentes de Nivel Medio. Distribución de frecuencia e importancia de las subcategorías	364
94	(b) Categoría Logro en docentes de Nivel Medio. Distribución de frecuencia e importancia de las subcategorías	365
95	Categoría Logro en docentes de Nivel Universitario	368
96	Categoría Logro en docentes de Nivel Medio. Cuadrante de frecuencia e importancia	369
97	Categoría Docencia en docentes de Nivel Medio	372
98	Categoría Docencia en docentes de Nivel Medio. Cuadrante de frecuencia e importancia	373
99	Categoría Docencia en docentes de Nivel Universitario	376
100	Categoría Docencia en docentes de Nivel Universitario. Cuadrante de frecuencia e importancia.....	377
101	Categoría Trabajo en docentes de Nivel Medio	380
102	Categoría Trabajo en docentes de Nivel Medio. Cuadrante de frecuencia e importancia.....	381
103	Categoría Trabajo en docentes de Nivel Universitario	383
104	Categoría Trabajo en docentes de Nivel Universitario. Cuadrante de frecuencia e importancia	384
105	Categoría Motivación en docentes de Nivel Medio	387
106	Categoría Motivación en docentes de Nivel Medio. Cuadrante de frecuencia e importancia	388
107	Categoría Motivación en docentes de Nivel Universitario	390
108	Categoría Motivación en docentes de Nivel Universitario. Cuadrante de frecuencia e importancia	391

LISTA DE FIGURAS Y CUADROS

Figura	Página
1 Modelo de Resiliencia	80
2 Rueda de la Resiliencia.....	83
3 Variables predictoras del Cansancio emocional (MBI) en ambos niveles.....	298
4 Variable predictora del Cansancio emocional (MBI) en docentes de Nivel Medio (con <i>burnout</i>)	300
5 Variable predictora del Cansancio emocional (MBI) en docentes de Nivel Universitario (sin <i>burnout</i>).....	300
6 Variables predictoras de la Despersonalización (MBI) en docentes de Nivel Medio (con <i>burnout</i>)	301
7 Variable predictora de la Realización personal (MBI) en docentes de Nivel Medio (con <i>burnout</i>)	302
8 Variables predictoras del <i>Burnout Measure</i> en docentes de Nivel Medio (con <i>burnout</i>)	304
9 Variables predictoras del <i>Burnout Measure</i> en docentes de Nivel Universitario (sin <i>burnout</i>).....	304
10 Variables predictoras de los Factores de <i>burnout</i> (CBB) en docentes de Nivel Medio (con <i>burnout</i>)	305
11 Variables predictoras del Síndrome de <i>burnout</i> (CBB) en docentes de Nivel Medio (con <i>burnout</i>)	307
12 Variables predictoras del Síndrome de <i>burnout</i> (CBB) en docentes de Nivel Universitario (sin <i>burnout</i>)	307
13 Variables predictoras de Consecuentes de <i>burnout</i> (CBB) en docentes de Nivel Medio (con <i>burnout</i>)	308
14 Variables predictoras de Consecuentes de <i>burnout</i> (CBB) en docentes de Nivel Universitario (sin <i>burnout</i>)	308
15 Variables predictoras del Factor de Resiliencia Enriquecimiento de los vínculos en docentes de Nivel Medio (con <i>burnout</i>)	310
16 Variables predictoras del Factor de Resiliencia Enriquecimiento de los vínculos en docentes de Nivel Universitario (sin <i>burnout</i>)	310
17 Variables predictoras del Factor de Resiliencia Límites claros y firmes en docentes de Nivel Medio (con <i>burnout</i>)	311

18	Variables predictoras del Factor de Resiliencia Límites claros y firmes en docentes de Nivel Universitario (sin <i>burnout</i>)	311
19	Variables predictoras del Factor de Resiliencia Enseñanza de habilidades para la vida en docentes de Nivel Medio (con <i>burnout</i>)	312
20	Variables predictoras del Factor de Resiliencia Enseñanza de habilidades para la vida en docentes de Nivel Universitario (sin <i>burnout</i>)	312
21	Variables predictoras del Factor de Resiliencia Afecto y apoyo en docentes de Nivel Medio (con <i>burnout</i>)	313
22	Variables predictoras del Factor de Resiliencia Afecto y apoyo en docentes de Nivel Universitario (sin <i>burnout</i>)	313
23	Variables predictoras del Factor de Resiliencia Expectativas elevadas y realistas en docentes de Nivel Medio (con <i>burnout</i>)	314
24	Variables predictoras del Factor de Resiliencia Expectativas elevadas y realistas en docentes de Nivel Universitario (sin <i>burnout</i>)	314
25	Variables predictoras del Factor de Resiliencia Oportunidades de participación significativas en docentes de Nivel Medio (con <i>burnout</i>)	315
26	Variables predictoras del Factor de Resiliencia Oportunidades de participación significativas en docentes de Nivel Universitario (sin <i>burnout</i>)	315
27	Dimensión Resiliencia Alumnos en docentes de Nivel Medio (con <i>burnout</i>)	317
28	Dimensión Resiliencia Alumnos en docentes de Nivel Universitario (con <i>burnout</i>)	317
29	Dimensión Resiliencia Personal en docentes de Nivel Medio (con <i>burnout</i>)	318
30	Dimensión Resiliencia Personal en docentes de Nivel Universitario (sin <i>burnout</i>)	318
31	Dimensión Resiliencia Institucional en docentes de Nivel Medio (con <i>burnout</i>).....	319
32	Dimensión Resiliencia Institucional en docentes de Nivel Universitario (sin <i>burnout</i>)	319

Cuadro	Página
1	Caraterísticas de los factores protectores internos y externos o ambientales.....
	81

NÓMINA DE ABREVIATURAS O SIGLAS
(Por orden alfabético)

CBB	Cuestionario Breve de Burnout
MB	Test de Medición del Burnout
MBI	Maslach Burnout Inventory
p.	Página
Vs.	Versus

INTRODUCCIÓN

La profesión docente ha sufrido transformaciones a lo largo del tiempo y, en especial, en lo que se refiere a la función del maestro o profesor dentro de la sociedad. El docente actual está envuelto en una realidad que le demanda respuestas rápidas y efectivas, cambios y mejoras, el desempeño de multifunciones (enseñar, contener, planificar, coordinar, mediar conflictos,...) y, al fin, la inmersión en un estilo de vida que suele volverse vertiginoso.

El marco socio-histórico del docente argentino nos remite a la crisis de valores que sufre el “hombre posmoderno”, en general, y que supone la desvalorización de las instituciones en un sentido amplio, y específicamente, de la institución educativa y del docente (Tedesco & Tenti Fanfani, 2002). Se trata de un encuadre socio-histórico mediado por factores psicosociales y organizacionales que pueden conllevar al desgaste profesional del docente.

Por lo dicho, las nuevas *situaciones de riesgo* –circunstancias producidas por la cultura contemporánea–, la sobrecarga laboral, además de requerimientos tales como la profesionalización, capacitación y perfeccionamiento constituyen parte de las exigencias más importantes a las que el docente debe enfrentar. A ello se suman, condiciones laborales vinculadas estrictamente con lo pedagógico, principalmente en el Nivel Medio, tales como: la indisciplina, la falta de respeto, la violencia y la falta de interés en el estudio por parte de los alumnos. De hecho, la violencia escolar es, según especialistas y organismos dedicados a la salud pública¹, una de las principales razones de licencias psiquiátricas en la docencia. Así, se sostiene que, aunque no puede tenerse la certeza absoluta de que las licencias psiquiátricas que piden los docentes se relacionen con problemas en el

¹ Un informe elaborado por la Obra Social de Empleados Públicos de Mendoza (OSEP, 2007) expone que entre las principales causas del ausentismo aparecen las psiquiátricas, las cuales ocupan el cuarto lugar, haciendo referencia a posibles causas como la violencia escolar, indisciplina de alumnos, conflictos escolares entre otros. Asimismo, numerosos especialistas que hacen investigación educativa (etnográfica) (Duschatzky, 2002, 2007), diarios, revistas (impresas y on-line) y programas de radio y televisión muestran la problemática de la violencia en la escuela como un factor de malestar en el docente. Recientemente, se han publicado libros profundizando sobre este flagelo, con el aval del Observatorio Argentino de Violencia Escolar (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación) “Miradas interdisciplinarias de la violencia en la escuela” (2006) y “Violencia silenciosa en la escuela” (Castro Santander, 2007).

aula, es real que, en los últimos años ha aumentado el número de casos explícitos de violencia escolar... Los alumnos ejercen violencia entre ellos y hacia el docente y éste trabaja, generalmente, en contextos adversos que favorecen la aparición del desgaste profesional.

El desgaste emerge como consecuencia de una multiplicidad compleja de causas, que necesitamos definir o profundizar por la preocupación que despierta en docentes, autoridades y padres y por la repercusión que tiene en la institución educativa y en el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el marco de esta tesis, se aborda esta problemática que envuelve a diferentes actores institucionales² pretendiendo penetrar en la realidad educativa de docentes que trabajan en el nivel Medio y el nivel Universitario dentro del sistema educativo local.

Nos proponemos “mirar” el escenario en el que el docente se desempeña experimentando, con frecuencia, esa sensación de “no poder más” en el trabajo; es decir, ahondar sobre el proceso que por un lado, ofusca la respuesta a las demandas –en relación con el alumno, la institución, la comunidad y el propio desarrollo profesional– y por otro, impacta en el plano de las expectativas y del proyecto profesional.

La falta de concreción de los “ideales” –metas que se ha propuesto el docente–, la carencia de apoyo por parte de la institución educativa y, más globalmente, del marco social se asocian pues, al desgaste profesional. Así lo muestran numerosos estudios (Swap, 1986; Green & Walkey, 1988; Williams, 1989; Cherniss, 1990; Friedman & Farber, 1992; Gold *et al.*, 1992; Leiter, 1992; Lee & Ashforth, 1993; Evans & Fisher, 1993; Byrne, 1993, 1994; Piedrabissi *et al.*, 1993; Petrorius, 1993; Dion & Tessier, 1994; Moreno Jiménez, 1994; Abu Hilal, 1995; Burke & Greenglass, 1995; Egyed & Short, 2006; Rabasa, 2007, Azeem & Nazir, 2008).

Cuando las expectativas del sujeto no se cumplen, se produce el desmoronamiento de ideales, en el caso del docente entre lo que “él quiere y lo que él puede” (Freudenberger, 1974, Pines & Aronson, 1981, entre otros). No obstante, cabe decir que, cada persona percibe e interpreta, cada contexto en virtud no sólo

² Actualmente, el *burnout* docente es una problemática que preocupa en todos los niveles educativos. De este modo, a la luz de situaciones puntuales aparece la necesidad –desde la perspectiva de autoridades institucionales– de profundizar y analizar el desgaste profesional universitario (en principio) y luego, en el nivel medio. El estudio comienza a desarrollarse con el aval de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo y, luego, con el auspicio e interés del equipo de orientación de una escuela de nivel medio urbana de la provincia de Mendoza.

de las características de ese entorno, sino también del conocimiento, creencias y estilos propios conforme los ha aprehendido de su mundo social. Cada experiencia de *burnout* es única y personal, implica una pérdida real –por ejemplo la ausencia de ciertos compañeros o de determinados lugares– que supone la pérdida dentro de la persona misma de algo que se valora y atesora, sus propios ideales (Freudenberger, 1974).

Por otra parte, la vida de la mayoría de los docentes transcurre en instituciones educativas (escuela, universidad) y la calidad de vida que desarrollan en esas instituciones se encuentra determinada, en buena medida, por la calidad de vida que ofrecen los ambientes escolares (Gump, 1978). Por tanto, es interesante conocer y comprender aquellos lugares que permiten la creación de un ambiente idóneo para profesores y alumnos para repensar cómo optimizar el proceso educativo (Lindholm, 1995). El espacio educativo proporciona el escenario para la vida académica de los profesores y estudiantes, quienes aportan significados individuales y compartidos a los escenarios en los que transcurre su vida. Es a través de un proceso interactivo de carácter constructivo como el espacio educativo se convierte en ambiente educativo (Gilmartín, 1998).

Dicho de otro modo, no todos los lugares son espacios enriquecedores ni todos los marcos son propicios para el desarrollo humano y/o profesional, favoreciendo de forma diferenciada el surgimiento o no de este síndrome, cada vez más extendido en el mundo.

Nuestro sistema educativo no se halla, de hecho, al margen –como hemos dicho– de la problemática global que afecta a docentes y no docentes, constituyéndose en objeto de preocupación de parte de algunas instituciones, en nuestro caso educativas que, lejanas a la despersonalización que nos invade, han decidido volcar su mirada sobre el docente, un actor central dentro del encuadre educativo.

Este es nuestro caso. El estudio surge, precisamente, sobre la base de la inquietud manifestada por las autoridades universitarias de esta Casa de Estudios en relación con los niveles de desesperanza observados en algunos de los docentes. A dicha preocupación se suma nuestra inquietud en relación con la posible presencia del desgaste en otros niveles educativos, teniendo en cuenta la situación social que nos envuelve y, más específicamente, la situación laboral de los docentes que se desempeñan en el nivel medio, llamados cada vez más a cumplir multifunciones, antes reservadas a la familia o a otros espacios.

De allí que la población objeto de análisis en esta investigación incluye a docentes universitarios y del nivel medio.

La incorporación de dos muestras, por lo demás, nos permitiría comparar problemáticas y extraer convergencias y divergencias concernientes a los factores inherentes a los docentes (socioculturales, de base o psicosociales) que se desempeñan en los diversos niveles así como sus grados de desgaste y realización. Lo dicho sintetiza o mejor, anticipa, lo que se erigirá en diseño de nuestra investigación en cuanto los primeros factores constituirán nuestras variables independientes y/o intervinientes y el desgaste emergerá como la resultante, consecuencia o efecto de la conjunción de dichos factores siendo, en esa medida, nuestra variable dependiente.

En este encuadre, el estudio tiene por objeto:

- Conocer –a través de referentes empíricos– la incidencia de factores psicosociales en docentes universitarios y de nivel medio, asociados al desgaste profesional.
- Revisitar la teoría producida en torno de los factores abordados a efectos de analizar su validez social.
- Analizar la relación entre aspectos organizacionales y el surgimiento de síntomas característicos de *burnout*.
- Observar la relación causal particular entre resiliencia y *burnout* teniendo en cuenta lo sustentado por la literatura y las posibilidades de acción en la línea del fortalecimiento por parte de las instituciones educativas.
- Contribuir a la revisión de la teoría –factores de base históricamente asociados al fenómeno– desde una mirada integradora de sujeto y contexto (léase, instituciones educativas).

Desde un punto de vista metodológico, se espera:

- Analizar el valor predictivo de los diferentes instrumentos utilizados para la detección del síndrome.

En el plano aplicado, se espera:

- Transferir los resultados a esferas de decisión que promuevan políticas institucionales para la prevención del desgaste profesional o *burnout*.

En cuanto al plan de trabajo: siguiendo un proceso sistemático, se organiza el estudio en una **Introducción** que contiene la descripción de la problemática en sus ejes centrales y propósitos.

El mismo se divide en tres partes. En la Parte I “Desarrollo Teórico” se presentan aspectos teóricos, en la Parte II “Metodología” se ofrecen las decisiones metodológicas y empíricas y, en la Parte III “Resultados” nos detenemos en lo obtenido a través del abordaje cuanti-cualitativo.

Explicitando la **Parte I**:

El **Capítulo 1** presenta los fundamentos epistemológicos y los modelos teóricos acerca de *burnout*, los que permiten la profundización conceptual de la problemática.

El **Capítulo 2** describe los escenarios educativos en los que el docente se desarrolla –escuela media y universidad– señalando características propias de las *dinámicas institucionales*. Se distinguen, además, aspectos fundamentales de las principales políticas implementadas para el tratamiento legal abordándose, también, la problemática desde una perspectiva sanitaria, comunitaria y organizacional vinculada a diferentes percepciones sociales compartidas relativas a la figura del docente.

El **Capítulo 3** aborda líneas orientadas a la promoción, prevención y atención de la salud del docente dentro de las instituciones educativas, de acuerdo al concepto de resiliencia. Esta última se constituiría en la “cara opuesta” del *burnout*, pues, implica una macro-competencia que no sólo supone apoyo, fortaleza y capacidades sino, también, acciones para afrontar las adversidades que la vida representa a diario (por ende, situaciones estresantes) (Henderson & Milstein, 2003; Grotberg, 2006 y otros).

Presentamos aquí aportes teóricos recientes que vinculan la resiliencia con la problemática del desgaste profesional docente. En ellos, se devela la importancia de los modelos de vida y de las expectativas, que surgen de la propia historia y del ambiente y cultura en el que la persona se desenvuelve. Al final del capítulo exponemos una discusión con respecto a la relación de los valores y la resiliencia como factor que neutraliza, en alguna medida, el desgaste.

Explicitemos la **Parte II**.

Se hace referencia a dos instancias metodológicas desarrolladas en el estudio –cuantitativa y cualitativa–, presentadas en dos secciones: **A. Nivel Medio** o EGB3 y Polimodal y **B. Nivel Universitario**.

El **Capítulo 4** aborda el marco metodológico, integrado por el diseño de la investigación, el tipo de técnicas e instrumentos de recolección de datos para el análisis y explicación de los resultados.

El **Capítulo 5** ofrece las técnicas empleadas, cuantitativas y cualitativas.

En lo relativo a la **Parte III. Resultados**, se divide en los siguientes Capítulos.

El **Capítulo 6. Tratamiento Cuantitativo** se trabaja en dos **Apartados**.

El primero –**Apartado Descriptivo**– analiza, por un lado, cada una de las variables univariadamente. Por otro lado, en esta parte descriptiva, nos centramos en la distribución de la población abordada en relación con los instrumentos de medición del *burnout*, mostrando en porcentajes la presencia más o menos marcada del síndrome en las instituciones de los distintos niveles (universitario y secundario).

El segundo –**Apartado Explicativo**– se divide a su vez en dos subapartados: **Análisis bivariado y Análisis multivariado**.

El primer subapartado concierne al **Análisis bivariado**. Se aborda allí la relación de las variables de base/socioculturales/demográficas/laborales y factores psicosociales tales como la resiliencia (léase, variables independientes y/o intervinientes del modelo) en relación con el *burnout* (variable dependiente). Asimismo, se considera la relación entre las variables que miden el *burnout* (se analizan los instrumentos entre sí).

El segundo subapartado concierne al **Análisis multivariado**. Se abordan allí las diversas variables en su conjunto en su relación con la variable dependiente o *burnout* estableciéndose el peso y poder predictivo.

El **Capítulo 7** se subdivide en dos **Apartados**. El **Apartado I**. Análisis lexicométrico y el **Apartado II**. Asociación de Ideas a aspectos teóricos centrales vinculados a desgaste. En ellos, se develan autopercepciones valiosas por una parte –de acuerdo a lo expresado por los docentes entrevistados– “Nodos”, léase “Metas en cuanto al trabajo”, “Mayor preocupación con respecto al trabajo”, “Mayor logro”, “Mayor frustración” y “Factores asociados al desgaste”. Por otro lado, se despliegan las asociaciones a ideas vinculadas a conceptos como Meta, Trabajo, Docencia y Motivaciones para seguir trabajando como docente; las que

traslucen “fuertes ligazones” con lo encontrado desde las contribuciones teóricas y los resultados cuantitativos.

Finalmente, ofrecemos las **Conclusiones** y algunas reflexiones acerca de esta problemática, que se enraiza cada día más en el mundo del trabajo y particularmente, en lo que nos concierne, en el mundo de los docentes.

PARTE I

DESARROLLO TEÓRICO

Capítulo 1

El Desgaste profesional o *burnout*:

modelos teóricos.

Un acercamiento al “malestar docente”

CAPÍTULO 1 - El desgaste profesional o *burnout*: modelos teóricos. Un acercamiento al “malestar docente”

1.1. Introducción	36
1.1.1. La vida posmoderna: ¿qué consecuencias?	36
1.1.2. Estrés. Orígenes del estrés docente	39
1.1.3. Estrés crónico y <i>burnout</i> docente	41
1.2. Aproximación a la investigación del <i>burnout</i>: de los inicios a la actualidad.	42
1.2.1. Fases de la investigación acerca del <i>burnout</i>	43
1.2.2. Modelos teóricos del <i>burnout</i>	44
1.2.2.1. <i>Burnout</i> : modelos de desarrollo del síndrome	44
1.2.2.2. Etiología sobre el <i>burnout</i> . Modelos	48
1.3. Características básicas de las situaciones de estrés. El <i>burnout</i> en la docencia. Prevención.	54
1.3.1. Agentes estresantes en el trabajo: un acercamiento al ámbito laboral docente	54
1.3.2. Algunas consideraciones acerca de la importancia de la prevención del síndrome. Aplicaciones al campo de la docencia	56

Desgaste profesional o *burnout*: modelos teóricos. Un acercamiento al “malestar docente”

1.1. Introducción

Comenzamos este capítulo ubicando nuestra problemática, el desgaste profesional docente, sociohistóricamente. Para ello, se plantean problemas asociados de carácter filosófico, antropológico y cultural que influyen en el docente. Luego, avanzamos sobre los orígenes del estrés docente y la definición del *burnout* como constructo de estudio.

A posteriori, presentamos una breve reseña de las contribuciones en torno a la investigación del *burnout*; seguidamente, los principales modelos teóricos relacionados con el desarrollo y la etiología del síndrome.

Finalmente, se profundiza acerca de las características básicas de las situaciones de estrés, específicamente del *burnout* docente. Asimismo, se plantean algunas consideraciones para la prevención del síndrome en función de los efectos o consecuencias del fenómeno dentro del campo educativo.

1.1.1. La vida postmoderna: ¿qué consecuencias?

La sociedad de la información y del consumo en la que transitamos, sociedad de redes, sociedad de migraciones, sociedad “mundializada” y compleja, nos está obligando a repensar la educación, la praxis educativa y sus instituciones (Ortega Esteban, 2005). Es decir, la sociedad actual obliga no sólo a filósofos, politólogos, sociólogos, economistas sino que también a educadores a replantear marcos orientadores, “caminos a transitar” frente a las transformaciones que ocurren en estos tiempos.

Para ello, mencionamos dos fenómenos muy ligados al “desconcierto” posmoderno: por un lado, la globalización y por el otro, la comunicación. Comenzamos con la globalización. A ella aludimos cuando nos referimos a una sociedad sin fronteras, a la posibilidad de la “ciudadanía mundial” (Bauman, 2003), perspectivas de presente a futuro que encierran una postura filosófica-político-social y económica aún poco clara. Hablamos de comunidades abiertas en cualquier parte del planeta, sin límites precisos y tangibles; una globalización “a medias” explícita que auspicia la incertidumbre de la que es parte la sociedad, la familia y la escuela.

Por otra parte, ya anticipamos, los medios de comunicación masiva ayudan a plasmar los valores de esta sociedad global. La misma toma más conciencia de sí a través de los *mass media* (Vattimo, 1994). De este modo más veloz se instala lo estético, lo contingente, la relatividad, la finitud del mundo, el materialismo, el individualismo, el hedonismo como “horizontes de vida” de esta sociedad de la comunicación...

En síntesis, estamos de “cara” a una sociedad “en desconcierto”, atravesada por dos importantes fenómenos que enraizan una diferencia epocal que remite no sólo a la distinción generacional sino a un cuestionamiento fundacional sobre el origen del hombre (Kaës en Torres Herrera, M. & Gutiérrez Leyton, A. E., 2004).

Prosiguiendo, cabe agregar que, la cultura y los valores son componentes claves para mantener la cohesión social. Hoy convivimos con valores tradicionales “en puja” con los valores postradicionales o posmodernos.

La escuela está inmersa en la “ambigüedad”, plena de signos híbridos, heterogéneos e indefinidos en la política, el arte, la moral, el sexo, la historia...El proceso educativo es mediatizado a través de la cultura –leáse, la interpretación del mundo, como el conjunto de modelos compartidos de conocimiento, de conductas y elementos semióticos– que se caracteriza por hallarse situada en el plano de lo grato, permisivo, neutral, “adolescente”, transgresor, *light*. Existe una clara relación entre las respuestas “diluidas” a las preguntas acerca de quiénes somos, a dónde vamos, qué es lo que hacemos en esta tierra y la confusión o “crisis” educativa.

Asimismo, el traslado de la experiencia por la experimentación puede observarse en las instituciones educativas, en las que el modelo educativo y la implementación educacional son análogas a un experimento que puede desecharse al comprobarse su ineficiencia o ser sustituido por una nueva moda. No obstante, al interior del experimento, la materia en cuestión está conformada por personas que se afectarán inevitablemente...

Podemos decir que, la escuela, un emblema moderno, se desjerarquiza en cuanto su quehacer intenta responder a lo relativo, al “aquí y ahora”, “a las necesidades construidas desde el consenso, a valores que representan un lugar, una cultura, pero que de ninguna manera son para siempre... El docente, tal vez, “un heredero moderno” inserto en un escenario que le reclama, contradictoriamente, velocidad, “*lightcidad*”, “más productos que procesos”, se transforma en una figura cuestionable y cuestionada.

Al trasfondo filosófico posmoderno, se agrega la cotidianeidad social local, en la que hay cada vez más hechos de indiferencia frente a la justicia, de violencia, de corrupción, de inequidad que se proyectan en las aulas y desorientan al docente. El *malestar docente* (Esteve, 1987) emerge paulatinamente, pues, las aulas representan un choque –para el profesor– con la realidad para la que no fue formado adecuadamente. Refleja la soledad, el aislamiento en la incertidumbre y en la angustia (Hargreaves, 1996) del educador que encuentra en el salón de clases, con mayor frecuencia, alumnos “armados”, intoxicados por drogas, irrespetuosos, desinteresados.

El alumno “tradicional” ya no existe, en su lugar podemos encontrar al alumno más tecnologizado, más individualista, que no cree en causas de ningún tipo. Asimismo, el discurso tradicional tampoco existe... Las verdades tradicionales también han sido reemplazadas por verdades fragmentadas. La escuela y el profesor no han tenido la oportunidad de cambiar. El nuevo discurso y el alumno problematizan al profesor, quien debe –y a veces, no logra– adaptarse a las nuevas exigencias, nuevas realidades y situaciones. Es un fenómeno que sobrepasa las posibilidades de abordaje del docente, ya que no sólo lo involucra a él sino que también concierne a lo organizacional e institucional (familia y sociedad). De allí que las propuestas curriculares “mágicas” que desconozcan la importancia de otros actores fuera del ámbito educativo, están destinadas al fracaso, ya que gran parte del estrés o desgaste profesional docente se origina en estos planteamientos.

Cabe agregar que, “el profesor tradicional ya no existe. Como respuesta al tipo de alumno que ahora encuentra en su salón de clases, y viéndose imposibilitado para mantener un compromiso educacional con firmeza, el educador ha reducido su papel y función a autoconcebirse como un mero profesor –aquel que enseña por horas– que se preocupa sólo por impartir el contenido al que le obliga su materia, concibiendo su función como docente al ejercicio de lo estrictamente didáctico. Debido a su frustración, a este profesor no le importan más las

problemáticas inherentes al alumno y su contexto... Se percibe como incapaz de incidir en algún cambio significativo para él y los alumnos". (Esteve en Torres Herrera, M. & Gutiérrez Leyton, A. E, 2004: 111).

Por lo expuesto, sin duda, *"la búsqueda de una vida más humana debe comenzar por la educación"* (Sábato, 2001: 79). Ello precisa de un educador, una familia, una sociedad más claras. El docente, volvemos a decir, está frente a una crisis de toda una concepción del mundo y de la vida.

Si educar es comunicar excelencia, lo que implica formar no sólo conocimientos teóricos sino, sobre todo, modelos y valores que guíen el conocimiento práctico y la acción y ayude a adquirir convicciones, la tarea docente se vuelve más árdua y "esencial" en esta época.

El docente se constituye en un "artista" que guarda esperanzas, expectativas –a pesar de convivir con la falta de diálogo, con la manipulación de las personas, con el desprestigio, la ridiculización de las instituciones vitales de la sociedad, las condiciones laborales que lo desconocen como un yo y lo hacen funcionar como un *ello*– que corre el riesgo de "desgastarse" o "quemarse" en el despliegue de su vocación en la labor diaria (López Quintás, 1993).

1.1.2. Estrés. Orígenes del estrés docente

Recordamos que el estrés es la reacción no específica del organismo a cualquier exigencia (Selye, 1950). Cuando hablamos de estrés podemos aludir a un estrés "bueno" (el que sostiene el organismo en las actividades necesarias para la vida) y un estrés "malo" (el que implica el exceso pernicioso de estrés).

De este modo, síntomas comunes y generales como el cansancio, pérdida del apetito, baja de peso, astenia pueden asociarse al síndrome de estar enfermo o estrés. En el caso del profesorado, son cotidianas, y hasta comunes, las faringitis, cefaleas, gastritis, fobias debido a situaciones que pueden llamarse estresantes.

Por otra parte, cabe aclarar que el estrés es diferente para cada persona. Lo que provoca estrés en una, puede ser un factor inocuo para otra. Varios factores explican esto: el estado psicológico y físico; el significado que se le otorga al evento perturbador; una gran variedad de condiciones ambientales (positivas y negativas).

Podemos afirmar que los docentes constituyen un colectivo vulnerable frente al estrés (Gil Monte, 2005 y otros). El estrés laboral docente se presenta como un problema silencioso que aumenta y ante el cual las políticas específicas parecen no tener efectos verdaderamente positivos.

Cuando hablamos de docencia y del estrés docente, nos referimos al estrés que se genera en relación con el trabajo. El estrés laboral sería el desequilibrio percibido entre las demandas profesionales y la capacidad de la persona para llevarlas a cabo (según la Organización Internacional del Trabajo - OIT, 1993). No todos las personas reaccionan de la misma forma: así, por ejemplo, si la exigencia es adecuada a la capacidad, conocimiento y estado de salud de la persona, el estrés tenderá a disminuir y podrá tener signos positivos, estimulantes, que le permiten hacer progresos en el ámbito de trabajo, mayor proyección en el mismo con gratificación personal, espiritual y material. Por el contrario, una inadecuación entre demanda y adaptación generará mayor distrés, en forma crónica e invalidante, con angustia, desesperanza, indefensión y agotamiento.

Uno de los mecanismos de respuesta, previa valoración de un estresor, es la lucha o la huida. Si estas situaciones de estrés se dan en el plano laboral (como la inseguridad, la competencia, la búsqueda de eficacia), nos encontramos con que no podemos luchar con el gasto energético correspondiente ni tampoco, teóricamente, responder con la huida (escapar del distrés). Es claro que la huida en el ámbito laboral es el ausentismo, que junto con las enfermedades laborales son índices elocuentes de la repercusión del estrés organizacional sobre los trabajadores.

La actividad laboral es generadora de estrés y es justamente por la conveniencia de mantener nuestros puestos de trabajo que esa lucha es hoy más intelectual y psicológica que física, por lo que en ella no se consume la energía resultante (distrés). Sería esto, la imposibilidad de modificar el estresor, sometidos a veces a enorme presión psicológica, lo que lleva a menudo a salidas como, por ejemplo, el cigarrillo, el alcohol, los psicofármacos, las drogas, la obesidad, que terminan agravando el distrés y sumando factores de riesgo.

La Organización Internacional del Trabajo se refiere al estrés laboral como una enfermedad que pone en peligro las economías; el estrés resiente la productividad, al afectar la salud física y mental de los trabajadores. Así, la OIT sostiene que las organizaciones que ayuden a sus empleados a hacer frente al estrés y reorganicen con cuidado el ambiente de trabajo, en función de las aptitudes y las aspiraciones humanas, tienen más posibilidades de lograr ventajas competitivas.

Dentro del ámbito del estrés laboral se encuentra el síndrome de *burnout*, el que se ha considerado como una enfermedad profesional desde la década de los '70 y está asociado al estrés asistencial. Cabe aclarar que actualmente aún en

muchos países el *burnout* no tiene el reconocimiento como enfermedad profesional (este es el caso de Argentina). Lo expuesto, más aún, se aplica en una organización como la escuela.

Se puede afirmar que hay muchas definiciones de estrés y de *burnout*. De acuerdo a diversos estudios estos conceptos, si bien pueden tener similitudes, no son lo mismo. La diferencia se encuentra en que se puede estar estresado y seguir funcionando, aún cuando sea difícil. En cambio, cuando el *burnout* llega, es necesario hacer cambios radicales en nuestra manera de enfrentar las tensiones. Más adelante desarrollaremos con mayor profundidad la distinción entre ambos.

1.1.3 Estrés crónico y burnout docente

Consideramos el *burnout* como una respuesta a un estrés emocional crónico, cuyos rasgos principales son: agotamiento físico y psicológico, actitud fría y despersonalizada en relación con los demás y un sentimiento de inadecuación a las tareas a realizar (Maslach & Jackson, 1981). Dicho de otra forma, es un proceso que supone la interacción entre variables afectivas o emocionales (agotamiento emocional y despersonalización), y variables de carácter cognitivo - aptitudinal (falta de realización personal en el trabajo) (Gil Monte & Peiró, 1997; Gil Monte, 2005).

Si nos detenemos en la estructura tripartida (dimensiones) del síndrome, podemos rescatar lo siguiente:

El Cansancio o agotamiento emocional se trata de la situación en la que los trabajadores sienten que ya “no pueden dar más de sí mismos”, están acabados los recursos emocionales propios. Se caracteriza por la pérdida progresiva de energía, el desgaste, la fatiga, etcétera.

La Despersonalización se entiende como el desarrollo de sentimientos negativos y actitudes de cinismo hacia las personas destinatarias del trabajo. Se manifiesta por un cambio negativo de actitudes (evasión, aislamiento), respuestas hacia los demás con irritabilidad y pérdida de motivación hacia el trabajo.

La baja Realización personal se refiere a la evaluación negativa del profesional, que afecta la habilidad en la realización del trabajo. Se generan respuestas negativas hacia sí mismo y el trabajo, se desarrolla una incompetencia personal (falta de Realización personal).

Maslach plantea que una de las primeras claves del síndrome es el incremento del cansancio emocional. Luego, advierte cómo la despersonalización, es decir, la aparición de sentimientos y actitudes negativas y cínicas del sujeto con

burnout lleva a los profesionales a considerar que esas personas a las que atiende son algo o bastante merecedoras de sus problemas (Maslach & Leiter, 1988).

El modelo de Maslach toma tres factores que caracterizan al síndrome: el crecimiento de sentimientos de cansancio emocional; el desarrollo de la negatividad y actitudes de indiferencia y la insatisfacción con la realización del trabajo. El *burnout* se define como “*un fenómeno tridimensional integrado por el agotamiento emocional, la despersonalización y el bajo logro o realización personal que involucra a profesionales cuyo objeto de trabajo son personas*” (Maslach & Jackson, 1981: 99-103).

Las dimensiones citadas se consideran en el presente estudio como variables. El **agotamiento emocional** implica el cansancio y la fatiga en lo físico y psíquico o una combinación de ambos, que posibilita la sensación de no poder dar más de sí mismo. En cuanto al factor de **despersonalización**, se observan sentimientos distantes, de frialdad hacia otras personas, especialmente hacia quienes está dirigido el propio trabajo, que incrementa la irritabilidad y la desmotivación sobre sí mismo; la distancia con los destinatarios del trabajo y los miembros del equipo a través del cinismo. La última dimensión, la del **bajo logro o realización personal** en el trabajo supone la evitación de las relaciones personales y profesionales, el bajo rendimiento laboral, la creciente incapacidad para soportar la presión y la baja autoestima.

1.2. Aproximación a la investigación del *burnout*: de los inicios a la actualidad

1.2.1. Fases de la investigación acerca del *burnout*

A continuación proponemos recorrer, someramente, las principales etapas de la investigación del síndrome de *burnout* –recorrido que implica un poco más de veinticinco años de historia del fenómeno– y de esta forma, comprender cómo desde los inicios se relaciona el *burnout* con la profesión docente.

Las fases referidas son la exploratoria y la empírica (Maslach, Leiter & Schaufeli, 2001).

La *fase exploratoria* implicó la aparición, en EEUU a mitad de los '70, de artículos con respecto al síndrome que fundamentalmente lo describían, le daban una denominación y aludían a la experiencia de trabajo vinculada a los servicios humanitarios, a la educación y al cuidado de la salud (ocupaciones –entre ellas medicina, profesorado, enfermería– que proveen ayuda a gente con necesidades y

se caracterizan por estresores emocionales e interpersonales (Freudenberger, 1974, 1975; Maslach, 1976).

Freudenberger utiliza el concepto de *burnout* por primera vez aludiendo a experiencias de desmoronamiento o agotamiento emocional, baja motivación y compromiso. El término lo toma del campo de la drogadependencia (se relaciona con los efectos del abuso de drogas). Por su parte, Maslach descubre que las estrategias de afrontamiento tienen importantes implicaciones para la identidad profesional y el comportamiento en el trabajo y, por ende, sobre el síndrome.

Esta primera fase se caracterizó por las perspectivas clínica y psicosocial de los artículos iniciales. Con respecto a la “mirada” clínica, se focalizó en los síntomas de *burnout* y la salud mental mientras que desde la “mirada” psicosocial, se centralizó en la relación entre quien brinda el servicio o está en relación laboral con un otro, quien lo recibe y el contexto situacional. Cabe señalar que la mayoría de las investigaciones iniciales fueron de naturaleza descriptivas y cualitativas. Las técnicas más utilizadas fueron las entrevistas, estudio de casos y observación en el lugar.

En cuanto a la fase empírica, en los '80 el trabajo sobre el *burnout* cambió hacia la investigación sistemática en terreno; fue de índole más cuantitativa (se utilizaron cuestionarios, metodología de la investigación y se estudiaron poblaciones más amplias). El eje central de esta fase de investigación fue la evaluación del *burnout* y el desarrollo de diferentes instrumentos de medida. Cabe decir que la escala que ha tenido (hasta la actualidad) las propiedades psicométricas más fuertes y continúa siendo usada más ampliamente por investigadores de diferentes países es el *Maslach Burnout Inventory* (MBI), desarrollado por Maslach & Jackson (1981).

En lo referente al MBI, podemos ampliar que, fue originalmente diseñado para su uso en ocupaciones de servicio humanitario; aunque una segunda versión del MBI fue desarrollada para el uso en ocupaciones educativas.

Esta segunda instancia de investigación sobre el *burnout*, estuvo acompañada por contribuciones teóricas y metodológicas desde el campo de la psicología organizacional – industrial. El *burnout* fue visto como una forma de estrés laboral, con ligazón a conceptos como satisfacción laboral, compromiso organizacional y volumen de venta. Esto reforzó estudios complementados con herramientas estandarizadas.

En los '90 continuó esta fase empírica pero con varias nuevas direcciones. Primero, el concepto de *burnout* fue extendido a ocupaciones más allá de los servicios humanitarios y educativos. Segundo, la investigación del *burnout* fue creciendo a través de metodología sofisticada y herramientas estadísticas. Las complejas relaciones entre los factores organizacionales y los tres componentes del *burnout* llevaron al uso de modelos estructurales en numerosas investigaciones. Tercero, unos pocos estudios longitudinales comenzaron a evaluar los lazos entre el ambiente de trabajo, los pensamientos de los sujetos y sus sentimientos. De esta forma y hasta nuestros días, el *burnout* se comenzó a concebir como consecuencia de la interacción de un individuo con su escenario laboral; en nuestro caso, la interacción del docente con la institución educativa.

1.2.2. Modelos teóricos del *burnout*

1.2.2.1. *Burnout*: modelos de desarrollo del síndrome

Abordemos una somera explicación de los principales modelos de desarrollo del *burnout*. Los mismos nacen a partir de estudios transaccionales o de modelos estadísticos causales, ya que han sido muy pocos los estudios del tipo longitudinal (Gil Monte & Peiró, 1997; Maslach, Leiter & Schaufeli, 2001).

Para comenzar a exponer los modelos, es necesario aclarar que las tres dimensiones³ del síndrome de *burnout* –agotamiento emocional, despersonalización y realización personal– han sido reconocidas como características del fenómeno. No obstante, lo que menos acuerdo suscita es el momento de aparición de cada una de ellas.

El primer modelo que encontramos es el de *fases* (**Golembiewski & Munzenrider**, 1988). El mismo propone que las tres dimensiones deben ser analizadas en relación con una alta o baja intensidad de presencia de cada una, respectivamente y sus posibles combinaciones. Este modelo presenta ocho fases para el desarrollo del *burnout*. De acuerdo a los autores –en términos de desarrollo– sostienen que la despersonalización (cinismo) es la primera fase del *burnout*, la siguiente es la ineficacia (baja realización personal) y finalmente, emerge el agotamiento emocional.

³ En los inicios se utilizó el término *burnout* para significar muy diferentes cosas. No obstante, aún en la actualidad se subrayan las tres dimensiones señaladas por Maslach (Maslach & Jackson, 1981) en el corazón del síndrome.

Un modelo alternativo es el elaborado por **Leiter & Maslach** (1988) que propone el proceso de desarrollo del síndrome de quemarse como consecuencia de los estresores laborales. El *burnout* parece ser una respuesta a los estresores interpersonales presentes en el lugar de trabajo. Los sujetos, en primera instancia, desarrollan sentimientos de agotamiento emocional, que posteriormente dan lugar a la aparición de una actitud despersonalizada hacia las personas que deben atender. Consecuentemente, ellos pierden el compromiso personal de implicación en el trabajo. Esta situación hace que continúen los sentimientos de agotamiento emocional, que disminuya su realización personal y que el sujeto desarrolle el síndrome. En este modelo las actitudes de despersonalización son una variable mediadora entre los sentimientos de agotamiento emocional y los de baja realización personal en el trabajo. Leiter considera que el síndrome puede ser incluido en los modelos generales de estrés laboral.

Leiter (1993) reformula la relación hipotetizada inicialmente entre las dimensiones del MBI y ha planteado un nuevo modelo. Analiza la relación entre despersonalización y realización personal en el trabajo, la inicialmente hipotetizada, no resultaba significativa (Leiter, 1990; 1991). En el nuevo modelo Leiter sostiene que los sentimientos de agotamiento emocional surgen como la respuesta inicial del sujeto a los estresores del entorno laboral, y cuando aumentan y se hacen crónicos los profesionales desarrollan actitudes de despersonalización. El aporte y cambio al modelo anterior fue señalar que los sentimientos de despersonalización no median la relación entre agotamiento emocional y realización personal en el trabajo (Leiter, 1993). Por el contrario, el autor piensa que los sentimientos de baja realización personal en el trabajo son una causa directa de los estresores laborales, en especial la falta de oportunidades para desarrollarse profesionalmente y surgen de forma paralela a los sentimientos de agotamiento emocional como respuesta del sujeto a esos estresores laborales. Además, no hipotetiza ningún tipo de relación entre los sentimientos de realización personal en el trabajo y los de despersonalización. Nuestro estudio retoma aportes de este modelo de desarrollo del síndrome.

Por otra parte, **Lee & Ashforth** (en Gil Monte & Peiró, 1997) consideran que tanto la despersonalización como la falta de realización personal en el trabajo son consecuencia directa de los sentimientos de agotamiento emocional. A diferencia del modelo de Leiter & Maslach (1988), la despersonalización no es entendida como un mediador entre los sentimientos de agotamiento emocional y la falta de

realización personal en el trabajo. Se trata de un modelo *post hoc*. El modelo ha sido probado por los propios autores y no ha alcanzado un ajuste adecuado a los datos, resultando además no significativo en el modelo causal la relación establecida entre los sentimientos de agotamiento emocional y de baja realización personal en el trabajo. Esta perspectiva ha sido adoptada por otros autores (Dierendonck, Schaufeli & Sixma, 1994; Schaufeli & Dierendonck, 1993). En ella se integra el papel de las cogniciones y emociones como variables mediadoras en la relación entre el estrés laboral percibido y las respuestas actitudinales y conductuales

Gil Monte, Peiró & Valcárcel (1995) han desarrollado una alternativa teórica con respecto a las expuestas. La misma considera que el proceso de desarrollo del síndrome de quemarse se inicia con el desenvolvimiento de bajos sentimientos de realización personal en el trabajo y paralelamente altos sentimientos de agotamiento emocional. Las actitudes de despersonalización que siguen a esos sentimientos se consideran una estrategia de afrontamiento desarrollada por los profesionales ante la experiencia crónica de baja realización personal en el trabajo y agotamiento emocional.

Por otra parte, Gil Monte (2005) agrega tres modelos a los mencionados, el modelo de **Edelwich & Brodsky** (1980), el modelo de **Price & Murphy** (1984) y un modelo propio.

El primero considera al *burnout* como un proceso de desilusión o de desencanto hacia la actividad laboral. Para ello, elabora un modelo de cuatro fases: a) La primera se caracteriza por el entusiasmo (ilusión, alegría, expectativas irreales acerca del trabajo); b) La segunda supone un estancamiento. El profesional hace su trabajo pero ya este no es todo en la vida. El sujeto se centra en los amigos, familiares y aficiones; comienza a otorgar mayor valor a las contraprestaciones recibidas (salario, horarios de trabajo y otros); c) la tercera alude a la frustración, la persona empieza a cuestionarse los esfuerzos laborales; aparecen problemas emocionales, fisiológicos y conductuales y d) la cuarta fase es la apatía, que se considera un mecanismo de defensa frente a la frustración. El sujeto se siente frustrado con el trabajo pero no lo abandona porque lo necesita para vivir. Los trabajadores en esta fase hacen lo mínimo, evitan las innovaciones y los cambios, lo único que desean es la estabilidad, que al menos les compense la ausencia de satisfacción laboral. Este proceso tiene carácter cíclico y puede sucederse en diferentes etapas de la vida.

El modelo de **Price & Murphy** (1984) sostiene que el proceso de quemarse implica una adaptación a las situaciones de estrés laboral y puede ser explicado de forma análoga a un proceso de duelo pues conlleva pérdidas en el nivel personal (pérdida de ilusión), en el nivel interpersonal (pérdida de los beneficios que suponen las relaciones interpersonales positivas) y el nivel institucional y societal (pérdida de trabajadores competentes para la organización). Los autores presentan seis fases: desorientación, inestabilidad emocional, sentimientos de culpa por el fracaso profesional, soledad y tristeza; solicitud de ayuda y restablecimiento del equilibrio inicial.

El modelo de **Gil Monte** (2005) sostiene que el *burnout*, o como el autor lo denomina *Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT)*, necesita integrar los aportes de otros modelos. El investigador incorpora la propuesta tridimensional del MBI (considerando, asimismo, las aportaciones elaboradas por Golembiewski *et. al.*, 1983), aspectos del modelo de Leiter & Maslach (1988) y de Lee & Ashfort (1993).

Asimismo, tiene en cuenta un trabajo propio (Gil Monte, 1994) en el que integra como síntomas del SQT el deterioro del sistema cognitivo, emocional y actitudinal del individuo y destaca como síntoma la aparición de la despersonalización. De los modelos de Edelwich & Brodsky (1980), retoma la función de la frustración en el desarrollo del síndrome y del modelo de Price & Murphy (1984) subraya el valor del deterioro emocional con la aparición de desgaste emocional y sentimientos de culpa. En síntesis, el *síndrome de quemarse por el trabajo* conlleva el deterioro del sistema cognitivo, emocional y actitudinal del individuo.

Con relación a los procesos cognitivos, el autor señala a las creencias sobre la capacidad percibida, la aparición de una crisis existencial vinculada al trabajo (fuente del desencanto profesional) y la justificación de la conducta y la categorización de personas como justificación moral, el lenguaje eufemista, la comparación ventajosa, el desplazamiento y difusión de la responsabilidad, la distorsión de las consecuencias, la atribución de culpa y la deshumanización. Cabe agregar que, al deterioro cognitivo y emocional del individuo, es previo a la aparición de actitudes negativas hacia la organización y hacia el otro (alumno, paciente, dependiendo de la profesión). La culpa actúa como variable de discriminación entre dos perfiles diferenciados en el progreso del SQT, perfiles que tienen consecuencias diferentes para el sujeto y la organización.

1.2.2.2. Etiología sobre el burnout. Modelos

Presentamos a continuación modelos elaborados para explicar la etiología del síndrome de quemarse, entendido como una respuesta al estrés laboral crónico, desde marcos teóricos más amplios o diferentes a la propia teoría del síndrome. Estos modelos agrupan una serie de variables, consideradas como antecedentes y consecuentes del síndrome y discuten a través de qué procesos los sujetos llegan a sentirse quemados. Las teorías consideradas provienen principalmente de la Psicología Social y de la Psicología de las Organizaciones.

Los marcos teóricos desde los que se han elaborado las teorías son la **Teoría sociocognitiva del Yo** que incluye al Modelo de competencia de Harrison (1983); Modelo de Cherniss (1993); Modelo de autocontrol de Thompson, Page & Cooper (1993).

Dentro de la teoría sociocognitiva, desarrollada básicamente por Albert Bandura, se analizan los mecanismos psicológicos que intervienen en la determinación de la acción y el papel que desempeña el pensamiento autoreferente en el funcionamiento humano. Según esta teoría existe una serie de procesos de asociación mediante los que las representaciones simbólicas se traducen en acciones adecuadas.

Nos referimos brevemente a continuación a cada uno de los modelos expresados dentro de la Teoría sociocognitiva del yo:

El Modelo de competencia social de **Harrison** (1983) señala que algunos de los principales factores asociados al síndrome de quemarse por el trabajo son la competencia y la eficacia percibida. Asume que este síndrome es fundamentalmente una función de la competencia percibida, y sobre la base de esto elabora el modelo. Explica que quienes empiezan a trabajar en profesiones de servicios de ayuda están altamente motivados para ayudar a los demás y tienen un elevado sentimiento de altruismo. Sin embargo, en su entorno laboral se presentan una serie de circunstancias; por un lado, los denominados factores de ayuda (factores que facilitan la actividad del sujeto) y por el otro, factores barrera (factores que dificultan la actividad del sujeto). Entre estos factores están la existencia de objetivos laborales realistas, el nivel de ajuste entre los valores del sujeto y la institución, la capacitación profesional, la toma de decisiones, la ambigüedad de rol, la disponibilidad y la disposición de los recursos, la retroalimentación recibida, la sobrecarga laboral, etcétera.

Este modelo de competencia social es especialmente aplicable a los sujetos que han desarrollado expectativas muy elevadas sobre la consecución de los

objetivos laborales, e intentan ayudar a los demás en situaciones en las que se requiere algo más que la simple motivación para alcanzar el éxito.

Pines (1993) ha desarrollado un modelo similar al de Harrison, donde incorpora la idea de que sólo los sujetos que intentan darle un sentido existencial a su trabajo, llegarán a quemarse (casos en que los profesionales justifican su existencia por la labor en el mismo carácter humanitario de las mismas). Para Pines el síndrome de quemarse es el resultado de un proceso de desilusión, que se desarrolla en sujetos que se fijan grandes expectativas y altos objetivos en su vida profesional a los cuales atribuyen un significado existencial. Cuando fracasan en la consecución de los mismos, se frustran sus expectativas y desarrollan el síndrome. Asimismo, la combinación de motivaciones de la persona conforma una expectativa acerca del trabajo, la cual tendrá un impacto significativo sobre la “manera” de ser y entender el ser exitoso y el mismo alcance de la meta. El logro de la meta está condicionado por un ambiente emocional alto (Maslach, Schaufeli & Marek, 1993).

Nuestro docente se define en el trabajo entendido como vocación, lo que refleja el profundo significado de la concreción o no de sus expectativas. No alcanzar las expectativas o no lograr las metas implica para el docente frustrarse.

Cherniss elabora un modelo influido por Hall (1976) para explicar las relaciones entre desempeño de tareas, sentimientos subjetivos de éxito o fracaso que experimenta el sujeto tras el desempeño y las consecuencias que se derivan para la autoestima, la motivación, la satisfacción y la implicación laboral. Además, incorpora las ideas de Bandura (1989) sobre autoeficacia.

Según Hall (1976), la motivación y la satisfacción laboral aumentan cuando una persona experimenta sentimientos subjetivos de éxito en la realización de una tarea. Cuando un sujeto no experimenta éxito, tiende a desconectar y huir. Reconocer el papel central de la autoeficacia en la etiología del síndrome permite explicar por qué ciertas características del entorno laboral, tales como la baja autonomía, conducen especialmente al síndrome. Además, afirma que existe una unión entre sentimientos de autoeficacia, compromiso y motivación, así como entre aquélla y estrés.

Thompson, Page & Cooper (1993) circunscriben la etiología del síndrome a cuatro variables: las discrepancias entre las demandas de la tarea y los recursos del sujeto, el nivel de autoconciencia (*self focus*) del sujeto, sus expectativas de éxito y sus sentimientos de autoconfianza.

Profundicemos ahora otro enfoque teórico, las **Teorías del intercambio social**. En ellas, encontramos el Modelo de comparación social de Buunk y Schaufeli (1993) y el Modelo de conservación de recursos de Hobfoll y Fredy (1993).

Buunk y Schaufeli (1993) desarrollan su modelo en profesionales de enfermería, y señalan que dentro de este campo profesional el síndrome tiene una doble etiología: los procesos de intercambio social con los pacientes y los procesos de afiliación y comparación social con los compañeros.

En cuanto al primero, en el contexto laboral de los profesionales de enfermería se identifican tres variables estresoras relevantes para el desarrollo del síndrome: la incertidumbre (falta de claridad sobre lo que uno siente y piensa sobre cómo debe actuar), la percepción de equidad (equilibrio percibido entre lo que los individuos dan y lo que reciben en el transcurso de sus relaciones), y la falta de control (controlar los resultados de sus acciones laborales).

Asimismo, los autores indican que la relación entre estas variables antecedentes y los sentimientos de quemarse está modulada por los sentimientos de autoestima, por los niveles de reactividad del sujeto (la intensidad de la respuesta del sujeto ante estímulos internos y externos), y por la orientación en el intercambio (predisposición de los individuos hacia la reciprocidad, hacia la recompensa inmediata y equivalente, o hacia no aceptar favores que no puedan ser devueltos en un plazo breve).

Hobfoll y Fredy (1993) toman como base para su modelo de teoría de la conservación de recursos elaborada por Hobfoll (1989) para explicar el desarrollo del estrés. Esta teoría afirma que el estrés surge cuando los individuos perciben que aquello que les motiva está amenazado o frustrado. Los motivadores los constituyen los recursos, entendiendo por tal la posesión de objetos o condiciones de valor, características de personalidad o energía para el desempeño de las actividades cotidianas. Los estresores laborales amenazan los recursos de los sujetos al generar inseguridad sobre sus habilidades para alcanzar el éxito profesional. Los autores señalan la importancia de las relaciones con los demás (supervisores, compañeros y personas hacia las que se dirige el trabajo) y sus consecuencias como fuente de estrés en la percepción de situaciones de pérdida o ganancia.

La última perspectiva teórica, **Teoría organizacional**, incluye el Modelo de Golembiewski, Munzenrider & Carter (1983), Modelo de Cox, Kuk & Leiter, (1993), Winnubst (1993) y el Modelo de Gil Monte & Peiró (1997).

Golembiewski, Munzenrider & Carter (1983) consideran el síndrome de quemarse como una respuesta al estrés laboral que tiene tres dimensiones: despersonalización, baja realización personal en el trabajo y agotamiento emocional.

El estrés laboral, en relación al síndrome, está generado por situaciones de sobrecarga laboral y por pobreza de rol. En ambos casos, los sujetos sienten una pérdida de autonomía y de control que conlleva a una disminución de autoimagen y sentimientos de irritabilidad y fatiga. En una segunda fase, el sujeto desarrolla estrategias de afrontamiento. Para el autor, estas estrategias pasan por un distanciamiento del profesional de la situación laboral estresante.

En el modelo de **Cox, Kuk & Leiter (1993)**, el síndrome de quemarse es entendido como una respuesta al estrés laboral que se desarrolla cuando las estrategias de afrontamiento empleadas por el sujeto no resultan eficaces para manejar el estrés laboral y sus efectos. En el modelo se incluyen como variables “sentirse gastado” y “sentirse presionado y tenso”. Estas variables, indicadores de bienestar, son una parte de la respuesta al estrés laboral y están en relación directa con los procesos de evaluación de los estresores, con la respuesta emocional que desarrolla el sujeto, con las respuestas de afrontamiento, y con sus efectos sobre la situación y el sujeto.

Los autores señalan que la experiencia de agotamiento emocional está teórica y empíricamente relacionada con “sentirse gastado” y es una respuesta general que engloba variables emocionales y de bienestar. La despersonalización es vista como una estrategia de afrontamiento que surge frente a los sentimientos de agotamiento emocional mientras que los sentimientos de baja realización personal en el trabajo son el resultado de la evaluación cognitiva del sujeto sobre su experiencia de estrés y tienen que ver con el significado del trabajo o con las expectativas profesionales frustradas.

El modelo de **Winnubst (1993)** adopta la conceptualización que Pines y Aronson (1988) elaboran sobre el síndrome de quemarse y señala que es un sentimiento de agotamiento físico, emocional y mental resultado de la tensión emocional crónica derivada del estrés laboral. Además, toma como referencia los

trabajos de Golembiewski, Munzenrider & Carter (1983; 1986) y considera que el síndrome de quemarse afecta a todo tipo de profesionales y no sólo a los de organizaciones de servicios de ayuda.

Este modelo se centra en las relaciones entre la estructura organizacional, la cultura, el clima organizacional y el apoyo social en el trabajo como variables antecedentes del síndrome de quemarse. Señala que los diferentes tipos de estructura dan lugar a culturas organizacionales diferentes.

Los antecedentes del síndrome varían dependiendo del tipo de estructura organizacional y de la institucionalización del apoyo social. En las burocracias mecánicas, el síndrome es causado por el agotamiento emocional diario consecuencia de la rutina, la monotonía y la falta de control derivadas de la estructura. En cambio, en las burocracias profesionalizadas, el síndrome está causado por la relativa laxitud de esa estructura que conlleva una confrontación continua con los demás miembros de la organización y origina disfunciones en el rol y conflictos interpersonales.

Los sistemas de apoyo social están relacionados con el tipo de estructura organizacional. En una burocracia mecánica, la jerarquía y la autoridad juegan un papel importante, la mayoría de la comunicación es vertical. El apoyo social es de tipo instrumental. En las burocracias profesionalizadas el trabajo de equipo y la dirección son más importantes y el flujo de comunicación es horizontal. El apoyo social es de tipo emocional e informal; por lo tanto, el apoyo social en el trabajo afecta de manera importante la percepción que el sujeto tiene de la estructura organizacional.

Winnubst (1993) elabora su modelo sobre cuatro supuestos: 1) Todas las estructuras organizacionales tienen un sistema de apoyo social que se ajusta óptimamente a este tipo de estructura; 2) Los sistemas de apoyo social surgen en independencia con el clima laboral, por lo que pueden ser mantenidos y mejorados optimizando el clima; 3) Tanto la estructura organizacional como la cultura y el apoyo social se rigen por criterios éticos derivados de los valores sociales y culturales de la organización; 4) Estos criterios éticos hacen posible predecir, en qué medida las organizaciones inducirán en sus miembros tensión y el síndrome de quemarse por el trabajo.

El apoyo social es una variable central de cara a la intervención sobre el síndrome.

Moreno Jiménez, Bustos, Matallana & Miralles (1997) consideran procesos de tipo cognitivo implicados en el *burnout*, consistentes en la pérdida de expectativas y del contexto justificativo del propio trabajo así como aspectos

conductuales como la implicación laboral personal. Se trata de un enfoque multiprocesual que complementa los aportes de Maslach (1981, 1988). Los autores toman en cuenta en relación a los antecedentes del síndrome, las características de la tarea (el desarrollo de tareas no motivantes para el sujeto, la implicación e identificación con la labor), el tedio (repetición y monotonía de la tarea) y el factor organización (aspectos funcionales de la organización). Por otra parte, con respecto a los consecuentes del *burnout* se han enfocado en las consecuencias físicas, sobre el clima familiar y el rendimiento familiar.

Hemos analizado antecedentes y consecuentes del síndrome, en los docentes del estudio, de acuerdo a las contribuciones de estos autores.

Gil Monte & Peiró (1997) proponen un modelo estructural sobre la etiología y el proceso del síndrome considerando antecedentes de nivel personal, interpersonal y organizacional. El primero resalta la importancia de las variables personales en la etiología del síndrome, la segunda línea hace hincapié en los procesos de interacción social y sus consecuencias para los profesionales resaltando la importancia de la percepción de relaciones equitativas por parte del sujeto. La tercera línea destaca la importancia de las variables del entorno laboral, en especial las disfunciones del rol, los problemas derivados del tipo de estructura y clima organizacional.

Se propone desde un enfoque transaccional integrar en un modelo el papel de las variables organizacionales, personales y las estrategias de afrontamiento que juegan en el proceso del estrés laboral, una explicación satisfactoria sobre la etiología del síndrome pasa por considerar la importancia de las variables cognitivas del yo, relacionadas directamente con el desempeño laboral, el rol de algunas variables del entorno organizacional, como son las disfunciones del rol, el rol de los estresores derivados de las relaciones interpersonales, y la importancia de las estrategias de afrontamiento.

Gil Monte (2005) considera que el *síndrome de quemarse por el trabajo* (SQT) conlleva el deterioro del sistema cognitivo, emocional y actitudinal del individuo y presenta un modelo comprensivo del fenómeno. En él integra los principales antecedentes y consecuentes del SQT. El primer elemento del modelo son los antecedentes (entorno social de la organización, sistema físico-tecnológico de la organización, sistema social-interpersonal de la organización). El segundo componente son las estrategias de afrontamiento (dirigidas al problema, dirigidas a las emociones: cognitivas y/o conductuales). El tercer elemento del modelo es el

SQT, como respuesta al estrés laboral crónico. El modelo se completa con algunas de las principales consecuencias para el individuo y para la organización con la inclusión de las variables individuales –demográficas/biológicas, cognitivas/afectivas– que modulan el progreso del síndrome.

A continuación ahondamos en aquellos agentes estresantes en la docencia que podrían analizarse como antecedentes (del contexto organizacional) y consecuentes para el sujeto y la organización (Moreno Jiménez, 1999).

1.3. Características básicas de las situaciones de estrés. El *burnout* en la docencia. Prevención

Según los especialistas, una persona está bajo estrés cuando ha de hacer frente a demandas conductuales que le resultan difíciles de llevar a cabo o satisfacer. Las características básicas de las situaciones de estrés son: 1) exigencias excepcionales del organismo; 2) falta de información, al menos momentánea, para satisfacerlas; 3) activación fisiológica que permita: recoger mejor la información, procesarla e interpretarla y estar preparado para emitir una respuesta adecuada.

Lo característico de las situaciones de estrés es el desequilibrio entre las demandas del organismo y los recursos del sujeto.

1.3.1. Agentes estresantes en el trabajo: un acercamiento al ámbito laboral docente

Según Jenkins & Calohun (citado por Rabasa, 2007), los agentes estresantes en el ámbito laboral pueden agruparse en las categorías estresantes que se presentan y explican a continuación.

1. Sobrecarga laboral: la magnitud, el volumen o complejidad de la tarea y el tiempo disponible para realizarla esta por encima de la capacidad del trabajador.
2. Falta de control sobre las actividades y los resultados: estricta y amplia supervisión por parte de los superiores, restringiendo el poder de decisión y la iniciativa de los trabajadores.
3. Insuficientes satisfacciones en el trabajo: las diversas circunstancias, como el hecho de un trabajo repetitivo o con un ritmo de trabajo que resulte agobiante, concediendo por tanto a la organización poca autonomía para adelantar o retrasar el trabajo.

4. Conflictos de rol: demandas conflictivas o que el trabajador no desea cumplir. Conflictos de competencia.
5. Cambios rápidos e imprevistos: los cambios en el ámbito de la organización del trabajador, que implica un gran esfuerzo de adaptación para el sujeto al no brindarle la organización la pertinente capacitación.
6. Conflictos interpersonales: los conflictos que se suceden entre los superiores, subordinados o compañeros del trabajo.
7. Expectativas irreales: la consecución de objetivos que superan las habilidades o la capacidad de la propia organización.
8. Sentimientos de inadecuación: la capacidad del trabajador sobrepasa el requerimiento de las tareas dadas o la responsabilidad que se le exige no se corresponde con su preparación o la remuneración.

Rabasa agrega a las categorías mencionadas (y en relación con el ámbito docente): a) la *infracarga de trabajo*: bajo nivel de activación del trabajador debido a una bajo volumen de trabajo; b) la *ambigüedad de rol*: inadecuada información del rol laboral organizacional; c) la *inseguridad en el trabajo*: incertidumbre en el futuro en el puesto de trabajo; d) la *promoción en el trabajo*: la organización limita las expectativas de “ascenso”; e) la *el contexto físico*: el ambiente físico derivado del trabajo dificulta la correcta ejecución de las demandas laborales y, a veces, provoca en el individuo sentimiento de amenaza.

Algunos factores más recurrentes a la hora de analizar el estrés docente son: los factores psicosociales (las expectativas, el conflicto de rol, la ambigüedad de rol, el afrontamiento, la resiliencia, entre otros); los factores motivacional-laborales (cantidad de horas de trabajo, remuneración, estímulos o premios, tiempos de descanso, compromiso laboral o *engagement*, movilidad laboral, etcétera), además, de los factores de base (edad, sexo, estado civil) (Gil Monte & Peiró, 1997; Gil Monte, 2005).

Por otra parte, Maria del Carmen Sánchez (en Rabasa, 2007), habla de *factores de riesgo* para el surgimiento del estrés laboral docente:

1. La sobrecarga laboral: el docente debe responder a múltiples tareas (lo administrativo, la asistencia social, la contención familiar y otras).

2. Un número superior de 25/30 alumnos: el docente se preocupa por la calidad de la educación cuando asume grupos con más cantidad de alumnos.
3. Los alumnos con bajo nivel de motivación: el docente se cansa y se frustra física y emocionalmente, por la falta de resultados positivos en las tareas del alumno.
4. El clima de convivencia en las instituciones educativas: involucra el deterioro de las relaciones interpersonales, que pueden llegar a la agresión. Intervienen, en ellas, docentes, padres y alumnos.
5. El aumento de responsabilidades del docente delegadas por la familia: la familia delega en el profesorado la responsabilidad de la educación de sus hijos.
6. La ausencia de reconocimiento social: existe una devaluación de la función docente. El profesorado pierde la ilusión y el ánimo cuando socialmente se lo culpa de los fracasos del alumno y cuando no se le reconoce en el logro de éxitos del estudiantado.
7. Las nuevas tecnologías: los avances tecnológicos exigen al docente una constante adaptación, que en ocasiones, deriva en sentimientos de incompetencia y frustración.

Se han descrito factores estresantes laborales exteriores al sujeto, Esteban Ríos (2001) plantea, también, la presencia de características *personales* que favorecen el desarrollo del estrés. El autor habla de aquellas personas más competitivas, con personalidades dinámicas y muy activas. También lo extiende a las personalidades agresivas y hostiles y aquellas personas que presentan una facilidad o tendencia al logro.

1.3.2. Algunas consideraciones acerca de la importancia de la prevención del síndrome. Aplicaciones al campo de la docencia

Gil Monte afirma que los estudios sobre el síndrome de *burnout* han aumentado espectacularmente en la década de los noventa en España como también en otros contextos (el resto de Europa y Estados Unidos). En el caso español se sienta el antecedente de reconocerlo judicialmente como accidente de trabajo en estos últimos años. Desde este enfoque se sostiene "(...) *la urgencia de analizar el SQT como una patología derivada del trabajo, viene unida a la necesidad de estudiar al estrés laboral como precursor del deterioro de la salud mental así como al hincapié que las organizaciones han hecho sobre la necesidad*

de preocuparse más por la calidad de vida laboral que ofrecen a sus empleados (...)”. *La prevención de la mala salud mental en su origen es rentable*” (Gil Monte, 2005: 20).

Asimismo, existen abordajes, que se vinculan con el *burnout*, en los que adquiere importancia el aspecto psicosocial relacionado estrechamente con el plano comunitario y político, lo que permite avanzar sobre el concepto de calidad de vida.

Tanto el bienestar físico como el psicológico, responden a la satisfacción de las necesidades fundamentales del ser humano, como lo expresa, Manfred Max Neef (1998), por considerarlas universales. La subsistencia, la protección, el afecto, el entendimiento, la participación, el ocio y la creación (personales) y más tarde, la necesidad de identidad, de libertad y trascendencia ocupan el ámbito de lo psicosocial.

El problema que afecta a un gran número de profesionales relacionados con el servicio y atención de personas en salud y educación, tiene profundas raíces en el contexto adverso y amenazante de las condiciones laborales y calidad de vida.

Este último concepto de calidad de vida se centra en dos ejes: el subjetivo y el objetivo. Las condiciones materiales estarían incluidas en el bienestar general, junto a las socio-afectivas. Cummins (en Tonon, 2004) las clasifica en un grupo de siete dominios: bienestar material, salud, trabajo-productividad, intimidad, seguridad, comunidad, bienestar emocional.

La calidad de vida plantea una realidad social y política que remite al respeto de los derechos humanos. Desde esta perspectiva el estudio sobre el síndrome del *burnout*, genera nuevas preocupaciones en el ámbito institucional, organizacional, estatal, legal, económico y social, que involucra a las políticas de Estado, al interés público, al mercado de trabajo y al ejercicio profesional.

La realidad de nuestro país, demuestra que por descuido, omisión u otras causas, no están definidas las líneas de acción eficientes, seguras y sustentables que garanticen el bienestar general de los profesionales para que su desempeño sea estable, satisfactorio y saludable en un ambiente de trabajo donde predominen las relaciones armónicas entre el profesional y su entorno. Los estudios al respecto, detectan factores y condicionantes que devienen del macrocontexto, tales como:

- La insuficiencia en los recursos para la asistencia exigida.
- El cambio permanente en las decisiones para el área laboral.
- La copia de modelos foráneos.

- La inseguridad e inestabilidad en las condiciones laborales.
- La reducción de los derechos del profesional.

Estos conceptos, como es fácil ver, difieren de las causales que se consideraban importantes en los inicios de la investigación sobre el *Burnout*, basadas en la población atendida, lo que amplía el espectro de los fenómenos que afectan al sujeto.

Lo expuesto, no es necesario decirlo, no agota la bibliografía acerca del tema sino que pretende desplegar sólo algunas de las líneas teóricas significativas que lo desarrollan.

El *burnout* se constituye en un problema social con efectos epidemiológicos y, teniendo en cuenta que se relaciona directamente con la calidad de vida del profesional, adquieren importancia las estrategias para enfrentar la aparición del síndrome tales como: distanciamiento del problema, intento de regular y controlar las propias respuestas emocionales, evaluar en forma positiva los efectos estresantes que presentan las dificultades, confrontación de la situación, aceptación de la responsabilidad, planificación de la estrategia, todo dentro de un marco de apoyo social (Gil Monte & Peiró, 1997).

El *apoyo social* se considera como protector de la salud de las personas, parte del nivel comunitario como sentido de pertenencia a la comunidad total y en relación a las instituciones que la conforman; se trata de la interacción de redes sociales específicas y del apoyo informal obtenido de los vínculos más allegados a la persona. A su vez, el apoyo social incide en el plano emocional, se entreteje en las redes sociales que en forma natural contienen al individuo, como la conformada en el lugar de trabajo, donde los integrantes de la organización comparten situaciones.

En el ambiente laboral puede darse o no el acompañamiento, la contención o el sostén frente a los estresores con la ayuda oportuna. La sensación de apoyo dentro del ámbito laboral reduce los sentimientos de soledad y de agotamiento emocional, permite un mejor desarrollo de las tareas cotidianas, genera una real “ayuda social” entre pares.

Al referirnos al apoyo social, al enriquecimiento de vínculos con los otros, a tender a generar expectativas elevadas y realistas con respecto al trabajo, a establecer límites claros y a tener oportunidades de participación dentro de la organización, vinculamos problemáticas asociadas al *burnout* con la resiliencia dentro de las instituciones.

En los capítulos siguientes revisamos aportes teóricos que vinculan al síndrome de quemarse con las instituciones educativas y con la resiliencia.

Capítulo 2

El desgaste profesional docente y la Institución educativa

CAPÍTULO 2 - El desgaste profesional docente y la Institución educativa

2.1. Introducción	62
2.2. El desgaste, ¿una parte de la cultura institucional?	63
2.3. Escenarios institucionales de malestar	66
2.4. La institución educativa frente al <i>desgaste profesional docente</i>	70

2. El desgaste profesional docente y la Institución educativa

2.1. Introducción

El presente capítulo aborda la situación del profesor quemado o con síndrome de *Burnout*. La problemática se considera desde una línea humanista e integral, “humanista” porque la mirada se orienta a la persona, desde una base de respeto e interés por el crecimiento, bienestar y libertad personal. Es decir, de acuerdo con el humanismo antropológico contemporáneo, se retoma la idea de confianza en la naturaleza humana como potencial positivo y constructivo, que crece de forma creativa y participativa, siempre y cuando se encuentre en un medio social que contemple sus auténticas necesidades.

En relación a lo planteado, Isabel Pérez Jáuregui (2005) sostiene el sentido de la existencia laboral, que se construye en una trama particular entre el hombre y el mundo. Sólo el hombre puede tener un mundo que es el centro y perspectiva para su autorreflexión, autodistanciamiento y capacidad de autotranscender.

Un sistema que cambia constantemente con predominio de la incertidumbre, lleva al hombre al conflicto con la búsqueda del sentido. La persona se concibe como un ser trascendente, con espiritualidad, que se desarrolla y se constituye en sociedad; con derechos fundamentales, tales como: salud, educación y trabajo; con una cultura propia que debe ser respetada y dentro de una familia, principal sostén de la sociedad y del individuo.

El trabajo docente, como cualquier labor, brinda al sujeto dignificación como ámbito de realización personal y profesional y permite el desarrollo pleno de las potencialidades más creativas y trascendentales de la persona, como son los hijos, la historia, los saberes y los valores, que conforman una sociedad que desea proyectarse hacia el futuro.

Por otro lado, lo “integral” del abordaje alude a la consideración de los aportes disciplinares de las Ciencias de la Educación al problema, especialmente

desde la Psicología Social de la Educación. El análisis se enriquece al converger campos de conocimiento, tales como el histórico, político, económico, sociológico, antropológico y ético, en busca de una “mirada” que integre a la persona en todas sus dimensiones.

De hecho, el educador está exigido por nuevas circunstancias como la expansión del fenómeno de la pobreza extrema y la situación de riesgo de grandes grupos de familias, adolescentes y niños marginados del sistema productivo y del consumo, lo que tiene efectos directos sobre su trabajo. Las condiciones adversas de las familias como desnutrición, enfermedades, violencia o abandono inciden en el desempeño docente y desembocan en la necesidad-demanda educativa de asumir tareas asistenciales, que se desvían de las funciones específicas del docente y le producen un agotamiento creciente en lo físico y en lo emocional (Tenti Fanfani & Tedesco, 2002) y que pueden derivar, sin duda, en el síndrome del *burnout*.

La cultura imperante de nuestro tiempo afecta, pues, al profesorado, que debe recurrir a nuevas estrategias y dispositivos que permitan garantizar las condiciones sociales y pedagógicas pertinentes para el desarrollo de las competencias específicas en los alumnos; pero que, en muchas ocasiones, resienten las condiciones del trabajo docente.

La institución educativa, mucho más compleja y multifuncional que otras organizaciones, requiere, pues, de un cuidado especial a través de políticas concretas de la formación y profesionalización de sus recursos humanos ante los nuevos desafíos o dificultades que se presentan; emergentes que precisan de un docente sano y por tanto, resguardado por el mismo sistema.

2.2. El desgaste, ¿una parte de la cultura institucional?

Las instituciones educativas –lugar de desempeño profesional de los docentes– son el ámbito espacial donde frecuentemente aparecen y progresan los síntomas del síndrome del *burnout*.

Desde esta perspectiva, es importante analizar los elementos que aparecen, generalmente, como condicionantes contribuyentes para que el fenómeno ocurra es decir, la recurrencia de circunstancias que son típicas de determinadas dinámicas institucionales (Fernández, 1998), deteniéndonos, particularmente, en los sistemas de creencias, valores y representaciones varias que operan como guías de la acción y subyacen silenciosamente a las prácticas escolares.

Dichas dinámicas, en nuestro caso, nos remiten a una Facultad de la UNCuyo y una escuela de Nivel Medio de la Provincia. Tales profesores, desde sus

experiencias, dan lugar a reflexiones profundas, pues, como manifiesta Lidia Fernández: *“Una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder...la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual”* (Fernández, 1998: 51-52).

La organización, de hecho, establece las normas que tienen mayor vigencia en un grupo social y que encuentran lugar en el ámbito de las representaciones colectivas de los docentes y de la comunidad.

La interpretación de las representaciones de los educadores sobre su rol, distan mucho de ser homogéneas, aunque prevalece la importancia de la “dinámica de las instituciones educativas”, en especial, en la toma de decisiones ante hechos puntuales que pueden servir de referentes a las características especiales del trabajo en la institución educativa, su modelo de gestión y que se entienden, pueden ser abordadas desde los conceptos teóricos y prácticos que nos ofrece la autora citada, cuando menciona que, a pesar de la diversidad y por tratarse de fenómenos humanos, el análisis de los hechos institucionales revela la presencia de significaciones que los atraviesan en todos los ámbitos.

Teniendo en cuenta este marco conceptual y de acuerdo con el objetivo específico referido en este estudio –contribuir a la revisión de la teoría -factores de base históricamente asociados al fenómeno– desde una mirada integradora de sujeto y contexto (léase, instituciones educativas) se consideran a continuación algunas características que encuadran a la instituciones educativas, desde la mirada de los autores consultados y desde los hechos concretos del estudio de campo.

Las disposiciones reglamentarias, que conforman la normativa vigente condicen con la definición que *a posteriori* se señala: *“Institución, se utiliza, como sinónimo de regularidad social, aludiendo a normas y leyes que representan valores sociales y pautan el comportamiento de los individuos y los grupos, fijando sus límites”*. Otro sentido liga el término institución a *“(...) los significados y alude con el a la existencia de un mundo simbólico en parte consciente, en parte de acción inconsciente en el que el sujeto humano “encuentra” orientación para entender y descodificar la realidad social”*. En cuanto a *“la escuela”*, extensible a la institución educativa en general, alude la misma autora, *“a un tipo de establecimiento a través del cual se procura concretar la función social de educar”* (Fernández, 1998: 13 y 37).

Desde esta mirada, prima la característica predominante, de institución socializadora y reguladora, porque en ella, se produce una trama relacional, que en

las últimas décadas adquiere especial importancia para interpretar la identidad y la cultura institucional de cada institución educativa. Esta identidad la ubica, como un objeto de relación, donde se manifiestan múltiples significaciones y representaciones entre los sujetos, que sienten una pertenencia, al establecer vínculos que conforman una trama relacional que produce una tensión inevitable: la que se establece entre los grupos y sectores.

Estos grupos constituyen una unidad organizacional concreta, definen un espacio geográfico, imaginario y simbólico, muy importante para el estudio. Son relaciones, donde están presentes tensiones: si se las disimula generan un ámbito de alineación, exclusión y sufrimiento; si se las identifica mediante estrategias específicas (seguimiento, monitoreo, entrevistas), pueden construir un lugar de seguridad, pertenencia y bienestar.

Las instituciones garantizan los procesos de transformación cuando, mediante el orden establecido, dan a los docentes la protección de una lógica con la cual organizar su mundo, sin que llegue a situaciones caóticas y amenazantes.

Es frecuente la sobreadaptación de los docentes a los lineamientos y cultura de la organización, lo que produce el surgimiento de síntomas amenazantes de la propia integridad profesional. Sólo en un marco de promoción, prevención y atención se garantiza la transformación de esta realidad (Pérez Jáuregui, 2005).

Madelaine Leiniger (en Melillo, 1998), desarrolló su teoría de la diversidad y universalidad de los *cuidados culturales*. La cultura determina los patrones y estilos de vida que tienen influencia en las decisiones de las personas y en la organización de las instituciones.

La prevención asociada a la cultura organizacional, tiene en cuenta la perspectiva holística de la vida humana, porque permite conocer, explicar, interpretar y predecir los fenómenos institucionales, los factores sociales, la historia, los valores culturales, el contexto ambiental, las expresiones del lenguaje y los modelos populares y profesionales para orientar la práctica de la disciplina transcultural.

Los valores, las creencias y prácticas culturales de las instituciones y su contexto, están muchas veces, condicionados e integrados en la visión del mundo, el lenguaje y preponderancia de factores religiosos, sociales, políticos, educativos, económicos, tecnológicos, etnológicos y ambientales de cada cultura en particular, que se traducen en sus representaciones y significados.

El bienestar puede producirse a partir de las dimensiones epistemológicas u ontológicas de la prevención, de acuerdo a la cultura institucional. Todo esto, reconfigurado y jerarquizado en relación con el docente, incide en forma directa en

la problemática de la educación y el sistema, muchas veces verticalista, que lo genera.

Una cultura institucional que valora la prevención dentro de su organización manifiesta los siguientes supuestos:

- La persona es un ser humano que tiene posibilidades de auto-prevención y capacidad de interiorizarse con otros seres humanos.
- El entorno está explícito directamente en “la visión de vida” (muy relacionado con el concepto de dinámica y cultura de las instituciones).
- El estado de bienestar y reflejo de la capacidad del docente para mantener su calidad de vida se proyecta en sus alumnos.
- Los hábitos de vida manifiestos en una actividad corriente o rol profesional valorizado por la persona o su contexto, según sus características: edad, sexo, identidad sociocultural, aseguran la supervivencia y el desarrollo en la sociedad a largo de su existencia.
- Las condiciones de vida donde el docente se desarrolla, se recrea y trabaja, que aunque escapan a su control, pueden procurar desde todos los ámbitos un mejoramiento adecuado al bienestar general.
- Los estilos de conducta determinados por la interacción entre las características individuales, las relaciones sociales y las condiciones personales y socioeconómicas condicionan el bienestar y el desempeño del docente.

2.3. Escenarios institucionales de malestar

En la historia reciente –los últimos treinta años– la Antropología Social, la Etnografía y los estudios de vida cotidiana en la escuela y, en lo que respecta al ámbito nacional, los análisis de las prácticas y de la identidad docente, han profundizado en el estudio del trabajo de los docentes y de la escuela. Sin embargo, el avance es parcial pues se conoce más el aula que la escuela y el trabajo individual más que el de realización concreta en conjunto (Martínez, 2001). Son pocos los estudios que consideraran la escuela como institución, como construcción social y cultural, como centro movilizador de políticas comunitarias o de participación real de la sociedad.

Por otra parte, las nuevas tendencias que orientan la organización educativa sostienen que sólo aquellas instituciones que aprovechen el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de las personas que las integran (Senge, 1992) –en todos los niveles de la organización– superarán los obstáculos que plantea el contexto actual. Una *organización inteligente* requiere del diálogo con su público

(leáse alumnos, padres o comunidad educativa), de modo que pueda interpretar las demandas que recibe y responder a ellas. Pero, para poder dialogar con el otro, una organización deberá ser capaz de conocer y mantener su propio diálogo interno.

Reflexionar, detenernos a pensar sobre lo que le “pasa” a la institución educativa es un abordaje complejo pero inevitable. La violencia escolar, la desmotivación de alumnos y profesores, las exigencias de políticas educativas no consensuadas, la falta de una remuneración digna, el descreimiento social del valor de la educación, la ausencia de valores fundamentales y otros problemas son parte de la “vorágine socio-político-económica” que envuelve a la escuela, a la universidad y, en particular, a la profesión docente.

La docencia, enmarcada histórica y socialmente, presenta dos aspectos contradictorios: uno de ellos positivo, el ejercicio profesional de la educación es una actividad de relación interpersonal, en la que el profesor trabaja con personas y no con cosas. Cuando esta relación es satisfactoria, el trabajo en la enseñanza puede constituirse en una fuente innegable de autorrealización personal. No obstante, existe otro aspecto negativo; ya que el ejercicio profesional de la educación, puede transformar en muy pocos años al joven docente ilusionado en una persona amargada, desconcertada respecto al papel que debe jugar y abatida ante la incertidumbre de sus esfuerzos (Esteve, 1987).

El ejercicio profesional de la educación, como toda otra actividad profesional, encierra en sí fuentes de tensión cuya presencia es prácticamente permanente, y a las cuales el profesor debe hacer frente de una forma coherente, aceptándolas y superándolas, para conseguir así que este ejercicio profesional pueda ser una fuente de realización personal. Cuando el trabajo no constituye un ámbito de promoción, suele observarse profesores que se abandonan; docentes dominados por el desánimo y esquemas de inhibición sobre el sentido de la propia labor profesional que llevan a desajustes serios en la salud mental.

Resultan interesantes en este sentido, los aportes del paradigma personal (Abraham, 1984), centrados en la comprensión de los problemas que afectan a la persona del profesor; considerándolos como hombres y mujeres que viven la enseñanza desde distintos puntos de vista: con distintos niveles de esfuerzo, motivación y satisfacción en su tarea, como hombres y mujeres que evolucionan personalmente, pasando por distintos ciclos vitales. Se trata de profesionales que deben hacer frente a las transformaciones que se imponen en su trabajo, derivadas

de la aceleración del cambio social; hombres y mujeres que se enfrentan con incertidumbre a un trabajo profesional difícil y exigente, en el “cara a cara” con los alumnos; que desafían diariamente su capacidad de dominar distintas situaciones y su seguridad en sí mismos.

Como hemos ya señalado, frecuentemente el profesor como persona se encuentra con que su actuación en la enseñanza no responde a lo que él mismo, en sus concepciones ideales, querría y piensa que debería hacer. Las reacciones personales ante esta disociación entre ideales y realidad son diversas. Hay profesores que reaccionan con un autoengaño, más o menos consciente, intentando acercar en su imaginación la práctica real a un ideal lejano, de aquí el miedo de los profesores a la autoconfrontación (Villar, 1984) o a ser desenmascarados (Abraham, 1984). Esta actitud suele aparecer cuando predomina la contradicción entre las concepciones ideales, aceptadas intelectualmente, pero aparentemente inalcanzables en la práctica diaria. En efecto, en muchas ocasiones, las determinaciones institucionales de la actividad del profesor suponen que éste, en su actividad profesional, deba responsabilizarse de procesos de enseñanza regidos por limitaciones exteriores que les vienen impuestas y que no pueden controlar. El paradigma personal intenta acercarse así al estudio de las dificultades que el profesor encuentra en la práctica real de la enseñanza, estudiando cómo le afectan, en primer lugar, a él como persona y, en segundo término, a la calidad del trabajo que desarrolla.

Por lo dicho, a la hora de interpretar los efectos de las diferentes fuentes de tensión, hay que distinguir entre distintos grados de intensidad en el influjo que producen sobre la personalidad de los educadores: desde el problema objetivo que causa una situación de tensión normal, hasta la interpretación desproporcionada de esas fuentes de tensión, llegando a un estado de ansiedad permanente y patológico con serias consecuencias sobre la salud mental del educador. Es muy importante aclarar que las repercusiones psicológicas de la tensión a la que están sometidos los docentes son cualitativamente variables y operan de forma distinta dependiendo de diversos factores, entre los cuales la experiencia del profesor, su status socioeconómico, su sexo y el tipo de institución en el que enseña, parecen los más relevantes. Con esta idea, hay que rechazar las afirmaciones simplistas que relacionan linealmente las dificultades en la enseñanza con los problemas de salud mental. El influjo de las fuentes de tensión que aparecen en la enseñanza recorre un amplio espectro.

Frente a esta situación de tensión, que llevaría en casos extremos a la muerte, los profesores ponen en juego diversos mecanismos de defensa, como los

esquemas de inhibición, la rutinización de su trabajo o el ausentismo laboral, para evitar males mayores. Con ellos se resiente la calidad de su trabajo; pero se salvaguarda su personalidad de sufrir males mayores.

Cohen (1994), un investigador argentino, trata de descubrir al interior del trabajo docente, las causas que determinan la alta morbilidad de maestros que se enferman trabajando, para poder introducir modificaciones al interior del proceso educativo que prolonguen la vida laboral del docente. Hay cuatro elementos que destaca dentro de la estructura de la escuela, concretamente, como centro laboral, extensible a los diferentes niveles: el sector del sistema (público o privado); lugar en que está asentada la escuela y las características de los alumnos; la formación y capacitación del maestro; la historia de la institución escuela.

Los diferentes cursos de estudios existentes, como los desarrollados por el último autor citado, se centran en la pregunta: ¿cuál es la valoración del docente y cuál su autoevaluación? La respuesta, en última instancia, se orienta a la revisión del proceso de construcción del conocimiento profesional docente, desde una mirada histórica de su desarrollo (Montero, 2001).

Cuando hay una concordancia entre cómo la sociedad valora un trabajo y cuál es la imagen, la autovaloración que tiene el trabajador, el proceso de trabajo se transforma en un elemento de salud y de bienestar mental. Cuando esto no ocurre, cuando se produce una fractura entre cómo la sociedad ve al docente y cómo el docente se ve a sí mismo, se abre la puerta para que surjan problemas de salud mental.

En síntesis, el *malestar docente* deriva de situaciones difíciles de solucionar, cuando no existe la prevención y el conocimiento de las manifestaciones que aparecen a menudo en la labor profesional. Esta problemática se acentúa más en la actualidad por la existencia de factores desencadenantes en disfunciones psicofísicas que afectan a la integridad de las personas y, en muchos casos, las transforman en “quemados por el trabajo.”

Los síntomas de *malestar docente* son la ansiedad, irritabilidad, insomnio, contracturas; muy típicos de la insatisfacción de la persona, que se torna peligrosa si crece la tensión en el contexto de una situación transformándose en angustia.

Desde esta mirada, la docencia es considerada como una profesión de riesgo si las tareas no se desenvuelven en un ambiente adecuado que promuevan la buena salud.

El agotamiento producido por excesivas horas de trabajo y, a veces, por cambios súbitos de lineamientos, traslados, responsabilidades y cansancio,

afectan la salud del docente, a lo que se suma la incertidumbre por el porvenir, lo que produce un estado creciente de estrés.

El estrés y la pérdida de autoridad del educador se produce, también, por el enfrentamiento generalizado al ataque e incompreensión de la sociedad y de las familias, a la desintegración del grupo familiar y al rechazo o resistencia, en ciertas oportunidades, de los alumnos a las tareas asignadas.

La falta de reconocimiento de aspectos vinculados al quehacer pedagógico, es otro factor estresante, porque la función se transforma en el cumplimiento de tareas administrativas y, a veces, asistenciales que escapan a su función específica.

La formación, actualización y perfeccionamiento son otros de los obstáculos que los docentes manifiestan (fundamentalmente aquellos que pertenecen al ámbito universitario): por el avance de la información y de la tecnología que invade la escuela en forma relevante y por los costos que demandan.

Aparece así la fatiga residual, proveniente de las alteraciones orgánicas que provocan la falta de descanso, de actividades recreativas y el cansancio emocional. Cuando esto se agudiza y sobrepasa el límite de tolerancia física, se producen todos los síntomas previos al *Burnout*, que generalmente pasan desapercibidos como problema laboral y el docente se vuelve indiferente, aparece la inercia y el uso indiscriminado de medicamentos.

El trabajo del docente es complejo, dado que son muchos los factores que atiende, como los institucionales, pedagógicos y científicos, a los que se suman los sociales como cargas laborales de fuerte impacto negativo para la salud.

Estos aspectos negativos, se evidencian en el alto índice de licencias y ausentismo que ofrecen las estadísticas de Sanidad Escolar, en algunos casos por largos períodos o con la asignación de cambio de funciones. La mejor política, opinan importantes autores, es la prevención, que atienda a todos los actores educativos, incluyendo la familia, la escuela y la sociedad.

2.4. La institución educativa frente al desgaste profesional docente

¿Es el mismo docente el de hace cincuenta años y el de nuestros días? Las transformaciones producidas dentro de la sociedad y, en especial, en el ámbito educativo en pocas décadas, afectan la mirada acerca del rol y función docente. Las demandas y necesidades de estos vertiginosos cambios exigen un desempeño docente que responda con eficiencia a múltiples obligaciones, distintas de las

cumplidas en los sistemas educativos tradicionales. “...*Todos estos cambios y otros como los nuevos sistemas de trabajo, la flexibilidad, en sus diferentes vertientes, la innovación y la necesidad de estrategias adaptativas ante los cambios del entorno tienen implicaciones para la experiencias laborales de los trabajadores*” (Gil Monte, 2005: 29).

La diferencia entre función y rol docente es que la primera alude a un proceso de construcción; mientras que rol se refiere al reflejo de cómo las instituciones sociales reciben un mandato o encargo social (educar) y cómo se espera de sus participantes (los docentes) no una producción original o real participación, sino una simple funcionalización (hacer que esto funcione). (Saavedra & Martínez, 1999).

La función docente se concretiza, especialmente, en dos niveles de contradicción: la diferencia entre la tarea prescrita o real y la formal, y lo que se produce en el encuentro de la formación previa con las condiciones reales de la práctica docente.

Los profesores de hoy son distintos de aquellos del momento constitutivo del Estado (Tedesco, 1995). El docente de los años '30 y '40 era una figura considerada frecuentemente inaccesible, dadas las concepciones de la sociedad sobre el conocimiento y rol social que debía cumplir⁴. Las prácticas disciplinares de la época, como el uso del puntero en castigo a faltas de los alumnos, el arrodillarse sobre el maíz, el encierro en lugares oscuros, la amenaza con imágenes de terror (sótano, esqueletos, fantasmas) perdieron vigencia. La familia toda padecía un fuerte llamado de atención cuando el alumno no demostraba los resultados esperados, con medidas que, en los reglamentos de convivencia de las instituciones educativas actuales, han sido superadas. El sumo respeto y el miedo caracterizaban una educación, en todos los niveles educativos, condicionada por el autoritarismo, en contraste a la confianza, la participación y la comunicación propias de una institución abierta y democrática (Tedesco, 1995).

El profesor poseía una gran autoridad que provocaba una profunda brecha para la interacción, de tal modo que el alumno frecuentemente no salvaba sus dudas durante la clase. El docente colocado en un pedestal, era percibido recto, serio y un ejemplo importante para toda la comunidad.

Con el paso de los años y a través de la influencia de movimientos reformistas en educación, tales como la Escuela Nueva, entre otros, se fue

⁴ Reflexiones compartidas en el Seminario (a distancia): “Pensar la educación entre la herencia y el acontecimiento”. Prof. Carlos Skilar de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales -FLACSO- realizado en el año 2004.

modificando paulatinamente la mirada sobre el docente. En nuestros días, resulta distinta la representación social del educador. La crisis educativa afecta al conjunto de instancias de la estructura social: desde el mercado de trabajo y el sistema administrativo hasta el sistema político, la familia y el sistema de valores y creencias, según los conceptos de Juan Carlos Tedesco (1995). *En la década de los años '60 y '70 las representaciones del maestro como sacerdote ya no ocupan un lugar dominante en la sociedad. La masificación de los puestos de trabajo, la elevación de los niveles de escolaridad media de la población, el deterioro del salario y las condiciones de trabajo y otros conexos (pérdida de prestigio relativo del oficio, cambios en el origen social relativo de los maestros, etc.) constituyen las bases materiales sobre la que se va estructurando una representación de la docencia como un trabajo*” (Tenti Fanfani & Tedesco, 2002: 3).

Las luchas por las condiciones de trabajo y salario docente se desenvuelven en un contexto histórico-social de reformas que buscan avanzar en el proceso de modernización de los sistemas educativos en diferentes partes de Latinoamérica y Europa, en miras de la construcción de un espacio de democratización. Tenti Fanfani (1993) sostiene dos dimensiones de esta construcción: la cuestión institucional basada en el conjunto de reglas, recursos y formas legales que regulan los intercambios políticos entre los actores (constitución, leyes y reglamentos) y la dimensión estratégica que tiene que ver con el elemento interacción, lucha, conflicto, alianzas, intereses entre los sujetos. Desde esta perspectiva, la primera cuestión en el marco de las instituciones se resuelve en el plano de lo jurídico-político y la segunda se dirime al interior de las personas e incide en el nivel de lo pedagógico, en sentido amplio. Esto último se entiende como una búsqueda verdadera y actual de un real estado de derecho a través de la participación, la toma de decisiones y la tolerancia para la conformación de instituciones educativas como dinámicas para el desempeño satisfactorio individual y en equipo.

En la actualidad, según los autores citados, existe una tensión de las representaciones sociales del oficio del docente que compiten por la hegemonía, una articulación de tres elementos estructurales: el “apostolado”, el “trabajo” y la “profesión”. Las diferencias están enmarcadas en la organización institucional y en la interpretación polisémica de las representaciones que provienen de las realidades objetivas influenciadas por la conciencia, la voluntad y la intencionalidad humana del docente.

Los cambios sociales mencionados permiten que el alumno pueda expresar al profesor lo que piensa. El problema surge cuando, frecuentemente, los límites se

desdibujan y, a menudo, se desconoce la autoridad que el docente representa. El orden y el silencio convenientes para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que el docente lograba a través de su presencia y actitud, más difícilmente acompañan hoy la dinámica en las aulas de las instituciones educativas, fundamentalmente del nivel medio, lo que difiere un poco en el nivel universitario.

La función y el rol docente debido a la crisis de la educación aparecen ligados a un **malestar docente**. Este complejo proceso en el cual los educadores van expresando sus marcas subjetivas y corporales se produce, a su vez, en el desarrollo de un proceso laboral de desgaste y sufrimiento, por factores directos e indirectos.

En primer lugar, las sobreexigencias sobre los profesores, el agotamiento profesional, el aumento de la violencia y de la ansiedad laboral, entre otros. En segundo lugar, los factores indirectos que implican las modificaciones del rol del profesor y los agentes tradicionales de socialización, la modificación del contexto social y de los objetivos y avance de los conocimientos (Esteve, 1984). El docente no sólo enseña sino que, además, debe *contener*, aunque no sea su función más propia.

Los factores citados inciden sobre el rol e identidad del docente y reflejan una problemática de la persona y de la institución en su sentido más amplio porque la identidad se construye en torno a dos dimensiones: lo subjetivo (del docente) y lo social (que lo rodea). Siguiendo a Gil Monte, los cambios sociales en nuestras sociedades influyen sobre los valores, expectativas, el propio significado del trabajo, la composición de las unidades laborales, cada vez más multicultural y diversa, también afectan las vivencias, comportamientos y respuestas emocionales sobre el desempeño profesional.

El docente como persona no es una función, la función lo reduce. Si es así, se produce el aplastamiento de la subjetividad y como consecuencia se genera un grave costo en lo corporal. La falta de mediación de los conflictos en el entorno laboral es reiteradamente un elemento que obra y trae como consecuencia un docente envuelto en la inseguridad, ambivalencia, agotamiento, incertidumbre de permanencia en el puesto de trabajo y desvalorización del rol, quien termina quebrándose ante la impotencia de no poder resolver circuitos institucionales que no lo promocionan y que son parte de su rutina diaria.

Las políticas educativas orientadas a atender las dificultades de la redefinición de los nuevos escenarios y la posición del docente en ellos, a partir de los movimientos reformistas generados a nivel mundial, nacional y local, resultan en

general, insuficientes por su falta de intensidad y duración en el tiempo. Aún menos integrales y eficientes han significado las líneas de acción gubernamentales e institucionales, en general, frente a los reiterados casos de fatiga crónica, estrés, depresión y de otras enfermedades, que muchos profesores experimentan en el medio laboral y cada vez son más comunes⁵.

Asimismo, las representaciones sociales sobre las prácticas docentes plasmadas en numerosas investigaciones existentes, son ilustrativas de las condiciones laborales. Un ejemplo de lo citado es el estudio realizado con estudiantes del último año de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (1997)⁶ en el que se observan las siguientes percepciones, coincidentes con nuestra realidad. Estas representaciones aluden al educador y su situación laboral: “es un trabajador que puede faltar sin que se le descuenta”; “goza de un mayor período de vacaciones que el resto de los trabajadores”; “es un apóstol de la educación”, entre otras.

Frente a lo mencionado, se observa la necesidad de redefinición de políticas educativas en relación con la salud laboral docente, para todos los niveles del sistema educativo, que resulten más efectivas y realistas y por tanto, procuren recuperar la posibilidad de redescubrir el rostro humano del trabajo. Se necesita reflexionar sobre la dinámica de la relación sujeto-organización del trabajo como un espacio significativo en el proceso de reapropiación y emancipación⁷.

⁵ Las estadísticas brindadas por la OSEP (Obra Social de Empleados Públicos de Mendoza), revelaron que el 48% de las licencias docentes que se otorgan se relacionan con problemas referidos a la salud mental. Octubre de 2005 a mayo de 2006 (Ver Anexo: Estadísticas OSEP).

⁶ Este estudio se llevó a cabo con el fin de profundizar las representaciones sociales de los estudiantes, futuros formadores y de la comunidad educativa en la que ellos se insertarían.

⁷ Material Teórico del *Curso sobre Burnout y Resiliencia en la Escuela* organizado por SADOP, Mendoza, Agosto de 2005.

Capítulo 3

La Resiliencia y el Desgaste profesional docente

CAPÍTULO 3 – La Resiliencia y el desgaste profesional docente

3.1. Aproximación conceptual a la Resiliencia	77
3.2. <i>La Resiliencia en la institución educativa</i>	79
3.2.1. <i>Resiliencia y factores protectores</i>	80
3.2.2. <i>Resiliencia y proceso de fortalecimiento institucional</i>	82
3.3. La resiliencia como alternativa frente al desgaste profesional docente ..	84
3.4. Formación inicial y continua, resiliencia y síndrome de <i>burnout</i> en la docencia	88
3.5. <i>Burnout, resiliencia y docencia. Algunos cuestionamientos teóricos</i>	92

3. La Resiliencia y el desgaste profesional docente

3.1. Introducción

La **resiliencia** se entiende como *“la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y ser transformados positivamente por ellas”* (Munist, 1998).

Otro concepto de importancia lo aporta, Rutter (en Melillo, 2003), cuando expresa que *“La resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana, viviendo en un medio insano.”*

La presencia de factores protectores desde la infancia, en la adolescencia y aún en la adultez, pueden facilitar el desenvolvimiento del sujeto en buenas condiciones aún en peores situaciones. Claramente, la promoción de la resiliencia, se asocia a la prevención y facilita la formulación y desarrollo de estrategias adecuadas frente a la resolución de los conflictos.

Engloba el proceso que facilita la superación de las adversidades. Implica la capacidad de sobreponerse, recuperarse y salir fortalecido, con éxito, pese a estar expuesto a un estrés psicosocial grave (Csikszentmihalyi, 1999; Rutter, 1985; Adger, 2000; Grotberg, 2006; Morales, 2008).

Los factores protectores que promueven conductas resilientes proceden de tres posibles fuentes: atributos personales (inteligencia, capacidad para resolver problemas); apoyos del sistema familiar; apoyo social derivado de la comunidad.

La resiliencia consistente *“en la capacidad que tienen niños, adultos o familias, para actuar correctamente y tener éxito, pese a las circunstancias adversas que los rodean, para recuperarse después de vivir eventos estresantes y reasumir con éxito su actividad habitual”* (Hernández, 1998), fortifica a la persona y a la institución frente a los estresores que emergen. Hace referencia a personas, grupos y comunidades. Se trata de una cualidad dinámica que se encuentra latente en el interior de cada ser humano, capacidades que se pueden desarrollar en cualquier momento para enfrentar desafíos y conflictos de la vida cotidiana como

estresores laborales (falta de reconocimiento, baja remuneración, sobreexigencias, entre otros) o en situaciones extremas.

Necesariamente, la resiliencia parte de creer en la capacidad que tiene el ser humano para lograr cambios de mejora cualitativa en él mismo y en el medio, más allá de las circunstancias que lo rodean. Por esta razón, se enfoca en las posibilidades y las fortalezas de las personas, en lugar de hacerlo en sus limitaciones, orientando de esta manera todas las acciones hacia el desarrollo de los recursos internos individuales y de los distintos grupos humanos en los que se interviene.

El estudio de la resiliencia está propiciando una revolución filosófica que se aleja del modelo médico del desarrollo humano basado en la patología y se aproxima a un modelo proactivo basado en el bienestar el cual se centra en el desarrollo de competencias propias.

Bernard (1991) dice que todo individuo tiene una capacidad para la resiliencia que debe ser reconocida. Pueden descubrirse rasgos de resiliencia en casi cualquier persona. El proceso de adquirir resiliencia es el proceso de la vida, dado que toda la gente debe superar episodios de estrés, trauma y rupturas.

La investigación sobre el riesgo contribuyó a crear el modelo del déficit, centrado en la patología. Este modelo se focaliza en individuos con problemáticas concretas e indaga sobre sus historias personales; así encuentra determinados correlatos denominados “factores de riesgo”. Sin embargo, es limitado, porque no muestra con claridad la relación entre causa y efecto.

Casi todas las investigaciones sobre la resiliencia realizadas se han centrado en los niños o los adolescentes; en cambio, el conocimiento de cómo se sobreponen los adultos expuestos a tensiones personales o laborales es aún incipiente. A partir de observaciones e investigaciones parece ser que el proceso de construir resiliencia es similar para niños y adultos.

Un lugar en que se puede construir y fortalecer en todas las personas la resiliencia es la institución educativa. En ella se aprende a relacionarse, a compartir, a pensar, a ser... Sería muy positivo que directivos y docentes sean capaces de desarrollar en sí mismos y en sus alumnos la resiliencia. Henderson & Milstein (2003) presentan aspectos de la Resiliencia para tener en cuenta en la escuela; este planteo puede ser extrapolado a otros niveles, como es el caso de la Universidad.

A continuación profundizamos sobre la aproximación de la resiliencia esbozada en los párrafos anteriores.

3.2. La resiliencia en la institución educativa

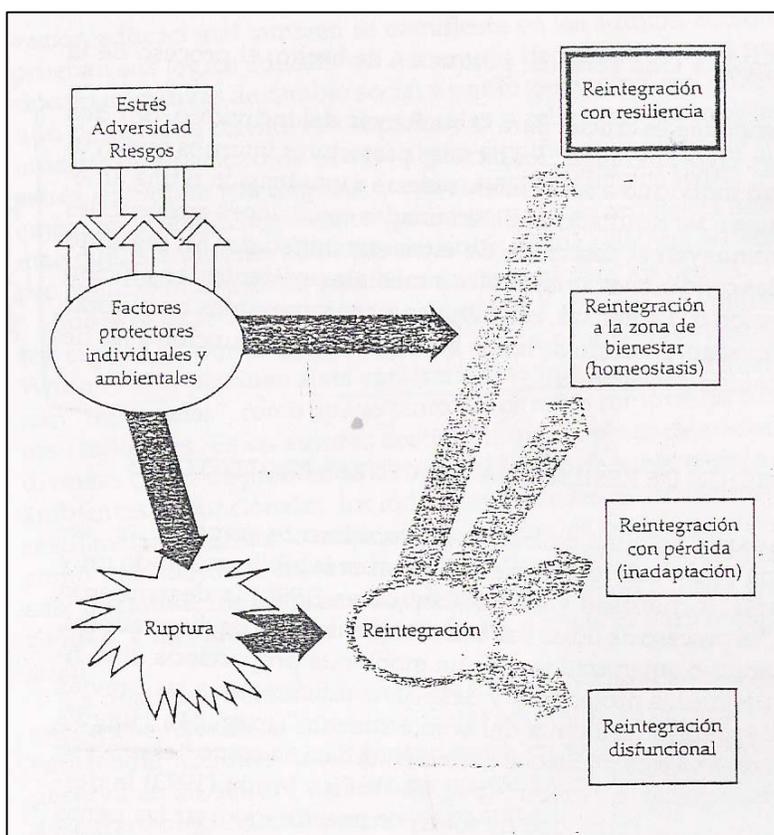
Las escuelas enfrentan actualmente los difíciles desafíos de garantizar buenos resultados para todos los alumnos y promover un personal capacitado y entusiasta en permanente actitud de aprender. Frente a este desafío existen problemáticas muy complejas, que de algún modo han sido enunciadas en el capítulo 1, y que hacen más árida la tarea docente y de las instituciones educativas. Entre algunos de los problemas más acuciantes encontramos: los obstáculos económicos, la violencia escolar, la sobrecarga laboral, las políticas educativas verticalistas, por mencionar algunos.

Por otra parte, frente a este panorama adverso, aparece la resiliencia. El modelo de la resiliencia explica que cuando un individuo de cualquier edad sufre una adversidad, en principio se pone en contacto con ciertos rasgos propios y ambientales que amortiguan esa adversidad. Si cuenta con suficiente “protección”, se adapta a la dificultad sin experimentar una ruptura significativa en su vida, lo que le permite permanecer en una zona de bienestar, o en “homeostasis”, o avanzar a un nivel de mayor resiliencia.

Este modelo, de hecho, nos ofrece dos mensajes: la adversidad no conduce automáticamente a la disfunción, y puede tener diversos resultados para el individuo que la sufre, e incluso una reacción inicial disfuncional a la adversidad puede mejorar con el tiempo.

Dentro del modelo de la resiliencia, el ambiente es crucial. Los factores protectores internos que ayudan a ser resiliente suelen ser resultado de determinadas condiciones ambientales que promueven su desarrollo. Además las condiciones ambientales inmediatas existentes, sumadas a la tensión o la amenaza, contribuyen a contrapesar las respuestas del individuo. Presentamos a continuación el modelo de resiliencia elaborado por Henderson & Milstein (2003: 25).

Figura 1. Modelo de Resiliencia



Fuente: Modelo adaptado de Richardson, Neiger, Jonson & Kumpfer (1990) por Henderson & Milstein (2003)

3.2.1. Resiliencia y factores protectores

No existe ninguna definición universalmente aceptada de resiliencia, pero casi todas son similares. El término resiliente se ha adoptado en lugar de otros anteriores que se empleaban para describir el fenómeno, como invulnerable, invencible y resistente, porque la acepción de resiliente reconoce el dolor, la lucha y el sufrimiento implícito en el proceso.

En relación a los alumnos y docentes, es aplicable la definición adaptada de Rirkin y Hoopman (1991): *La resiliencia puede definirse como la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy.*

La resiliencia varía de un individuo a otro y con el tiempo puede crecer o declinar, los factores protectores son características de la persona o del ambiente que mitigan el impacto negativo de las situaciones y condiciones estresantes. Las escuelas pueden aportar condiciones ambientales que promuevan reacciones

resilientes, enfoques educativos, programas de prevención e intervención y currículos adecuados para el desarrollo de factores protectores. El cuadro siguiente sintetiza las características individuales y ambientales que favorecen la resiliencia.

Cuadro 1. Características de los factores protectores internos y externos o ambientales

<p style="text-align: center;"><i>Factores protectores internos: Características individuales que facilitan la resiliencia</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Presta servicios a otros y/o a una causa.2. Emplea estrategias de convivencia, como adopción de buenas decisiones, asertividad, control de los impulsos y resolución de problemas.3. Sociabilidad; capacidad de ser amigo; capacidad de entablar relaciones positivas.4. Sentido del humor.5. Control interno.6. Autonomía; independencia.7. Visión positiva del futuro personal.8. Flexibilidad.9. Capacidad para el aprendizaje y conexión con éste.10. Automotivación.11. "Es idóneo" en algo; competencia personal.12. Sentimientos de autoestima y confianza en sí mismo. <p style="text-align: center;"><i>Factores protectores ambientales: características de las familias, escuelas, comunidades y grupos de pares que fomentan la resiliencia</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Promueve vínculos estrechos.2. Valora y alienta la educación.3. Emplea un estilo de interacción cálido y no crítico.4. Fija y mantiene límites claros (reglas, normas y leyes).5. Fomenta relaciones de apoyo con muchas otras personas afines.6. Alienta la actitud de compartir responsabilidades, prestar servicios a otros y brindar "la ayuda requerida."7. Brinda acceso a recursos para satisfacer necesidades básicas de vivienda, trabajo, salud, atención y recreación.8. Expresa expectativas de éxito elevadas y realistas.9. Promueve el establecimiento y el logro de metas.10. Fomenta el desarrollo de valores prosociales (como el altruismo) y estrategias de convivencia (como la cooperación).11. Proporciona liderazgo, adopción de decisiones y otras oportunidades de participación significativa.12. Aprecia los talentos específicos de cada individuo.

Fuente: Modelo adaptado de Richardson et al (1990); Bernard (1991); Werner & Smith (1992) por Henderson, N. & Milstein, M. (2003: 28)

Es posible, según Higgins (1994), una caracterización de los adultos resilientes. El adulto resiliente muestra capacidad para establecer relaciones positivas, resolver problemas y motivación para superarse. A menudo, tienen activa

participación en iniciativas de cambio social y, por lo general, poseen un sentido de la fe. Asimismo, demuestran la capacidad de extraer algún significado y provecho del estrés, el trauma y la tragedia sufrida.

Wolin y Wolin (1993) postulan siete características internas, cuya presencia varía con la edad, estas son:

- *Iniciativa*: se manifiesta en la capacidad de emprender acciones.
- *Independencia*: es decir, conducirse con autonomía.
- *Intromisión*: se muestra una percepción desarrollada de qué está mal y por qué.
- *Capacidad de relación*: destrezas que le permiten entablar relaciones con otros.
- *Humor*: implica la capacidad de ver el lado optimista y positivo de las circunstancias.
- *Creatividad*: hace referencia a la flexibilidad del pensamiento.
- *Moralidad*, que implica tener altruismo y actuar con integridad.

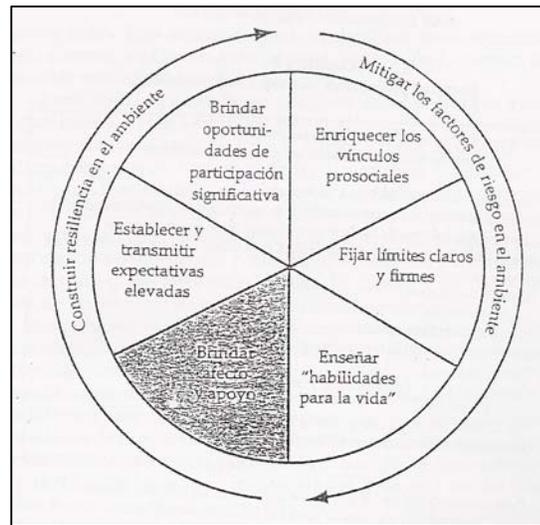
Cabe agregar que, los investigadores señalan que la resiliencia es un proceso (Grotberg, 2006), más que una lista de rasgos. Aunque al parecer algunas personas tienen tendencias genéticas que contribuyen a su resiliencia, la mayoría de las características pueden aprenderse y desarrollarse.

3.2.3. Resiliencia y fortalecimiento institucional

Las escuelas son ambientes clave para el desarrollo de la capacidad de sobreponerse a la adversidad, adaptarse a las presiones y problemas y construir competencias necesarias para salir adelante en la vida.

A continuación presentamos una estrategia de seis instancias (Figura 2. Rueda de la resiliencia) –la que surge de investigaciones que la sustentan– para promover la resiliencia en las escuelas.

Figura 2. Rueda de la resiliencia



Fuente: Henderson, N. & Milstein, M. (2003: 31)

Estas instancias mencionadas suponen una lógica secuencial. Los primeros pasos se encuentran dentro de lo que los autores denominan “Mitigar el riesgo”. Tres estrategias principales para mitigar el efecto del riesgo en la vida de niños y jóvenes son fundamentales e impulsan hacia la resiliencia:

1. *Enriquecer los vínculos:* fortalecer las conexiones entre los individuos y cualquier persona o actividad prosocial.
2. *Fijar límites claros y firmes:* elaborar e implementar políticas y procedimientos escolares coherentes, explicitar las expectativas de conducta existentes.
3. *Enseñar habilidades para la vida:* cooperación; resolución de conflictos; estrategias de resistencia y asertividad; destrezas comunicacionales; habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones y un manejo sano del estrés.

Por otra parte, –siguiendo este orden secuencial– encontramos tres pasos que involucran otra etapa “Construir resiliencia”:

4.

Se ha confirmado que estos pasos (Henderson & Milstein, 2003; Grotberg, 2006) son factores valiosos para fortalecer la resiliencia en niños y adultos. La construcción de resiliencia en individuos, grupos u organizaciones enteras, las condiciones para fomentarla son las mismas en todos los casos. Cualquier persona,

grupo u organización puede evaluarse en función de la fuerza que tienen los hilos de una red en cada uno de los seis aspectos señalados, y todos resultarán beneficiados al entretorse más hilos, más protección, en cada segmento. De este modo, la resiliencia puede verse como Red de Resiliencia.

Rescatamos que la literatura que atañe a resiliencia, en gran medida, aporta como dato esperanzador que la construcción de la resiliencia es un proceso a largo plazo. No obstante, esto es un problema en una cultura que exige y prioriza “soluciones rápidas”.

3.3. La resiliencia como alternativa frente al desgaste profesional docente

De acuerdo a fundamentos psicológicos del concepto de resiliencia, definidos por Edith Grotberg (2006), se relaciona a la resiliencia con el concepto de salud mental, en el sentido de la semejanza o coincidencia de las acciones promotoras de resiliencia con las que tratan de utilizar en tratamientos para lograr la salud mental.

La resiliencia supone la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e inclusive, ser transformados por estas.

Las acciones más importantes se relacionan con la necesidad del otro como punto de apoyo para la superación de la adversidad.

Por otra parte, esta autora sostiene que resulta muy claro organizar los factores de promoción de resiliencia en: a) *Apoyos externos* (Yo tengo); b) *Fuerza interior* (Yo soy) que se desarrolla a través del tiempo y, por último, c) *Factores interpersonales* (Yo puedo), es decir, la capacidad de resolución de problemas que es aquello que se enfrenta con la adversidad real.

La clave de la resiliencia reside en los afectos, en la solidaridad y en el contacto humano, que no tiene fronteras ni reconoce desigualdades de raza, religión, origen o situación social.

Boris Cyrulnik (1999) ha realizado demostraciones sustantivas sobre las formas en que la adversidad hiere al sujeto, provocando el estrés que da lugar a distintos tipos de enfermedades psicofísicas y a padecimientos. Su concepto de “*oxímoron*”, que describe la escisión del sujeto herido por el trauma, permite avanzar aún más en la comprensión del proceso de construcción de la resiliencia, a

la que otorga un estatuto que incluye entre los mecanismos de defensa psicofísica a las acciones conscientes y superadoras.

La visión de Cyrulnik, es un mensaje de esperanza “porque en psicología nos habían enseñado que las personas quedaban formadas a partir de los cinco años, desde allí, eran abandonadas a su suerte o desahuciadas y estaban perdidas. En la actualidad, se comprueba que los sujetos maltratados, pueden sobrevivir sin traumas si no se culpabilizan y se les presta el apoyo necesario”.

La resiliencia se sitúa en una corriente de la psicología dinámica del fomento de la salud mental y aparece como una realidad conformada por el testimonio de muchas personas tratadas.

Rutter, dice que la relación del estrés con la resiliencia es relativa, no absoluta, en tanto que no es estable en el tiempo y varía de acuerdo con la etapa de desarrollo y calidad de vida de los grupos familiares o sociales.

Las raíces provienen del ambiente y de cómo estén constituidos los individuos, según los aportes aparecidos en 1972 sobre personalidad resistente, en oposición a la resiliencia y a la idea de protección frente a los agentes estresores.

Kobasa y Maddi (en Moreno Jiménez *et al.*, 1999), desarrollan luego el concepto de resistencia, consistente en que los mecanismos de defensa están basados en el compromiso, el control y el reto.

Lo mismo se da con el concepto de competencia que aparece en 1980, como los factores para enfrentar el riesgo ante las psicopatías.

Rutter apoya la posibilidad de prevención para aumentar el conocimiento y la comprensión de las razones para no ser dañado por las situaciones adversas mediante los factores protectores.

Werner y Smith (en Melillo, 2003) incursionan en la organización de las instituciones, con la incorporación de políticas de intervención que tenga en cuenta a la resiliencia y ponga en marcha acciones basadas en los factores protectores.

Por lo expuesto, lo importante es promover el desarrollo de la resiliencia en cualquier etapa de la vida y en cualquier grupo. Más aún, esto se facilita si pensamos en términos de ladrillos para la construcción del crecimiento y el desarrollo del sujeto (inserto en una institución, en nuestro caso educativa). Estos ladrillos son la confianza, la autonomía, la iniciativa, la aplicación, la intimidad, la identidad, la capacidad para generar y la integridad (Erikson, 1985). Pasamos a comentar someramente cada uno de ellos:

- La confianza: los adultos que no confían en los demás aprenden, generalmente, a controlar a los otros o a confiar únicamente en ellos

mismos. Se trata de personas que se apartan de los otros, que hacen sus caminos solos y resultan muy exitosos en los trabajos que eligen. No obstante, evitan involucrarse emocionalmente con los demás. Si esto lo trasladamos al ámbito educativo se convierte en una gran barrera por varias razones. En primer lugar, el docente necesita trabajar en equipo, su tarea lo demanda. Además, la relación pedagógica exige un compromiso con el otro, que es el alumno, vínculo que se retroalimenta en el mismo proceso. Quienes se enfrentan al desafío de fomentar resiliencia en adultos, encuentran una alta resistencia y escepticismo para construirla, cuando se instala la desconfianza en el clima institucional.

- Autonomía: la definimos como independencia y libertad, la capacidad de tomar nuestras propias decisiones. Es imprescindible para promover los factores resilientes y reforzar aquellos que ya se han activado. En lo educativo, el docente autónomo favorece la participación de cada uno de los integrantes de la institución en la que se inserta, porque es consciente del valor de la opinión fundada en el conocimiento y/o en la experiencia.
- Iniciativa: es la capacidad y la voluntad de hacer las cosas. Cuando incentivamos la iniciativa, se refuerzan nuestras relaciones de confianza con los otros, reconocemos límites para nuestros comportamientos y aceptamos ese aliento para ser personas autónomas (Yo Tengo). Además, la iniciativa refuerza la sensación de sentirnos tranquilos y bien predispuestos, demostrar empatía y solidaridad, mostrarnos responsables de nuestras conductas y ser optimistas, seguros de nosotros mismos y esperanzados (Yo soy). También nos estimulan así las nuevas ideas o modos de hacer las cosas, expresando nuestros pensamientos y sentimientos, solucionando problemas, manejando los sentimientos y conductas y pidiendo ayuda a los demás (Yo puedo).
- Aplicación: es llevar adelante una tarea de manera diligente; se vincula con las habilidades académicas como las sociales. El ser exitoso es muy importante para los logros académicos, para las relaciones interpersonales y para la imagen que uno tiene de sí mismo. Uno desea ser visto como alguien competente, desea ser aceptado en su entorno social como una persona amistosa y quiere también sentirse orgulloso de sí. Las personas adultas resultan plenamente capaces de promover su propia resiliencia, pero necesitan la ayuda de al menos una persona

que les proporcione las herramientas para iniciar el proceso de adaptación resiliente.

- Identidad: aunque se desarrolla, fundamentalmente, durante la adolescencia, muchos adultos que no pueden obtener respuestas satisfactorias a preguntas tales como ¿quién soy?, ¿cómo me veo con respecto a los otros de mi edad?, ¿cómo son mis nuevas relaciones con mis padres y otras figuras de autoridad?, ¿qué he logrado?, ¿hacia dónde continuo mi camino?), comienzan a dudar de sí mismos, a sentirse inseguros, a confundirse. Las respuestas se orientan a comprender que todos cambiamos permanentemente como resultados de nuestras experiencias, de nuestros nuevos análisis interiores y de las nuevas adversidades. El pilar de construcción de la identidad completa los cinco pilares fundamentales de la resiliencia y los integra para utilizarlos en las situaciones donde debemos enfrentar las adversidades de la vida.

Asimismo, necesitamos reconocer que algunos de estos factores tienen más relevancia en una etapa de crecimiento y desarrollo que en otra. Las expectativas varían de acuerdo a las diferentes edades y etapas evolutivas.

Las adversidades dentro del ámbito laboral docente se caracterizan en muchas ocasiones por la sobrecarga laboral; la falta de participación en la toma de decisiones; la mala comunicación, la falta de un ámbito para socializar “lo malo” y la falta de apoyo o ayuda por parte de sus compañeros o supervisores, expectativas de trabajo inciertas o conflictivas, o demasiadas responsabilidades, inseguridad en el trabajo o falta de oportunidades de crecimiento, progreso o ascensos; malas condiciones físicas, dificultad para concentrarse, mal humor, dolores de estómago, insatisfacción laboral y una moral baja.

El experimentar demasiado estrés durante tanto tiempo puede resultar en serios problemas de salud, como ya lo hemos descrito, incluso enfermedades cardiovasculares y trastornos psicológicos, tales como depresión y agotamiento.

La resiliencia laboral incorpora conductas y factores resilientes que son necesarios a la hora de enfrentar los temas relacionados a nuestra carrera laboral: la disponibilidad de los recursos (Yo tengo); la fuerza interior, la autonomía, la iniciativa, el optimismo y la constancia (Yo soy); las capacidades interpersonales y la resolución de conflictos (Yo puedo). Cuando utilizamos estos factores resilientes con relación a nuestro trabajo, nos encontramos mejor preparados para hacerle frente a las adversidades que, inevitablemente, surgirán. No estamos en una

situación de dependencia, no estamos apoyándonos en el otro para que nos resuelva los conflictos, sino que nosotros somos parte de la solución.

La resiliencia laboral puede aprovechar tres fases: una evaluación personal; la adquisición de capacidades competitivas y la información sobre oportunidades laborales.

3.4. Formación inicial y continua, resiliencia y síndrome de *burnout* en la docencia

Gil Monte (2005), desde una perspectiva de la Psicología organizacional, afirma que es muy valiosa la intervención en cualquier momento del proceso de desarrollo del síndrome del *burnout*, inclusive antes de que aparezca ya que el desenvolvimiento de las estrategias adecuadas puede prevenir la aparición de los síntomas.

En talleres⁸, que cada vez son más habituales en el contexto nacional y provincial, pueden escucharse opiniones de docentes de diferentes niveles del sistema acerca del problema del estrés. La preocupación se centra en generar espacios dentro de la misma institución educativa para favorecer la construcción de redes sociales de apoyo que permitan a las personas dentro de la institución educativa adaptar nuevas respuestas a los desafíos del contexto.

Existen dos aspectos para trabajar frente a la prevención del *burnout* como proceso dentro del ámbito laboral. Los mismos se relacionan con el enfoque de la psicología positiva (Seligman *et al.*, 2000) y abordajes acerca de la resiliencia como un constructo multidimensional de la personalidad:

- Apoyo social en el trabajo
- Desarrollo de las habilidades sociales

- Apoyo social en el trabajo

Por apoyo social se entiende a la información que permite a las personas creer que otros se preocupan por ellos, que son estimados, valorados y que pertenecen a una red de comunicación y de obligaciones mutuas.

⁸ Cada vez son más frecuentes las propuestas para el desarrollo de habilidades sociales, manejo de emociones y de prevención frente al estrés. Las mismas se organizan avaladas por instituciones educativas y/o consultoras.

Existen diferentes formas de ofrecer apoyo social en el trabajo, según Pines (1983):

- Escuchar a la persona de manera activa, pero sin darle consejos ni juzgar sus acciones.
- Dar apoyo técnico, en el sentido de que un compañero con experiencia (no la familia, ni amigos ajenos a la profesión) diga al trabajador que está haciendo bien las cosas.
- Crear en el profesional necesidades y pensamientos de reto, desafío, creatividad e implicación en el trabajo, por parte de aquellos compañeros que son referentes.
- Brindar apoyo emocional desde la perspectiva de una contención incondicional (más allá de los errores o aciertos), brindado fuera o dentro del trabajo.
- Realizar un sostén emocional desafiante que haga reflexionar a la persona sobre si realmente agotó todas las posibles soluciones.
- Participar en la realidad social del trabajador, esta función es fundamental para que éste confirme su adecuada capacidad para analizar el entorno.

En línea con este pensamiento y de acuerdo al marco teórico abordado, es pertinente fomentar el sentido de pertenencia a través de las muestras de solidaridad, el reconocimiento del esfuerzo en la tarea realizada, acordarse de aspectos significativos de la realidad del otro.

- Desarrollo de las habilidades sociales

Se considera lo que Antonio José García Fernández (1995) plantea como las competencias sociales en un concepto amplio y evaluativo “*no constituye un rasgo de la personalidad, sino un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos en la interacción social tanto primaria como secundaria, están relacionadas con las habilidades sociales que son comportamientos específicos y observables.*”

Las habilidades sociales son características de la conducta, no de las personas, se pueden *adquirir si existen prácticas* integrales de las mismas.

Por lo expuesto, se puede rescatar dentro del nivel institucional que en el síndrome de *burnout*, como lo afirman diferentes estudios realizados (Maslach & Leiter, 1988, entre otros), los factores organizacionales son trascendentes para la aparición y progreso de este fenómeno, pero no los únicos y fundamentales (Pines, 1993; Moreno Jiménez, Garrosa & Gonzalez Gutiérrez, 2000).

Por otra parte, existen graves problemas de colaboración, en general, por parte de los niveles jerárquicos de las organizaciones para la inversión de tiempo y dinero en prevención del síndrome. Lo mencionado significa un difícil desafío para la implementación de auténticas medidas preventivas y por tanto, para la generación de ámbitos de trabajo más saludables.

Existen diversos procedimientos para la prevención del *burnout*, desde el nivel organizacional, entre ellos se pueden citar los siguientes:

- Rediseño de tareas.
- Claridad y participación en la toma de decisiones.
- Precisión de objetivos para los roles profesionales.
- Buena fluidez en las redes de comunicación organizacional.
- Mejoras en el sistema de recompensas.
- Promoción de los profesionales a través de criterios equitativos.
- Reuniones multidisciplinarias, con carácter periódico.
- Flexibilidad laboral.
- Formación de grupos de trabajo.

Es entonces importante señalar que para la edificación de habilidades sociales que se desplieguen en un clima institucional sano, se requiere la participación, el compromiso y el sentido de pertenencia a nivel interpersonal. Se necesita también resignificar el rol docente, en cada persona, para fortalecer la identidad profesional y potenciar la autoestima en el trabajo, mediante un sistema de estímulos y reconocimientos. Se debería generar y/o afianzar una cultura de

escuchar al otro y construir en forma cooperativa el proceso de toma de decisiones que involucren a la organización y a las personas, desde el equipo de conducción en línea y proyección hacia los demás integrantes y viceversa.

En el escenario concreto se precisa establecer canales de comunicación fluidos y flexibles (asambleas, reuniones, boletín institucional) que incentiven el diálogo interpersonal.

Finalmente, la prevención del *burnout* y la promoción de la resiliencia pueden ser logradas a través de los factores o fuentes de resiliencia: el “Yo tengo”, el “Yo soy y Yo estoy”; el “Yo puedo”(resignificados en la institución educativa por Henderson & Milstein, 2003).

El “Yo tengo” se refiere a la organización, la institución educativa, percibida como un ámbito afectivo, donde se brinda apoyo y se experimenta una sensación de pertenencia. Un ámbito de contención, que es vivido como una comunidad, donde se tiene la oportunidad de enriquecer los vínculos, de ser reconocido y premiado.

El “Yo soy y Yo estoy”: implica a la persona que siente que le brindan oportunidades de participación significativa, cree en ser escuchada y tenida en cuenta para la toma de decisiones dentro de los diferentes niveles de la organización educativa. Además participa, ayudando a otros a través de la tarea cooperativa y la colaboración entre pares, con eficacia ante los nuevos desafíos.

El “Yo puedo”: supone al sujeto que puede establecer y transmitir expectativas elevadas (metas o aspiraciones positivas) que pueden ser alcanzadas, demostrando confianza en sí mismo o en los demás. Alienta a otros y a sí mismo a hacer las cosas “lo mejor posible” fijando límites claros y firmes.

La resiliencia, por lo tanto, es sostenida por atributos característicos de quienes son considerados personas resilientes, los que se denominan *pilares de la resiliencia* (en Melillo, 1998). Entre ellos, se pueden mencionar:

- a) *Introspección*: es el arte de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta.
- b) *Independencia*: supone el saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas, la capacidad de mantener la distancia emocional y física sin caer en el aislamiento.
- c) *Capacidad de relacionarse*: implica la habilidad de establecer lazos e intimidad con otras gentes, para balancear la propia necesidad de afecto con la actitud de brindarse a otros.

- d) *Iniciativa*: consiste en el gusto de exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes.
- e) *Humor*: es encontrar lo cómico en la propia tragedia.
- f) *Creatividad*: se relaciona con la capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden.
- g) *Moralidad*: o sea la consecuencia para extender el deseo personal de bienestar a toda la humanidad y la capacidad comprometerse con valores.
- h) *Autoestima consistente*: es la base de los demás pilares y es el fruto del cuidado afectivo consecuente del niño o adolescente por un adulto significativo.

Todos estos aspectos se fortifican a través del desarrollo de habilidades, que permiten la construcción de la resiliencia institucional en el ámbito, en este caso, educativo.

3.5. *Burnout*, resiliencia y docencia. Algunos cuestionamientos teóricos

Los aspectos de bienestar y salud en el trabajo son valorados fuertemente en diferentes contextos (Tracy, 2000; Evers, Tomic & Browsers, 2004; Schaufelli, Baker & Salanova, 2006; Langballe, Falkum, Innstrand & Aasland, 2006; Leiter, Day, Harvie & Shaughnessy, 2007; Beebe, 2007; Kim & Ji, 2008), con el fin de evaluar la calidad de vida laboral de una organización. Dentro del ámbito educativo, el estado de salud física y psíquica de los profesores tiene importante repercusiones sobre el funcionamiento de la "dinámica institucional", por el ausentismo, baja implicación y *engagement*, indiferencia, depresión, entre otros (Marrau, 2004; Jáuregui, 2005; Stephan, 2005; Egyed & Short, 2006; Rosenblat, 2007; Azeem & Nazir, 2008). La problemática, presente cada vez más en los medios masivos de comunicación, se ha agudizado en la docencia en general según arrojan las estadísticas, generando preocupación entre los decisores del ámbito educativo.

A continuación retomamos planteos teóricos algunos ya mencionados en los capítulos anteriores, pero explicitados ahora para el análisis y cuestionamiento del abordaje del *burnout* y resiliencia en la docencia.

Con respecto al *burnout*, reiteramos que los primeros trabajos lo definen como "un conjunto de síntomas físicos y de comportamientos inespecíficos, que se desarrollan en la actividad laboral, como resultado de una demanda excesiva de

energía” (Freudenberger, 1974: 160). Maslach y Jackson (1981), por su parte, lo conciben como una respuesta a un estrés emocional crónico cuyos rasgos principales son agotamiento físico y psicológico, actitud fría y despersonalizada en relación con los demás y un sentimiento de inadecuación a las tareas a realizar, particularmente en profesionales que prestan un servicio al otro.

El *burnout*, recuperando a Maslach, comporta tres dimensiones características:

- Cansancio o agotamiento emocional (CE): se trata de la situación en la que la persona se siente que ya “no puede dar más de sí misma”, sus recursos emocionales están desbordados. Se caracteriza por la pérdida progresiva de energía y fatiga.
- Despersonalización (DP): es el desarrollo de sentimientos negativos y actitudes de cinismo hacia las personas destinatarias del trabajo. Se manifiesta por un cambio negativo de actitudes y respuestas hacia los demás con irritabilidad y pérdida de motivación hacia el trabajo.
- Baja realización personal (RP): se refiere a la evaluación negativa del profesional, que afecta la habilidad en la realización del trabajo. Se generan respuestas negativas hacia sí mismo y el trabajo lo que conduce a la ausencia de autorrealización.

Por otra parte, recordamos que Pines (1988,1993) asocia el síndrome de *burnout* con el sentido existencial que el sujeto le da al trabajo. Distinguiéndose del planteo de Maslach y otros, en que ya no son fundamentalmente la organización o ese “otro” a quien se ayuda a través del trabajo los que queman al profesional, sino que son sus “expectativas” que no se concretan en la realidad. Tanto los primeros trabajos como los decisivos aportes de Maslach y colaboradores como así también las contribuciones de Pines pertenecen a la denominada escuela anglosajona, cuyo auge se ubica en las primeras etapas de investigación del síndrome (décadas del `70 y `80).

Teniendo en cuenta ahora a la escuela española, fuertemente desarrollada en los años `90 en adelante, advertimos dos aspectos centrales. Por una parte, la misma se ha focalizado en aspectos jurídicos, en defensa del trabajador desgastado y en las acciones posibles a emprender en contra de las organizaciones que abusan del trabajador (Gil Monte & Peiró, 1997; Gil Monte, 2005; Rabasa, 2007, Bosqued, 2008, entre otros). Por otro lado, los estudios efectuados abordan con frecuencia la distinción entre el *moobing* y el *burnout*. El

primero supone la presión, persecución y/o violencia ejercida por uno o varios miembros del grupo con la complicidad o apoyo del resto. Este acoso, ejercido durante un tiempo prolongado, lleva con frecuencia al hundimiento psicológico y social de la persona. Por el contrario, en el caso del *burnout*, el trabajador se ve desbordado y se percibe impotente para hacer frente a su entorno laboral con respuestas de despersonalización y cinismo, sensación de culpa y fracaso. No hay aquí acoso de parte de los miembros del grupo hacia el sujeto; no hay tampoco un conflicto asimétrico porque el trabajador mantiene un cierto poder para defenderse de la presión sentida.

Frente a este recorrido en la literatura caben ciertas preguntas en torno a la problemática del *burnout*. Tales son: ¿qué o quién quema al sujeto? ¿lo quema la organización, la persona a la que se “ayuda” o sus expectativas frustradas?; ¿la prevención del *burnout* parte del reconocimiento de factores psicosociales decisivos (leáse, resiliencia –en cuanto desarrollo de habilidades sociales y apoyo social– y/o las expectativas elevadas y realistas frente a la institución en la que estamos inmersos) o la prevención precisa del reconocimiento legal como enfermedad dentro de los entornos organizacionales (conforme a lo sustentado en la línea española) para que se instale como una política institucional educativa?

Por último, la resiliencia puede ser “mirada” desde tres perspectivas: la anglosajona, la europea y la latinoamericana.

La **escuela anglosajona**, también denominada el enfoque psicobiológico de la resiliencia, da importancia a la interacción persona-ambiente y a las diferentes formas en que los individuos responden ante las amenazas y los desafíos del medio. Sitúa a la persona como referencia de un sistema de interacciones favorables o desfavorables a su organización y desarrollo. De este enfoque se han derivado dos generaciones de investigadores. La primera, genética e individualista, se desarrolló principalmente en los años `70, y cuyos estudios más representativos son los de Werner & Smith, quienes organizan las cualidades personales consideradas como factores resilientes, en un modelo triádico compuesto por tres niveles: atributos individuales, características familiares y condiciones sociales y ambientales.

La segunda generación de investigadores orientó más bien sus trabajos a los procesos asociados a la adaptación positiva dada la adversidad. Dentro de esta generación se distinguen tres orientaciones:

1) Rutter (1987, 1993), quien hace énfasis en la identificación de los mecanismos protectores más que en los factores protectores o de riesgo;

2) Grotberg (1996, 2002, 2006), quien concibe la resiliencia como la interacción entre factores de soporte social (yo tengo), habilidades personales (yo puedo) y fortalezas personales (yo soy y yo estoy);

3) Luthar *et al.* (2000) y Bernard (1991), retoman el modelo ecológico-transaccional del desarrollo humano planteado por Bronfenbrenner (1987), y consideran al desarrollo humano como una consecuencia de la interacción entre los factores individuales y los entornos familiar, social y cultural.

Rutter consideró que las posibilidades de prevención surgen al aumentar el conocimiento y la comprensión de las razones por las cuales algunas personas no resultan dañadas por la de-privación. En ese sentido, los estudios que siguen esta línea, es decir los de la psicobiología, avanzaron, ya no hacia la identificación de factores de riesgo o factores protectores, sino hacia identificar y conocer la dinámica o los mecanismos protectores que subyacen a cada situación. En esta corriente se entiende por mecanismo protector no la valencia contraria a los factores de riesgo, sino aquella dinámica que permite al individuo salir fortalecido de la adversidad en cada situación específica, respetando las características personales. Para esta postura, la vulnerabilidad y la protección son procesos interactivos que se relacionan en momentos claves de la vida de una persona. En esta línea, los mecanismos protectores se entienden como los recursos ambientales que están disponibles para las personas y las fuerzas que éstas tienen para adaptarse a un contexto .

Grotberg ha creado un modelo en el cual es posible caracterizar a un niño o adulto resiliente a través de expresiones del lenguaje como: “yo tengo”, “yo soy”, “yo estoy”, “yo puedo”. En ellas aparecen los distintos factores de resiliencia, como la autoestima, la confianza en sí mismo y en el entorno, la autonomía y la competencia social. La posesión de estas verbalizaciones se considera una fuente generadora de resiliencia; por lo tanto, desde esta perspectiva, se recomienda promoverlas. Planteos en la misma línea se hallan en Henderson & Milstein (2003); Brooks & Goldstein (2004).

Luthar *et al.*, estiman también que la resiliencia surge como producto de la interacción entre la persona y el ambiente. En esta interacción, lo que cuenta para la conducta y el desarrollo es la percepción que se tenga del ambiente, más que su

existencia como una realidad “objetiva”. Como se observa, en esta perspectiva, los conceptos de ambiente y desarrollo son fundamentales. El desarrollo se entiende como la capacidad creciente de una persona para descubrir, mantener o modificar las propiedades del ambiente y relacionarse con él, y el ambiente se entiende como un conjunto de estructuras seriadas, relacionadas entre sí, las cuales caben cada una dentro de la siguiente; así, el nivel más interno, microsistema, contiene a la persona en desarrollo y se ve influido por los otros niveles, mesosistema, exosistema, y macrosistema, donde se determinan factores que afectan positiva o negativamente el desarrollo. Desde esta posición, las investigaciones sobre desarrollo humano requieren una integración funcional de las políticas públicas y cobra importancia el develamiento de ideologías subyacentes como así también la identificación de procesos y mecanismos protectores en los diferentes ambientes en que tiene lugar.

El enfoque europeo sitúa al sujeto como referente de la experiencia, da prioridad a la teoría del vínculo, a la noción de representación y a la participación del sujeto en la elección de un tipo de desarrollo, mostrando que tiene múltiples opciones. En la visión que la escuela europea tiene de la resiliencia se consideran las teorías del sujeto y se sitúa, en términos psicológicos, la relación entre el sujeto, su comportamiento y el medio. En ella, la resiliencia se entiende como “respuesta para salvaguardar el sentido de la propia vida, como principio de supervivencia en situaciones o hechos que comprometen gravemente esta posibilidad de supervivencia y que ocasionan daños severos a la vida psíquica” (Manciaux, 2006).

Desde este enfoque, la resiliencia es una respuesta construida gracias a procesos psíquicos que se dinamizan en el sujeto tomando como núcleo de amarre su propia identidad. La respuesta trasciende el medio y, por lo tanto, no está supeditada a factores de protección; es “tejida por el sujeto” y por ende está ligada a su propia organización y dinámica psicológica la cual está en íntima relación con las posibilidades de una narratividad íntima y una narratividad externa sobre la propia vida. Considera que en la construcción de respuestas resilientes juegan un papel fundamental los valores colectivos, y factores individuales y culturales que determinan la forma de ver el mundo y las experiencias traumáticas. Hace énfasis en la definición psicoanalítica de trauma, para la cual “se necesitan dos golpes para hacer un traumatismo: el primer golpe se produce en lo real (tengo frío, tengo hambre, me duele, he sido humillado, he sido abandonado, sufro) y el segundo golpe se produce en la representación de lo real, es decir en el relato que la

persona construye de su experiencia, bajo el efecto de la mirada que otras personas hacen de su situación”.

Esta visión sobre el trauma genera una postura diferente a la anglosajona sobre la intervención, que se orienta a buscar respuestas resilientes. Para los europeos, más que modificar el ambiente enriqueciéndolo con factores y mecanismos protectores, es importante trabajar tanto con la persona, que se encuentra en riesgo, como con los profesionales que lo atienden y la cultura en la que se hayan inmersos. A partir de la importancia que dan a la resignificación del trauma en la respuesta resiliente, ellos han introducido el concepto de “tutor de resiliencia” para referirse a aquellos profesionales que facilitan a sus pacientes hacer una “lectura desvictimizante de su situación”.

Para la **escuela europea** la resiliencia no es algo que constituya un monobloque, por lo tanto no es posible presentarla diciendo simplemente que el sujeto resiliente debe alcanzar una vida socialmente aceptable. A partir de los estudios con adolescentes palestinas y con niños de la calle, se plantea que es posible hablar de tres tipos de resiliencia, la activa, la pasiva y la resiliencia fuera de la ley. El primer tipo se ilustra a partir de un grupo de adolescentes palestinas las cuales, conscientes de su suerte y de la discriminación, tenían de todas maneras un proyecto de vida: continuar con sus estudios, adquirir un oficio, una autonomía y una independencia. El segundo tipo, la resiliencia pasiva, se ejemplifica con aquellas adolescentes, también conscientes de su situación y de las dificultades con las cuales se debatían, pero sin un deseo fundamental de cambiar la situación. Ellas pensaban que la vida de las mujeres en los países musulmanes ofrece un cierto número de compensaciones, ofrece una protección y no tenían el anhelo de continuar durante mucho tiempo sus estudios o de acceder a un oficio autónomo; deseaban casarse muy pronto y tener hijos.

La resiliencia “por fuera de la ley” se entiende al comprender cómo los niños de la calle, en vista de las dificultades para mantenerse en el sistema social predominante, optan por una salida que, aunque fuera de la ley, se convierte en una estrategia de supervivencia. El problema aquí radica en hacerles abandonar esa resiliencia “por fuera de la ley”.

Haciendo un balance entre las dos escuelas anteriormente descritas no existe disenso frente a lo que consideran resiliencia. Para ambas es válida la definición ofrecida por Michael Rutter, representante de la escuela anglosajona, quien la define como aquello que caracteriza a personas que a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan desde el punto de vista psicológico sanas y exitosas.

Sin embargo, sí existen importantes diferencias en la comprensión de cómo se produce la respuesta resiliente y el lugar del sujeto en la producción de esta respuesta. Mientras que los anglosajones entienden la respuesta resiliente como una consecuencia de los mecanismos de protección, para los europeos, el “desarrollo de la resiliencia ocurre de una manera concomitante, coherente con las etapas de formación a través de capacidades que se van adquiriendo: introspección, independencia física y emocional, capacidad de relacionarse con otros, tendencia a exigirse, ponerse metas y pruebas; desarrollo del humor y de la creatividad”.

Como puede observarse, para la escuela europea los elementos que devienen del medio en el que se desenvuelven las personas, o factores protectores, son integrados por el sujeto en una trama de significaciones que le permiten otorgar sentido a su existencia en medio de la adversidad. Es decir, para esta escuela, la resiliencia no depende tanto de la generación de factores o mecanismos protectores, como de la manera en que estos son integrados y representados en la experiencia del sujeto. La cuestión nos invita a replanearnos cómo generar y/o consolidar la resiliencia.

Por último, la **perspectiva latinoamericana**, es reciente. Los primeros planteamientos sobre resiliencia surgen alrededor de 1995. Para esta línea de investigación, la resiliencia es comunitaria y puede desarrollarse a través de la solidaridad social, que se hace evidente en los esfuerzos colectivos de algunos pueblos a la hora de enfrentar situaciones de emergencia (Freire, 1988; Saforcada, 1999; Montero, 2003a, 2003b, 2006).

Este enfoque se enraiza, por lo demás, en la epidemiología social que entiende el proceso salud-enfermedad como una situación colectiva causada por la estructura de la sociedad y por los atributos del proceso social. Así, la resiliencia comunitaria desplaza la base epistemológica del concepto inicial, modificando el objeto de estudio, la postura del observador y la validación del fenómeno. Desde esta perspectiva, se considera que las comunidades resilientes han contado con una especie de escudo protector surgido de sus propias condiciones y valores, lo que les permite metabolizar el evento negativo y construir sobre él. Los pilares fundamentales de este enfoque son:

- ✓ Autoestima colectiva: referida a la satisfacción con la pertenencia a la comunidad.

- ✓ Identidad cultural: incorporación de costumbres, valores y demás, que se convierten en componentes inherentes del grupo.
- ✓ Humor social: capacidad de algunos grupos o colectividades para encontrar la comedia en la propia tragedia. Es la capacidad de expresar con elementos cómicos la situación estresante logrando un efecto tranquilizador.
- ✓ Honestidad colectiva o estatal: manejo decente y transparente de los asuntos públicos.

Estos pilares deben complementarse con la capacidad para generar liderazgos auténticos y participativos, así como el ejercicio de una democracia efectiva en la toma de decisiones cotidianas y la “inclusividad” para una sociedad en la que no exista discriminación. Para algunos investigadores, la resiliencia individual y la colectiva son las dos caras de una moneda, ya que la capacidad de enfrentar la adversidad y salir fortalecidos implica respuestas que pueden darse tanto de manera individual como colectiva (Aparicio 2006, 2008). El individuo se concibe como parte del grupo y reconoce que necesita de él para su desarrollo en una relación de mutua influencia.

En general, sean de una u otra escuela, los estudios sobre resiliencia se ocupan de observar aquellas condiciones que posibilitan a las personas abrirse paso a un desarrollo exitoso, más sano y positivo, en medio de la adversidad.

El camino transitado por estos aportes acerca de la resiliencia, conlleva a repensar y cuestionarnos en varios aspectos la problemática que nos ocupa: el desgaste profesional docente. Tales preguntas pueden ser: ¿la resiliencia previene el *burnout*? ¿de qué modo?; ¿la resiliencia se genera de la interacción persona y ambiente, o se construye a partir de las significaciones del sujeto de acuerdo a las experiencias vividas, o se trata de un constructo comunitario que involucra básicamente procesos de solidaridad social?; ¿podemos construir resiliencia y prevenir *burnout* desde la complementariedad de los enfoques de resiliencia?

Estos interrogantes compartidos al final de este capítulo, sólo demuestran la amplitud de la problemática del desgaste profesional docente pues, como es sabido, un investigador social puede adherir a diferentes vías de profundización teórica. Lo enriquecedor es conocerlas, plantearlas y refiriéndonos a los fundamentos, cuestionar nuestra realidad con la mira puesta en llegar a diagnósticos fundados en nuestros propios referentes empíricos que nos permitan implementar mejoras en el sistema buscando la realización de las personas y el logro de las organizaciones, aquí las organizaciones educativas.

PARTE II

METODOLOGÍA

Capítulo 4

DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

CAPÍTULO 4 - Descripción de la muestra

4.1 Algunas consideraciones generales	103
4.2 Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	103
4.2.1 Sujetos: docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	104
4.2.2 Variables sociodemográficas en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	106
4.2.3 Variables laborales en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	111
4.3 Nivel Universitario	120
4.3.1 Sujetos: docentes de Nivel Universitario	120
4.3.2 Variables sociodemográficas en docentes de Nivel Universitario	122
4.3.3 Variables laborales-motivacionales en docentes de Nivel Universitario	127

4. Descripción de la muestra

4.1. Algunas consideraciones generales

El estudio de campo se realizó en dos etapas. Una primera instancia, se trabajó con los docentes de Nivel Universitario que constituyeron una primera muestra y en un segundo momento, se entrevistó a docentes de Nivel Medio, que formaron parte de la segunda muestra.

Durante un período de dos meses⁹, septiembre y octubre del año 2005, se realizaron las entrevistas y la aplicación de instrumentos –con la participación en forma voluntaria y anónima– de los docentes universitarios (N=92) pertenecientes a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.

La segunda etapa del trabajo de campo, se realizó a principios del 2006¹⁰ en la escuela N° 4-001 de Nivel Medio. El procedimiento seguido fue el mismo que en la primera etapa. Se les aclaraba a los profesores el objetivo del estudio y se les invitaba a responder preguntas lo más clara y sinceramente posible”. Se informaba, asimismo, el carácter voluntario y anónimo, sin ningún tipo de compromiso para el desarrollo de la entrevista.

Posteriormente, la entrevista de cada sujeto fue identificada con un código para mantener el anonimato y a la vez permitir el procesamiento de los datos.

⁹ En primera instancia, se realizó un pedido formal a las autoridades correspondientes de la Facultad de Filosofía y Letras (UNCuyo). En segundo lugar, se solicitó la autorización para la aplicación de la prueba a los respectivos Directores de Departamento de las carreras seleccionadas para la muestra (Ciencias de la Educación, Lengua y Literatura y Lengua y Literatura Francesa).

¹⁰ La segunda etapa fue llevada a cabo en una escuela de Nivel Medio N° 4-001. El ingreso a la institución se logra a través de la colaboración de la Psicopedagoga del establecimiento –también interesada en la problemática–, quien durante 20 años se desempeña en él. Con ella se acuerda resguardar aspecto sinstitucionales que hacen a la identidad de la escuela.

A continuación se presenta la descripción de la muestra. En primer lugar, aparecen características de los docentes de Nivel Medio entrevistados y en segunda instancia, las características de los docentes universitarios. Se exponen tablas y gráficos que ilustran y caracterizan a los participantes de este estudio.

4.2. Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

4.2.1. Sujetos: docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

La muestra está constituida por 44 sujetos, de ambos sexos, varones y mujeres que desarrollan tareas docentes en una Escuela de Nivel Medio¹¹. En la misma, aproximadamente el 50% son docentes titulares y el resto son docentes suplentes.

Tabla 1 Población de la Escuela N° 4-001

Población			
	Masculino	Femenino	Total
Titulares	16	54	70
Suplentes	14	52	66
Total	30	106	136

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006

Se observa en la Tabla 1 la cantidad de docentes según sean titulares o suplentes, discriminado por género. Los docentes titulares son 70, mientras que los suplentes son 66. La población del estudio es de 136 profesores.

Sobre la base de datos anteriores, el cálculo muestral se efectúa a un nivel de confianza de 95% y con un margen de error de un 5%. A continuación, de acuerdo a lo mencionado, se expone la muestra mínima (tabla 2)¹² necesaria para efectuar en nuestro estudio.

¹¹ Se acordó con el equipo de orientación de la escuela preservar el nombre de la institución y datos más específicos de la identidad institucional.

¹² El cálculo de la muestra mínima se realizó mediante la siguiente fórmula:

$$n_0 = \left(\frac{z}{\varepsilon} \right)^2 * p * q$$

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

Donde n es la muestra mínima para tener un 95% de confianza, por lo que la Muestra debe ser mayor a n.

Tabla 2 Muestra

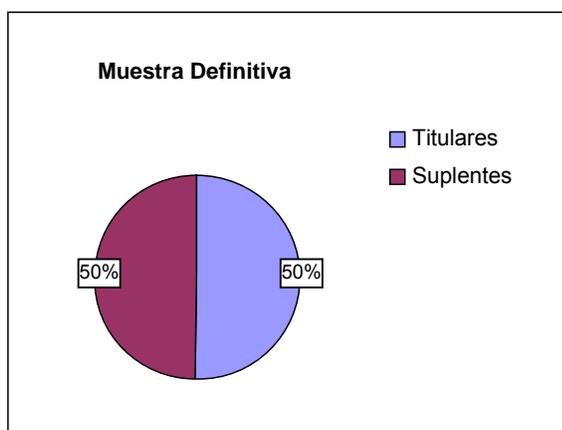
Muestra Mínima			
	Masculino	Femenino	Total
Titulares	3	19	22
Suplentes	3	19	22
Total	6	38	44

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006

La *Tabla 2* señala la muestra necesaria para cumplir con el nivel de confianza del 95%, donde los casos mínimos son 22 para docentes titulares y 22 para suplentes. La distinción por género en esta muestra no es significativa, debido a que la mayoría de los docentes son mujeres.

La muestra definitiva tomada coincide con la muestra mínima. El Gráfico 1 indica que el 50% de la muestra definitiva son titulares, siendo el 50% docentes suplentes. Cabe aclarar que, según lo mencionado por las autoridades institucionales y personal administrativo (secretaria), la población de docentes suplentes varía según las necesidades pedagógicas de la escuela. Al momento de realizarse el estudio de campo, la muestra tomada fue significativa en relación con la población de docentes suplentes.

Gráfico 1 Muestra Definitiva según sean docentes titulares o suplentes



Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006

Las siguientes tablas y gráficos permiten la caracterización de la muestra de docentes de Nivel Medio. Se describen las **variables sociodemográficas** –el estado civil, el sexo, el rango de edad, el estrato social subjetivo y la cantidad de hijos– y por otra parte las **variables laborales** –las horas semanales de trabajo, la

autopercepción de la remuneración, el desplazamiento ocupacional en el puesto en los últimos cinco años y la autopercepción del cambio de trabajo como docente—.

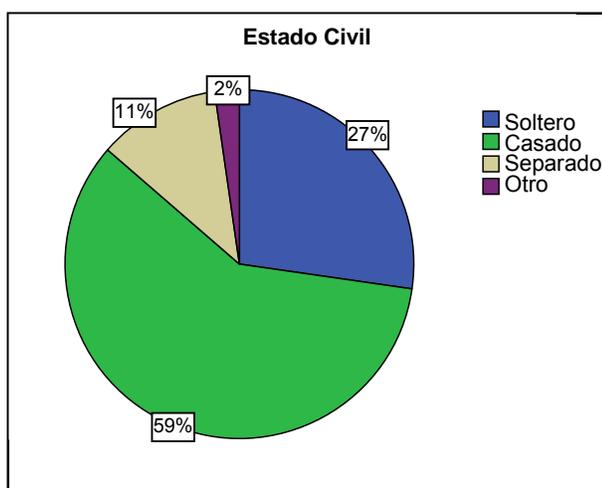
4.2.2. Variables sociodemográficas en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Tabla 3 Distribución de la muestra según el Estado civil

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Soltero	12	27,3	27,3	27,3
	Casado	26	59,1	59,1	86,4
	Separado	5	11,4	11,4	97,7
	Otro	1	2,3	2,3	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006

Gráfico 2 Distribución de la muestra según el Estado civil en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)



Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006

La *Tabla 3* y el *Gráfico 2* indican la distribución de la muestra según el estado civil. En ambos, los docentes de nivel medio cuyo estado civil es casado predominan con el 59%, mientras que aquellos de estado civil soltero representan el 27%. Finalmente, los docentes de estado civil separado u otro son el 11% y el 2%, respectivamente¹³.

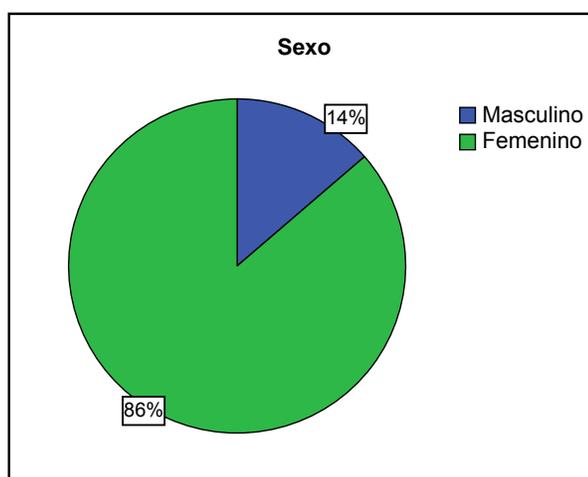
¹³ De aquí en adelante, en las interpretaciones se colocan valores redondeados, ya que las variables se refieren a personas y es más ilustrativo y real trabajar con números enteros.

Tabla 4 Distribución de la muestra según el Sexo en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	6	13,6	13,6	13,6
	Femenino	38	86,4	86,4	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006

Gráfico 3 Distribución de la muestra según el Sexo en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)



Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006

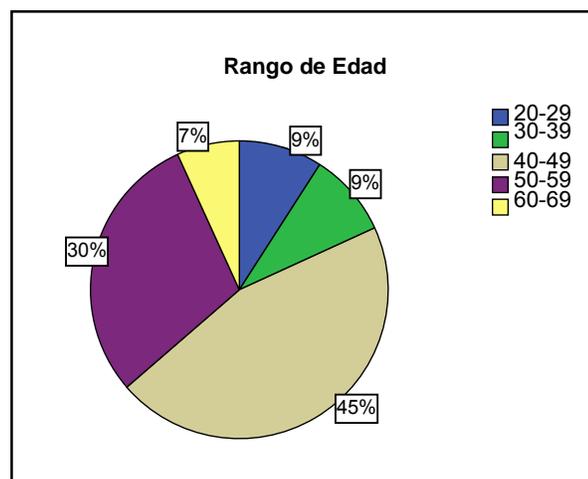
La *Tabla 4* y el *Gráfico 3* indican la distribución de la muestra según el sexo. En ambos, los docentes de nivel medio de sexo femenino representan el 86%, mientras que los de sexo masculino son el 14%.

Tabla 5 Distribución de la muestra según el Rango de edad en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	20-29	4	9,1	9,1	9,1
	30-39	4	9,1	9,1	18,2
	40-49	20	45,5	45,5	63,6
	50-59	13	29,5	29,5	93,2
	60-69	3	6,8	6,8	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006

Gráfico 4 Distribución de la muestra según el Rango de edad en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)



Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006

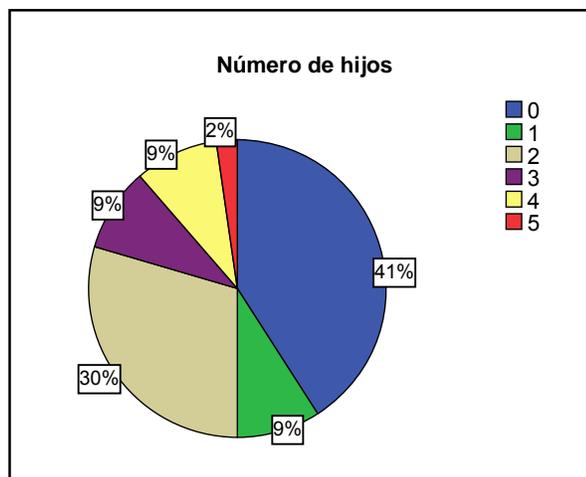
La *Tabla 5* y el *Gráfico 4* indican la distribución de la muestra según el rango de edad en los docentes de nivel medio. Predomina el rango de los 40 a los 49 años con el 45%, en segunda instancia se encuentra el rango de los 50 a los 59 años con el 30 % y le sigue en importancia el rango de 20 a 29 junto con el rango de 30 a 39 con el 9%. Finalmente, con el 7% se encuentra el rango de los 60-69 años.

Tabla 6 Distribución de la muestra según el Número de hijos en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	18	40,9	40,9	40,9
	1	4	9,1	9,1	50,0
	2	13	29,5	29,5	79,5
	3	4	9,1	9,1	88,6
	4	4	9,1	9,1	97,7
	5	1	2,3	2,3	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio de Mendoza
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006

Gráfico 5 Distribución de la muestra según el Número de hijos en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)



Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio de Mendoza
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006

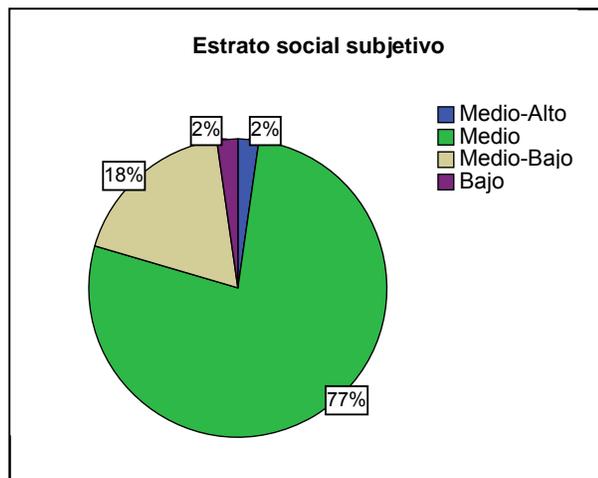
La *Tabla 6* y el *Gráfico 5* muestran que el 41% de los docentes de nivel medio de la muestra no poseen hijos; mientras que el 30% tienen dos hijos. Un 9% de los docentes posee 1 y finalmente, el 9% posee 3 ó 4 hijos.

Tabla 7 Distribución de la muestra según el Estrato social subjetivo en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Medio-Alto	1	2,3	2,3	2,3
	Medio	34	77,3	77,3	79,5
	Medio-Bajo	8	18,2	18,2	97,7
	Bajo	1	2,3	2,3	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio de Mendoza
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006

Gráfico 6 Distribución de la muestra según el Estrato social subjetivo en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)



Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio de Mendoza
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006

La *Tabla 7* y el *Gráfico 6* muestran que el 77% de los docentes de nivel medio entrevistados manifiestan ubicarse en un estrato social medio; mientras que el 18% se sitúa en un estrato social medio-bajo. Luego, un 2% se posicionan en un estrato social bajo, y otro 2% se encuentra en un estrato social medio-alto.

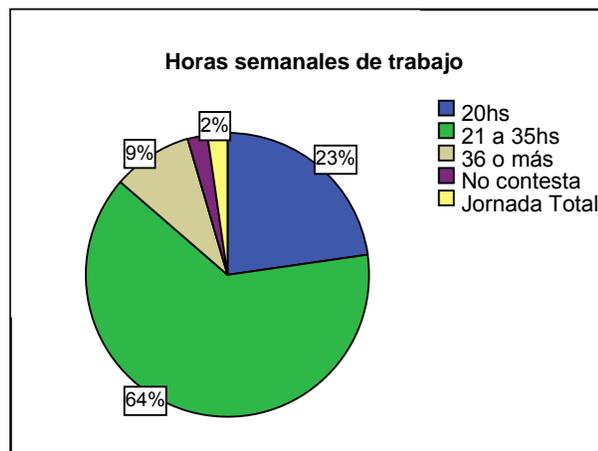
4.2.3. Variables laborales en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Tabla 8 Distribución de la muestra según las Horas semanales de trabajo en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Horas semanales de trabajo		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	20hs	10	22,7	22,7	22,7
	21 a 35hs	28	63,6	63,6	86,4
	36 o mas	4	9,1	9,1	95,5
	No contesta	1	2,3	2,3	97,7
	Jornada Total	1	2,3	2,3	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006

Gráfico 7 Distribución de la muestra según las Horas semanales de trabajo en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)



Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006

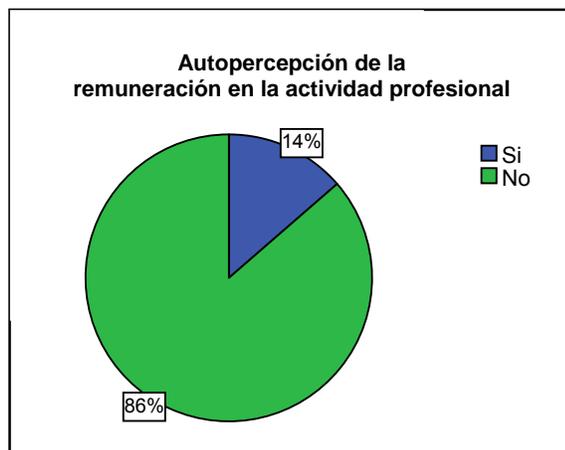
La *Tabla 8* y el *Gráfico 7* muestran que el 64% de los docentes de nivel medio entrevistados trabaja de 21 a 35 horas semanales, mientras que el 23% trabaja hasta 20 horas semanales, el 9% desempeña 36 horas semanales o más y tan sólo un 2%, ejerce una jornada total en forma semanal. Finalmente, un 2% no contesta.

Tabla 9 Distribución de la muestra según la Autopercepción de la remuneración en la actividad profesional en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	6	13,6	13,6	13,6
	No	38	86,4	86,4	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006

Gráfico 8 Distribución de la muestra según la Autopercepción de la remuneración en la actividad profesional en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)



Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006

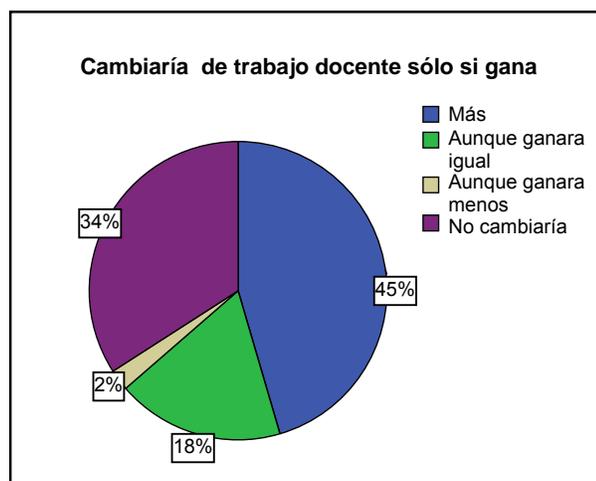
La *Tabla 9* y el *Gráfico 8* muestran que el 86% de los docentes de nivel medio entrevistados piensan que no perciben una buena remuneración; mientras que el 14% sostienen ser bien remunerados en su actividad profesional.

Tabla 10 Distribución de la muestra según el Cambio de trabajo en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Más	20	45,5	45,5	45,5
	Aunque ganara igual	8	18,2	18,2	63,6
	Aunque ganara menos	1	2,3	2,3	65,9
	No cambiaría	15	34,1	34,1	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006

Gráfico 9 Distribución de la muestra según el Cambio de trabajo en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)



Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006

La *Tabla 10* y el *Gráfico 9* muestran que el 45% de los docentes de nivel medio afirma que cambiaría su trabajo si le ofrecieran una mejor remuneración económica frente al 34% que no cambiaría de trabajo en el caso de percibir un mayor sueldo. Un 18% de los docentes dice querer cambiar aunque ganase igual, y sólo un 2% arguye que cambiaría aunque percibiera una remuneración menor.

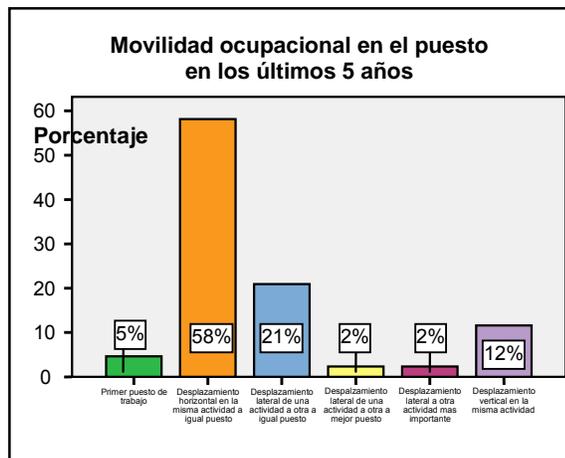
Tabla 11 Distribución de la muestra según la Movilidad ocupacional en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Movilidad ocupacional en el puesto en los últimos 5 años

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Primer puesto de trabajo	2	4,5	4,7	4,7
	Desplazamiento horizontal en la misma actividad a igual puesto	25	56,8	58,1	62,8
	Desplazamiento lateral de una actividad a otra a igual puesto	9	20,5	20,9	83,7
	Desplazamiento lateral de una actividad a otra a mejor puesto	1	2,3	2,3	86,0
	Desplazamiento lateral a otra actividad mas importante	1	2,3	2,3	88,4
	Desplazamiento vertical en la misma actividad	5	11,4	11,6	100,0
Subtotal		43	97,7	100,0	
No contesta		1	2,3		
Total		44	100,0		

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006

Gráfico 10 Distribución de la muestra según la Movilidad ocupacional en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)



Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006

La *Tabla 11* y el *Gráfico 10* exponen que el 58% de la muestra ha experimentado un desplazamiento horizontal¹⁴ en la misma actividad a un puesto igual, mientras que el 21% se ha desplazado en forma lateral. Es decir, que los docentes de nivel medio entrevistados, en primera instancia señalan un desplazamiento ocupacional interinstitucional en el desempeño de actividades de igual importancia; y en segundo término, al mencionar “un desplazamiento lateral” sostienen un desenvolvimiento laboral en similares actividades dentro de la misma institución. Asimismo, se observa que los docentes de este nivel han realizado un desplazamiento vertical en la misma actividad que representa el 12% mientras que, aquellos que se encuentran en su primer puesto de trabajo son el 5%, y sólo el 2% se ha desplazado en forma lateral a otra actividad más importante y a mejor puesto.

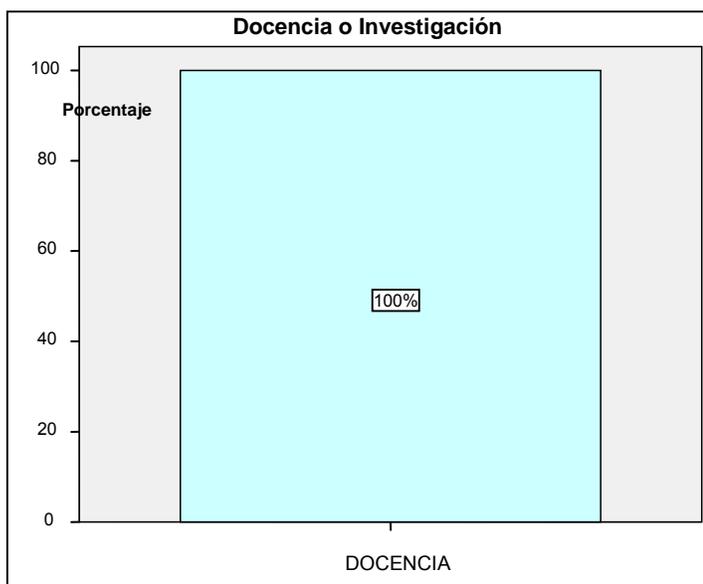
Tabla 12 Distribución de la muestra según Trabajo principal en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Trabajo principal	Docencia	43	31,2	100,0	100,0
Total		138	100,0		

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006

¹⁴ Se explica a los docentes de la muestra las categorías relacionadas a la “Movilidad ocupacional en el puesto de trabajo en los últimos 5 años”, las que implican el tiempo de experiencia y también el desplazamiento de actividades ligadas al puesto: de igual importancia dentro de la misma institución y también de carácter interinstitucional, desplazamiento lateral y horizontal en la misma actividad a igual puesto, respectivamente. Asimismo, se señalan las categorías de primer puesto, desplazamiento lateral de una actividad a otra a mejor puesto y desplazamiento lateral de una actividad a otra más importante, como otras opciones.

Gráfico 11 Distribución de la muestra según Trabajo principal en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)



Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006

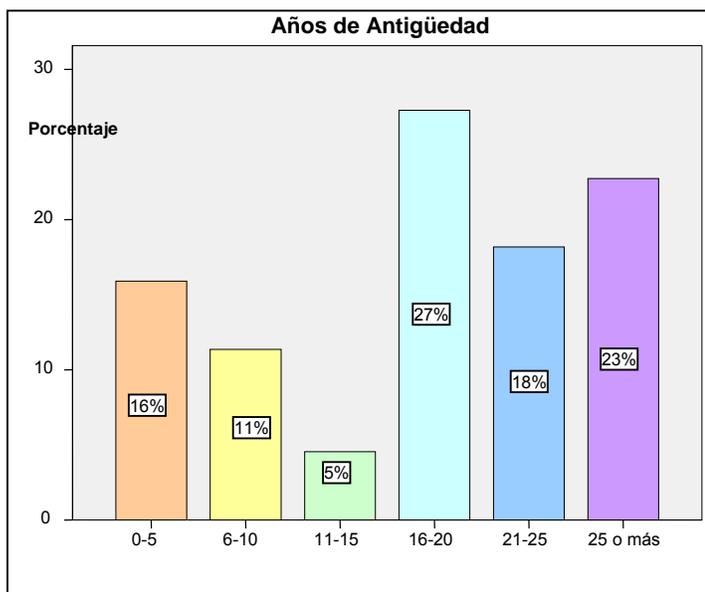
La *Tabla 12* y el *Gráfico 10* muestran que el 100% de los docentes de Nivel Medio entrevistados tiene como Trabajo principal sólo la docencia.

Tabla 13 Distribución de la muestra según Años de recibido en Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Años de recibido	0-5	7	5,1	15,9	15,9
	6-10	5	3,6	11,4	27,3
	11-15	2	1,4	4,5	31,8
	16-20	12	8,7	27,3	59,1
	21-25	8	5,8	18,2	77,3
	25 o más	10	7,2	22,7	100,0
Total		44	31,9	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006

Gráfico 12 Distribución de la muestra según Años de recibido en Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)



Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006

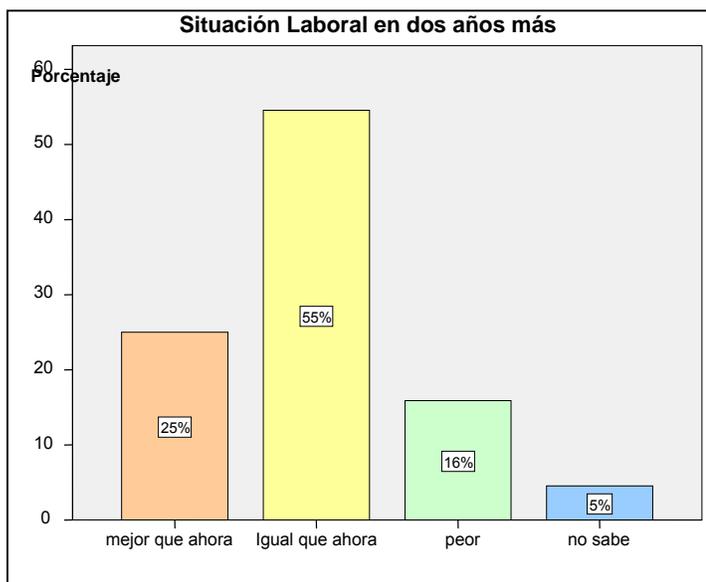
La *Tabla 11* y el *Gráfico 10* exponen que el 27% de la muestra de docentes de Nivel Medio tiene entre 16 y 20 años de recibido mientras que el 23% posee más de 25 años de recibido. Por otra parte, el 18% de los docentes lleva entre 21 y 25 años de recibido, el 16% hasta 5 años de recibido, el 11% entre 6 y 10 años y el 5% entre 11 y 15 años.

Tabla 14 Distribución de la muestra según Situación laboral en dos años más en Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Situación laboral en dos años más	Mejor que ahora	11	8,0	25,0	25,0
	Igual que ahora	24	17,4	54,5	79,5
	Peor	7	5,1	15,9	95,5
	No sabe	2	1,4	4,5	100,0
	Total	44	31,9	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006

Gráfico 13 Distribución de la muestra según Situación laboral en dos años más en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)



Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio de Mendoza
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006

La *Tabla 11* y el *Gráfico 13* exponen que el 27% de la muestra de docentes de Nivel Medio tiene entre 16 y 20 años de recibido mientras que el 23% posee más de 25 años de recibido. Por otra parte, el 18% de los docentes lleva entre 21 y 25 años de recibido, el 16% hasta 5 años de recibido, el 11% entre 6 y 10 años y el 5% entre 11 y 15 años.

Presentamos una tabla de síntesis con las variables sociodemográficas y laborales-motivacionales de los docentes de Nivel Medio.

Tabla 15 Tabla de síntesis de variables sociodemográficas y laborales-motivacionales de los docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Variables sociodemográficas	Porcentaje*₁
Estado civil casado	59%
Sexo femenino	86%
Rango de edad entre los 40-49 años	45%
No tiene hijos	41%
Estrato social subjetivo medio	77%
Variables laborales-motivacionales	
Horas semanales de trabajo entre 21-35 horas	64%
Autopercepción negativa de la remuneración	86%
Cambiaría de trabajo docente (aunque ganara igual o más)	63%
Desplazamiento horizontal en la misma actividad a igual puesto	58%* ₂
Desplazamiento vertical en la misma actividad	12%* ₂
Entre 16 y 20 años de recibido	27%
Trabajo principal docencia	100%
Situación laboral en dos años más "igual que ahora"	55%

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio de Mendoza
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* – 2006

*₁ Se presentan los porcentajes de los valores más representativos de cada una de las variables descritas.

*₂ Para facilitar la lectura y análisis de la variable "Movilidad en el puesto en los últimos 5 años" se presentan las dos categorías más significativas.

4.3. Nivel Universitario

4.3.1. Sujetos: docentes de Nivel Universitario

La muestra está constituida por 92 sujetos, de ambos sexos, varones y mujeres que desarrollan tareas docentes en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) y que pertenecen a tres carreras de las que oferta la Facultad. Las carreras¹⁵ son: Profesorado de grado universitario en Lengua y Literatura, en Ciencias de la Educación y en Lengua y Literatura Francesas.

A continuación se presentan tablas y gráficos que caracterizan la muestra.

Tabla 16 Población de la Facultad de Filosofía y Letras (3 carreras)

Población			
Masc.	Fem.	Total	Carrera
5	78	83	Lengua y Literatura
7	73	80	Ciencias de la Educación
1	20	21	Lengua y Lit. Francesa
13	171	184	Población del Estudio

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Se observa en la *Tabla 16* la cantidad de docentes por carrera, discriminado por género. La carrera de Lengua y Literatura presenta 83 docentes mientras que Ciencias de la Educación 80 profesores y Lengua y Literatura Francesa 21 profesores. En las tres carreras los docentes de sexo masculino son menos que los de sexo femenino. La población del estudio es de 184 profesores.

El tratamiento de los datos se efectúa a un nivel de confianza de 95% y con un margen de error de un 5%, al igual que en la muestra anterior. A continuación, de acuerdo a lo mencionado, se exponen la muestra mínima (*Tabla 2*) y la muestra definitiva (*Tabla 3* y *Gráfico 1*).

¹⁵ En adelante, encontramos en algunos gráficos y tablas –por razones de claridad y agilidad en la lectura– denominadas a las carreras de Profesorado de grado universitario en Lengua y Literatura, en Ciencias de la Educación y en Lengua y Literatura Francesas como carreras de Letras, Ciencias de la Educación y Francés, respectivamente.

Tabla 17 Muestra (3 carreras)

Muestra mínima			
Masc.	Fem.	Total	Carrera
2	22	24	Lengua y Literatura
2	21	23	Ciencias de la Educación
1	9	10	Lengua y Lit. Francesa
5	52	57	Población

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

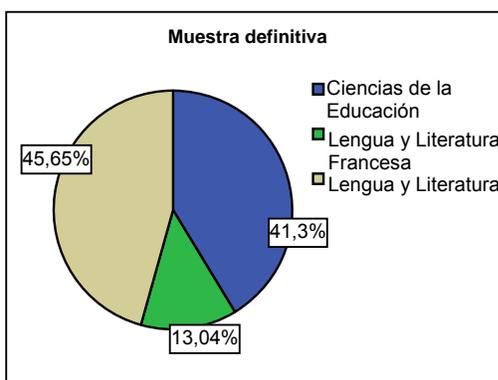
La *Tabla 17* señala la muestra necesaria para cumplir con el nivel de confianza del 95%. La *Tabla 18* representa la muestra definitiva tomada, que cumple ampliamente, si se compara con la tabla anterior, con el nivel de confianza establecido. La muestra definitiva está constituida por 42 docentes de la carrera con grado universitario de Lengua y Literatura, 38 de Ciencias de la Educación y 12 de Lengua y Literatura Francesas.

Tabla 18 Muestra definitiva (3 carreras)

Muestra definitiva			
Masc.	Fem.	Total	Carrera
4	38	42	Lengua y Literatura
2	36	38	Ciencias de la Educación
1	11	12	Lengua y Lit. Francesa
7	85	92	Población

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Gráfico 14 Muestra definitiva (3 carreras)



Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

El *Gráfico 14* indica que 45.65% de la muestra definitiva pertenece a la carrera del profesorado con grado universitario de Lengua y Literatura, el 41.3% a la carrera del profesorado con grado universitario de Ciencias de la Educación y el 13.04% a la carrera de profesorado con grado universitario de Lengua y Literatura Francesas.

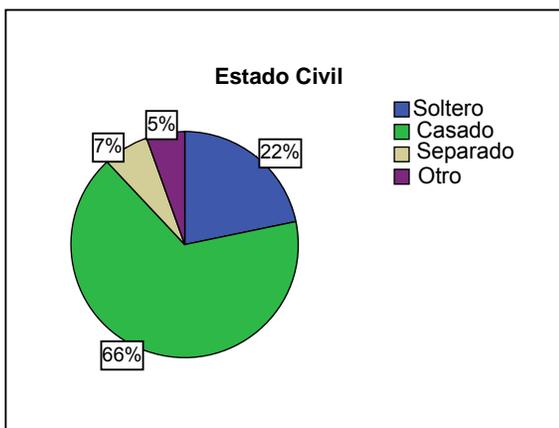
4.3.2. Variables sociodemográficas en docentes de Nivel Universitario

Tabla 19 Distribución de la muestra según el Estado civil en docentes de Nivel Universitario

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Soltero	20	21,7	21,7	21,7
	Casado	61	66,3	66,3	88,0
	Separado	6	6,5	6,5	94,6
	Otro	5	5,4	5,4	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Gráfico 15 Distribución de la muestra según el Estado civil en docentes de Nivel Universitario



Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

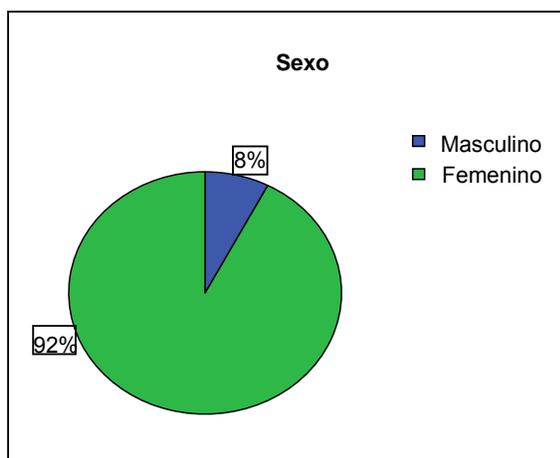
La *Tabla 19* y el *Gráfico 15* indican la distribución de la muestra según el estado civil. En ambos, los docentes universitarios de estado civil casado predominan con el 66%, mientras que los profesores universitarios de estado civil soltero representan el 22%. Finalmente, los profesores universitarios de estado civil separado u otro son el 7 % y el 5%, respectivamente.

Tabla 20 Distribución de la muestra según el Sexo en docentes de Nivel Universitario

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	7	7,6	7,6	7,6
	Femenino	85	92,4	92,4	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Gráfico 16 Distribución de la muestra según el Sexo en docentes de Nivel Universitario



Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

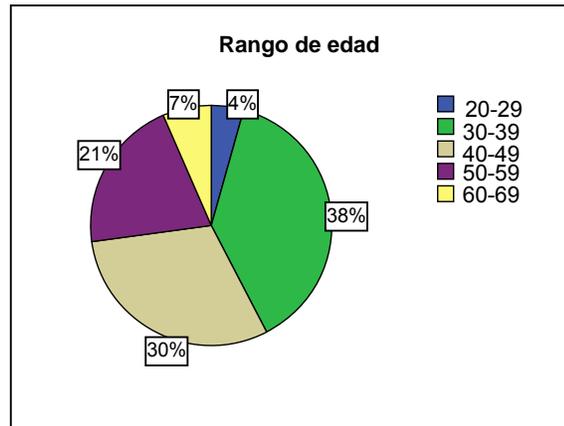
La *Tabla 20* y el *Gráfico 16* indican la distribución de la muestra según el sexo. En ambos, los docentes universitarios de sexo femenino representan el 92%, mientras que los profesores universitarios de sexo masculino son el 8%.

Tabla 21 Distribución de la muestra según el Rango de edad en docentes de Nivel Universitario

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	20-30	4	4,3	4,3	4,3
	30-40	35	38,0	38,0	42,4
	40-50	28	30,4	30,4	72,8
	50-60	19	20,7	20,7	93,5
	60-70	6	6,5	6,5	100,0
Total		92	100,0	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Gráfico 17 Distribución de la muestra según el Rango de edad en docentes de Nivel Universitario



Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

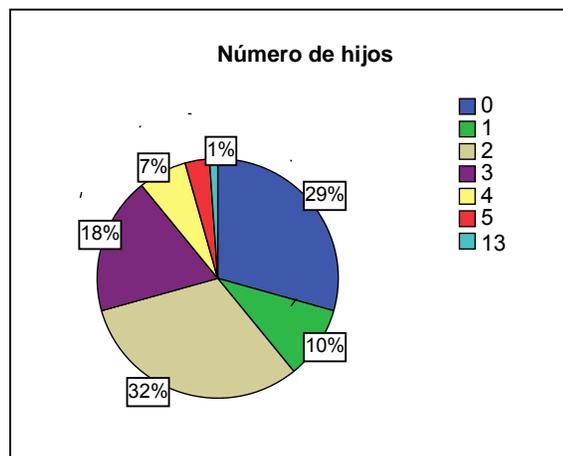
La *Tabla 21* y el *Gráfico 17* indican la distribución de la muestra según el rango de edad. Predomina el rango de los 30 a los 39 años con el 38%, en segunda instancia se encuentra el rango de los 40 a los 49 años con el 30 % y sigue en importancia el rango de 50 a 59 años con el 21%. Finalmente, con el 7% y 4% se encuentra el rango de los 60-69 años y de 20-29 años, respectivamente.

Tabla 22 Distribución de la muestra según el Número de hijos en docentes de Nivel Universitario

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	27	29,3	29,3	29,3
	1	9	9,8	9,8	39,1
	2	29	31,5	31,5	70,7
	3	17	18,5	18,5	89,1
	4	6	6,5	6,5	95,7
	5	3	3,3	3,3	98,9
	13	1	1,1	1,1	100,0
Total		92	100,0	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Gráfico 18 Distribución de la muestra según el Número de hijos en docentes de Nivel Universitario



Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

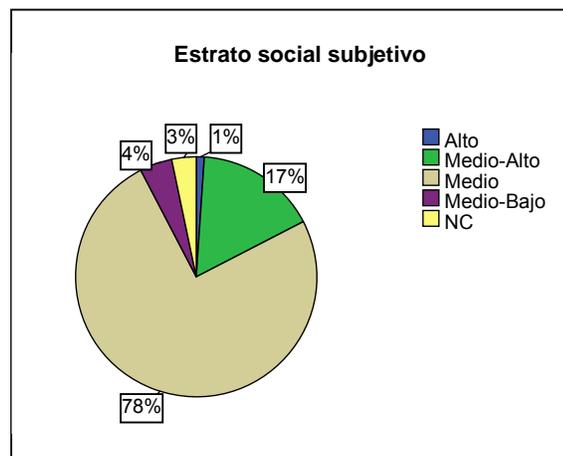
La *Tabla 22* y el *Gráfico 18* muestran que el 32% de los docentes universitarios tienen dos hijos; mientras que el 29% no tienen ninguno. Aparece un 13% con cuatro hijos, un 7% con cinco hijos y sólo un 1% con más de diez hijos.

Tabla 23 Distribución de la muestra Estrato social subjetivo en docentes de Nivel Universitario

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alto	1	1,1	1,1	1,1
	Medio-Alto	15	16,3	16,9	18,0
	Medio	69	75,0	77,5	95,5
	Medio-Bajo	4	4,3	4,5	100,0
	Total	89	96,7	100,0	
NC		3	3,3		
Total		92	100,0		

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Gráfico 19 Distribución de la muestra según el Estrato social subjetivo en docentes de Nivel Universitario



Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

La *Tabla 23* y el *Gráfico 19* muestran que el 78% de los docentes universitarios manifiestan ubicarse en un estrato social medio mientras que el 17% se sitúa en un estrato social medio-alto. Finalmente, un 4% se posiciona en un estrato social medio-bajo y solamente el 1% se autopercibe en un estrato social alto.

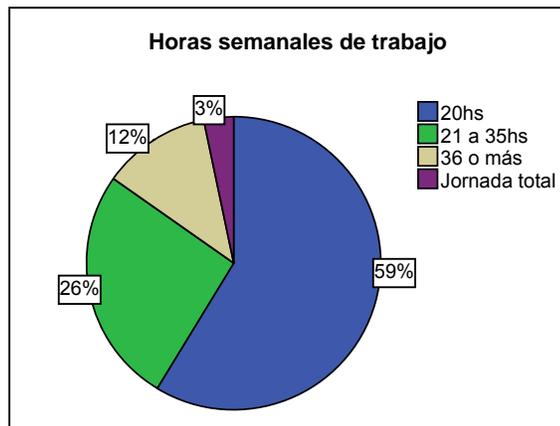
4.3.3. Variables laborales en docentes de Nivel Universitario

Tabla 24 Distribución de la muestra según las Horas semanales de trabajo en docentes de Nivel Universitario

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	20hs	54	58,7	58,7	58,7
	21 a 35hs	24	26,1	26,1	84,8
	36 ó más	11	12,0	12,0	96,7
	Jornada total	3	3,3	3,3	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Gráfico 20 Distribución de la muestra según las Horas semanales de trabajo en docentes de Nivel Universitario



Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

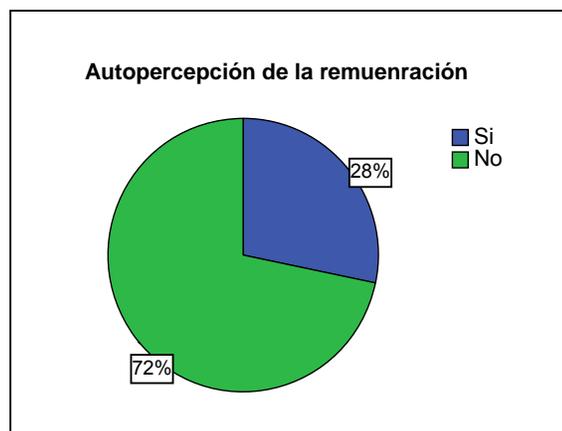
La *Tabla 24* y el *Gráfico 20* muestran que el 59% de los docentes universitarios entrevistados trabaja hasta 20 horas semanales, mientras que el 26% cumple entre 21 a 35 horas semanales, el 12% desempeña 36 horas semanales o más y tan sólo un 3%, ejerce una jornada total en forma semanal.

Tabla 25 Distribución de la muestra según la Autopercepción de la remuneración en la actividad profesional en docentes de Nivel Universitario

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
"Buena remuneración"	Sí	26	28,3	28,3	28,3
	No	66	71,7	71,7	100,0
Total		92	100,0	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Gráfico 21 Distribución de la muestra según la Autopercepción de la remuneración en la actividad profesional en docentes de Nivel Universitario



Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

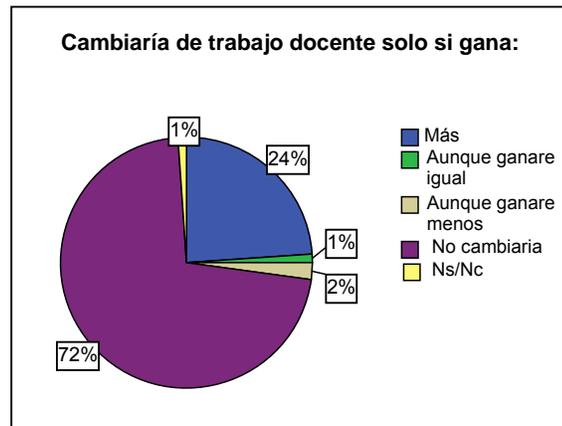
La *Tabla 25* y el *Gráfico 21* muestran que el 72% de los docentes universitarios consultados piensan que no perciben una buena remuneración; mientras que el 28% sostiene ser bien remunerados en su actividad profesional.

Tabla 26 Distribución de la muestra según el Cambio de trabajo en docentes de Nivel Universitario

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Cambio de Trabajo	Más	22	23,9	23,9	23,9
	Aunque ganare igual	1	1,1	1,1	25,0
	Aunque ganare menos	2	2,2	2,2	27,2
	No cambiaría	66	71,7	71,7	98,9
	NC	1	1,1	1,1	100,0
Total		92	100,0	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Gráfico 22 Distribución de la muestra según el Cambio de trabajo en docentes de Nivel Universitario



Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

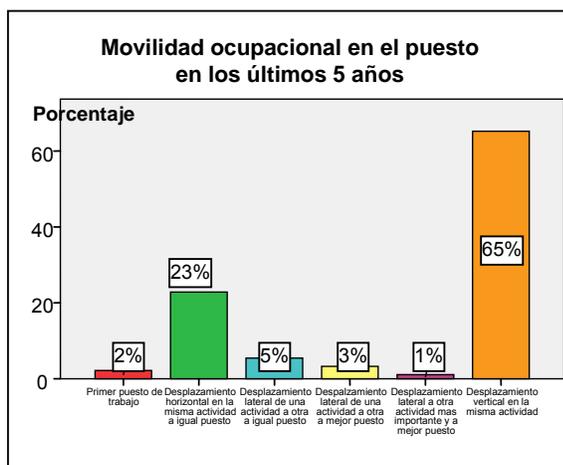
La *Tabla 26* y el *Gráfico 22* muestran, en general que, el 72% del profesorado universitario entrevistado afirma que no cambiaría de trabajo; frente al 24% que sí lo haría en el supuesto caso de que le ofrecieran una mejor remuneración económica.

Tabla 27 Distribución de la muestra según la Movilidad ocupacional en el puesto en los últimos 5 años de docentes de Nivel Universitario

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Primer puesto de trabajo	2	2,2	2,2	2,2
	Desplazamiento horizontal en la misma actividad a igual puesto	21	22,8	22,8	25,0
	Desplazamiento lateral de una actividad a otra a igual puesto	5	5,4	5,4	30,4
	Desplazamiento lateral de una actividad a otra a mejor puesto	3	3,3	3,3	33,7
	Desplazamiento lateral a otra actividad mas importante	1	1,1	1,1	34,8
	Desplazamiento vertical en la misma actividad	60	65,2	65,2	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Gráfico 23 Distribución de la muestra según la Movilidad ocupacional en el puesto en los últimos 5 años de docentes de Nivel Universitario



Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

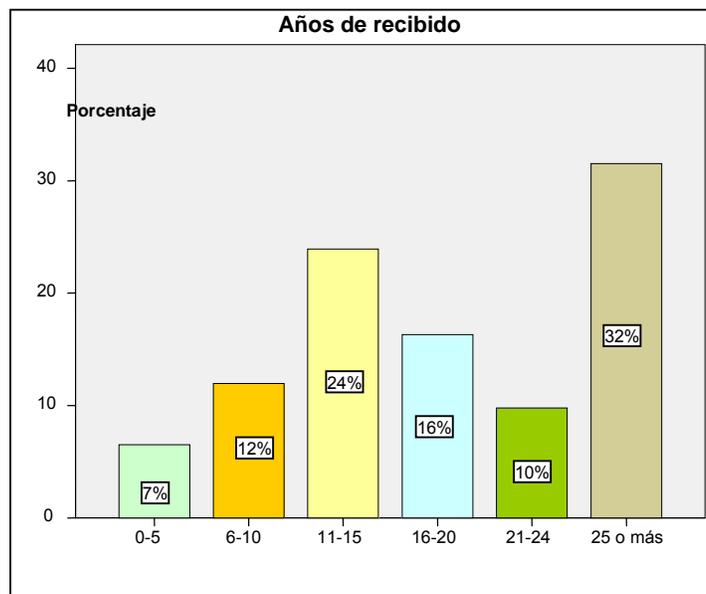
La *Tabla 27* y el *Gráfico 23* presentan que de los docentes universitarios entrevistados: el 65% ha experimentado un desplazamiento vertical en la misma actividad, el 23% se ha desplazado en forma horizontal, el 5% ha realizado un desplazamiento lateral de una actividad a otra a igual puesto, el 3% se ha desplazado en forma lateral de una actividad a otra de mejor puesto y finalmente sólo el 1% se ha desplazado en forma lateral a otra actividad más importante y a mejor puesto.

Tabla 28 Distribución de la muestra según Años de recibido en docentes de Nivel Universitario

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Años de recibido	0-5	6	4,3	6,5	6,5
	6-10	11	8,0	12,0	18,5
	11-15	22	15,9	23,9	42,4
	16-20	15	10,9	16,3	58,7
	21-24	9	6,5	9,8	68,5
	25 o más	29	21,0	31,5	100,0
Total		92	66,7	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Gráfico 24 Distribución de la muestra según los Años de recibido en años de docentes de Nivel Universitario



Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

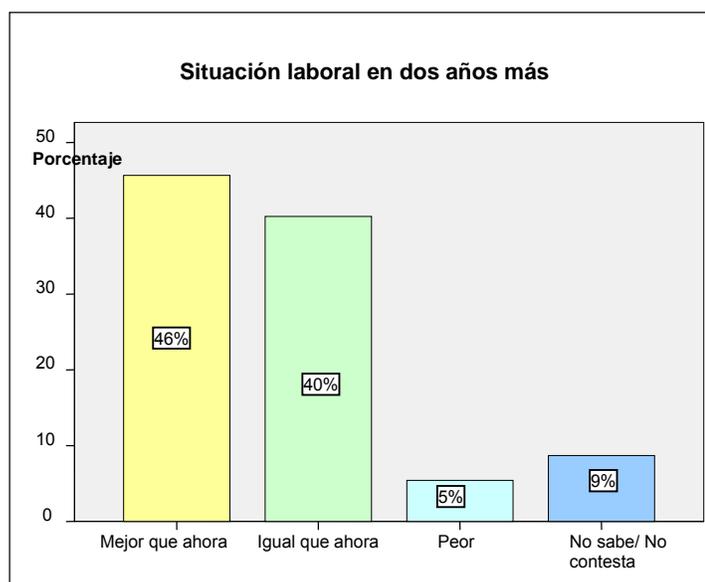
La *Tabla 28* y el *Gráfico 24* presentan que de los docentes universitarios entrevistados el 32% tiene 25 o más años de recibido, el 24% entre 11 y 15 años de recibido, el 16% entre 16 y 20 años de recibido, el 12% entre 6 y 10 años de recibido. Finalmente, el 10% entre 21 y 24 años de recibido y el 7 % hasta 5 años de recibido.

Tabla 29 Distribución de la muestra según la situación laboral en dos años más en docentes de Nivel Universitario

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Situación laboral en dos años más	Mejor que ahora	42	30,4	45,7	45,7
	Igual que ahora	37	26,8	40,2	85,9
	Peor	5	3,6	5,4	91,3
	No sabe	8	5,8	8,7	100,0
	Total	92	66,7	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Gráfico 25 Distribución de la muestra según la situación laboral en dos años más en docentes de Nivel Universitario



Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

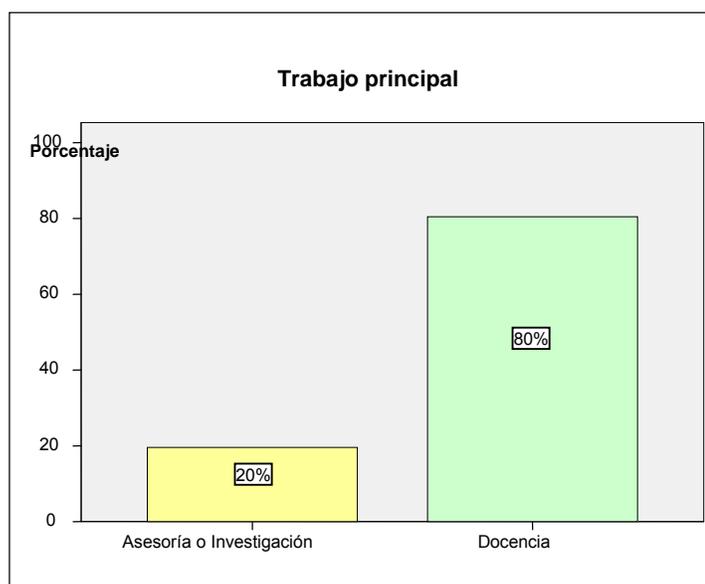
La *Tabla 28* y el *Gráfico 25* presentan que de los docentes universitarios entrevistados el 46% piensa que la situación laboral en dos años más va a ser mejor que ahora, el 40% espera que sea igual, el 5% que sea peor y el 9% No sabe/No contesta.

Tabla 30 Distribución de la muestra según el Trabajo principal de docentes de Nivel Universitario

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Trabajo principal	Asesoría o Investigación	18	13,0	19,6	19,6
	Docencia	74	53,6	80,4	100,0
Total		92	66,7	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Gráfico 26 Distribución de la muestra según el Trabajo principal de docentes de Nivel Universitario



Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

La Tabla 28 y el Gráfico 25 muestran que de los docentes universitarios entrevistados, el 80% desempeña como Trabajo principal –como es sabido, mayor carga horaria en la labor docente– sólo la Docencia mientras que el 20% desarrolla la Asesoría o Investigación.

Presentamos una tabla de síntesis con las variables descritas.

Tabla 31 Tabla de síntesis de variables sociodemográficas y laborales-motivacionales de los docentes de Nivel Universitario

Variables sociodemográficas	Porcentaje*₁
Estado civil casado	66%
Sexo femenino	92%
Rango de edad entre los 30-39 años	38%
Tiene dos hijos	38%
Estrato social subjetivo medio	78%
Variables laborales-motivacionales	
Horas semanales de trabajo menos de 20 horas	59%
Autopercepción negativa de la remuneración	72%
No cambiaría de trabajo docente	72%
Desplazamiento horizontal en la misma actividad a Igual puesto	23%* ₂
Desplazamiento vertical en la misma actividad	65%* ₂
Más de 25 años de recibido	32%
Trabajo principal docencia	80%
Situación laboral en dos años más "mejor que ahora"	46%

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005.

*₁ Se presentan los porcentajes de los valores más representativos de cada una de las variables descriptas.

*₂ Para facilitar la lectura y análisis de la variable "Movilidad en el puesto en los últimos 5 años" se presentan las dos categorías más significativas.

Capítulo 5

LAS TÉCNICAS

CAPÍTULO 5 - Las técnicas

5.1 Técnicas cuantitativas	137
5.1.1 Encuesta semiestructurada	137
5.1.2 Maslach Burnout Inventory (MBI, Maslach & Jackson, 1981 – Traducción oficial al castellano de Seisdedos, 1997)	137
5.1.2.1 Aspectos generales	137
5.1.2.2 Fundamentos teóricos	139
5.1.2.3 Normas de aplicación y corrección	140
5.1.3 <i>Burnout Measure</i> (BM, Pines & Aronson, 1988 - Traducción oficial al castellano de Fernandez Castro, Doval, Edo y Santiago, 1992)	141
5.1.3.1 Aspectos generales	137
5.1.3.1 Normas de aplicación	142
5.1.3.4 Corrección e interpretación	142
5.1.4 Cuestionario Breve de <i>Burnout</i> (CBB)	143
5.1.4.1 Fundamentación teórica	143
5.1.4.2 Consistencia, estructura del cuestionario y clave de corrección	145
5.1.4.3 Criterio de diagnóstico	145
5.1.5 Inventario de Resiliencia (Adaptación en español realizada del cuestionario de Henderson & Milstein, 2003)	146
5.1.5.1 Fundamentos teóricos	146
5.1.5.2 Corrección y diagnóstico	147
5.2 Técnicas cualitativas	148
5.2.1 Método lexicométrico	149
5.2.2 Procedimientos y etapas generales	150
5.2.3 Nodos y categorías	152
5.2.3.1 Selección de nodos a la luz de las teorías	152
5.2.4 Etapas al interior del programa utilizado	154
5.2.4.1 Fase previa a la creación del proyecto del sistema NVivo	154
5.2.4.2 Creación del proyecto e introducción de documentos	154
5.2.4.3 Codificación de los datos mediante la vía inductiva I	155
5.2.4.4 Nodos Generales	155
5.2.4.5 Codificación (Code in)	157
5.2.4.6 Reagrupamiento y sintetización de la información	157
5.2.4.7 Generación de matrices	158

5. Las técnicas

5.1. Técnicas cuantitativas

5.1.1. *Encuesta semiestructurada*

Se utiliza una encuesta semiestructurada que recoge datos sociodemográficos y laborales. (Ver Anexo Capítulo 5: Instrumentos)

5.1.2. *Maslach Burnout Inventory (MBI, Maslach & Jackson, 1981 - Traducción oficial al castellano de Seisdedos, 1997)* (Ver Anexo Capítulo 5: Instrumentos)

5.1.2.1 *Aspectos generales*

Como es sabido, los profesionales de instituciones de servicios sociales, sanitarios y educativos se involucran durante muchas horas en los problemas y preocupaciones de las personas con las que se relacionan profesionalmente.

Frecuentemente, la interacción del profesional con el sujeto se centra en los problemas de éste y éstos vienen cargados con muy diversos sentimientos, tales como la preocupación, el miedo, el rechazo, el odio, la desesperación, etcétera.

En consecuencia, el profesional que continuamente trabaja con personas, va acumulando un estrés crónico que puede cansarle emocionalmente y, llevarle a una situación de sentirse agotado o “quemado”. A dicho constructo se lo denomina: síndrome de *burnout*.

El síndrome del *burnout* conlleva los síntomas de agotamiento emocional, despersonalización y disminución de la realización personal (conceptos desarrollados en el capítulo 1), y puede aparecer principalmente en profesionales que trabajan con personas y se implican en los problemas de éstas. Cuando se dice

que este profesional está quemado se indica que la situación (familiar, social o laboral) le ha sobrepasado y ha quedado reducida su capacidad de adaptación.

Cabe agregar que, una de las primeras claves del síndrome es el incremento del cansancio emocional. Cuando la fuerza o capital emocional se va consumiendo, el profesional ve cómo se vacía su capacidad de entrega a los demás, tanto desde un nivel personal como psicológico.

Otro aspecto del síndrome es la despersonalización, es decir, la aparición de sentimientos y actitudes negativas y cínicas acerca del sujeto con el que se trabaja.

Un tercer aspecto es la reducción de la realización personal. Esta implica la tendencia a evaluarse negativamente, el profesional puede sentirse infeliz y descontento consigo mismo y su labor.

Las consecuencias de este síndrome son, potencialmente muy peligrosas para quienes lo padecen, para los sujetos que reciben su labor y para la misma institución en la que trabaja, más aún en nuestro caso, el ámbito educativo. Como ya se ha mencionado, este síndrome puede llevar a un deterioro de la calidad de los servicios prestados, el ausentismo, baja de la moral en el trabajo y al despido de personal. La agudización de estos síntomas puede causar pérdida de profesionalidad, agotamiento físico, abuso de alcohol o psicofármacos y/o problemas personales y familiares.

Si nos detenemos propiamente en la estructura del instrumento, el Inventario Burnout de Maslach (MBI) es un cuestionario desarrollado por Christina Maslach y Susan Jackson, en 1981, para evaluar el síndrome de *burnout* en el sujetos cuyo trabajo se centra en la relación con otro; aunque en el presente esta patología puede sufrirla cualquier profesional (Golembiewsky, Munzenrider y Carter, 1988; Gil Monte, 2005). Se trata de un instrumento de solidez científica, reconocido por la Sociedad Norteamericana de Psicología, que posibilita determinar el grado de estrés y del *burnout*, en función de la intensidad con que los profesionales manifiestan unas determinadas sensaciones.

El MBI está compuesto por 22 ítems, dónde se deben marcar las respuestas en un continuo de frecuencia (escala que va de 0 a 6). Su objetivo es la evaluación de tres variables del síndrome *burnout*: cansancio emocional, despersonalización y falta de realización personal.

En principio el MBI puede ser autoaplicable, así como administrado en una situación individual o colectiva.

El instrumento no tiene tiempo limitado y la mayoría de los sujetos tarda entre 10 y 15 minutos en completarlo.

En su tipificación el MBI presenta baremos de puntuaciones centiles y típicas, en cada sexo y en el total de una muestra de población general, y estadísticos descriptivos de varios subgrupos de la población asistencial.

Los resultados obtenidos a partir del uso del instrumento descrito, muestran una aceptable fiabilidad y validez en distintos tipos de muestras, que lo constituyen en el test más usado y consolidado para evaluar el síndrome de *burnout*. A pesar de críticas realizadas a la consistencia del mismo (fundamentalmente, de las subescalas de despersonalización y realización personal), en la actualidad, sigue considerándose el instrumento por antonomasia en la medición del *burnout*. (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001; Gil Monte, 2005).

5.1.2.2 Fundamentos teóricos

Parte del trabajo realizado originalmente sobre las dimensiones del síndrome de *burnout* no ha tenido una fundamentación teórica estructurada en el sentido de que las variables estudiadas y las hipótesis propuestas no se han derivado de un modo claro de una determinada teoría de dicho síndrome. La razón ha sido la falta de modelos preexistentes sobre dicho estrés.

Originalmente los elementos del MBI se diseñaron para medir hipotéticos aspectos del síndrome, la entrevista y los datos de cuestionario fueron la base en los primeros estudios exploratorios de las actitudes y los sentimientos que caracterizan a los profesionales quemados.

Los elementos de MBI están redactados en una forma directa para expresar sentimientos o actitudes personales y su versión definitiva pasó por unas fases experimentales que duraron años.

La estructura tridimensional del MBI ha sido replicada en numerosas ocasiones, y a partir de ella se han definido las escalas o variables del sujeto quemado:

Cansancio Emocional (CE): sus elementos describen los sentimientos de una persona emocionalmente exhausta por el propio trabajo.

Despersonalización (DP): los elementos de esta escala describen una respuesta impersonal y fría hacia los receptores de los servicios o cuidados del profesional.

Realización Personal (RP): contiene elementos que describen sentimientos de competencia y éxito en el trabajo propio con personas. En contraste con las otras dos escalas, las puntuaciones bajas son indicativas del síndrome. La variable puede ser considerada como lo opuesto al Cansancio Emocional y la Despersonalización.

5.1.2.3 Normas de aplicación y corrección

El procedimiento para la aplicación del cuestionario es simple. En primera instancia el sujeto responde acerca de datos sociodemográficos, laborales y motivacionales personales. En una segunda parte, la persona contesta rellenando un círculo vacío en relación a la escala de 22 elementos que propone el MBI.

La obtención de puntuaciones en las escalas del MBI es el resultado de sumar todos los puntos o grados de frecuencia anotados en los elementos correspondientes a cada una de ellas. Posteriormente, se ubican las puntuaciones obtenidas por escala en relación con las puntuaciones en percentiles establecida por el respectivo baremo (que permite la conversión de las puntuaciones directas en centiles).

Los elementos que comprende cada escala son:

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

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

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

El MBI permite el análisis del síndrome de *burnout* en las siguientes categorías:

- La categoría baja: los resultados de los sujetos que ocupan el tercio inferior (centiles 1 a 33).
- La categoría media: están las puntuaciones de los casos que ocupan el tercio central de una distribución normal (centiles 34 a 66).
- La categoría alta: se recogen las puntuaciones del tercio superior (centiles 57 a 99).

Cabe aclarar que, el cansancio emocional (CE), como la despersonalización (DP) apuntan a una mayor presencia del síndrome de *burnout*, mientras que la escala de realización personal (RP) tiene una incidencia inversa en el síndrome (ya que una mayor puntuación apoya la existencia de menor *burnout*, es decir, una mejor realización personal).

El sujeto que padece síndrome de *burnout* presenta puntuaciones altas en Cansancio emocional y Despersonalización y baja en Realización personal.

5.1.3. Burnout Measure (BM, Pines & Aronson, 1988 - Traducción oficial al castellano de Fernandez Castro, Doval, Edo & Santiago, 1992) (Ver Anexo Capítulo 5: Instrumentos)

5.1.3.1 Aspectos generales

El instrumento desarrollado para la medición de *burnout* por Pines & Aronson (1981), denominado *Burnout Measure* o Medida de *burnout* (BM). Se trata de un cuestionario por autoinforme, cuyo objetivo principal es la evaluación del grado de *burnout*.

La población destinataria para esta técnica es la de profesionales de servicios de ayuda (educación, salud, asistencia laboral, etcétera).

Pines et al. (Pines, 1983; Pines & Aronson, 1988; Pines, Aronson & Kafry, 1981) definen el síndrome de quemarse por el trabajo o *burnout* como un estado de fatiga emocional, física y mental, resultado del estrés crónico en situaciones laborales que requieran un cierto grado de implicación emocional con los destinatarios del trabajo profesional. Estas características son propias de la mayor parte de los puestos de trabajo en servicios de ayuda (educación, sanidad, servicios sociales y otros) especialmente los de carácter público. Junto a este sentimiento de fatiga general, el síndrome se caracteriza también por sentimientos de impotencia e incompetencia, sensación de sentirse atrapado y actitudes negativas frente al trabajo y, en general, hacia el propio estilo de vida.

Basándose en este concepto, Pines & Aronson (1981) elaboraron la Medida del tedio (*Tedium Measure*, TM). En un principio distinguieron entre tedio y *burnout*, indicando que el tedio sería el resultado del estrés crónico laboral en profesiones de ayuda. Por lo tanto, tedio y *burnout* tendrían la misma sintomatología, pero causas diferentes. Posteriormente modificaron esta distinción y ampliaron el concepto de *burnout* para incluir el tedio (Pines & Aronson, 1988). Como consecuencia el TM pasó a denominarse Medida del síndrome del quemarse en el trabajo o *burnout* (*Burnout Measure*, BM).

Con respecto al MBI - *Maslach Burnout Inventory* de Maslach & Jackson (1981), la primera diferencia que surge con el BM de Pines es la estructura factorial. El BM de Pines es unifactorial, mientras que el MBI tiene una estructura de tres factores (*agotamiento emocional, despersonalización y realización en el trabajo*). El problema del MBI es que, dado que no tiene una puntuación única sino la de las

tres escalas, puede ser que dos sujetos sean encontrados como “quemados” teniendo puntuaciones altas en escalas diferentes.

La estructura factorial del MBI suscita una cierta controversia en cuanto a que el *burnout* consiste en *agotamiento* y *despersonalización* exclusivamente y que el factor *realización en el trabajo* sería un concepto distinto, aunque relacionado con el *burnout* (Gil Monte & Peiró, 1997). Por estas razones, el MB de Pines presenta la ventaja de ser más simple y más centrado en los aspectos emocionales de *burnout* y al no dispersarse en diferentes factores, muestra una consistencia muy alta y robustez cuando se trata de detectar y diagnosticar casos de *burnout*.

El MB de Pines presenta una consistencia interna muy alta, medida con la de Cronbach. Por ejemplo Etzion & Pines (1986), con la versión original en inglés, hallaron una $\alpha = 0,92$ para una muestra compuesta por diferentes directivos y profesionales de servicios sociales. La fiabilidad test – retest se ha situado entre $r = 0,89$ y $r = 0,66$ con intervalos de 1 a 4 meses (Pines & Aronson, 1988). La adaptación española del MB de Pines (Fernández - Castro & al., 1994), que utilizamos en nuestra muestra, consta de 21 preguntas, también ha mostrado una alta consistencia interna $\alpha = 0,93$, en una muestra de 1.346 docentes. Esta consistencia interna, por otra parte, no es de extrañar, ya que los ítems son muy homogéneos al ser una escala fundamentalmente unidimensional.

5.1.3.2 Normas de aplicación

Se le pide al sujeto que señale en la hoja de respuestas el grado en que los ítems describen el modo en que uno se siente. La medida se refiere al momento presente, pero, si es preciso, se puede especificar un periodo de tiempo corto como referencia, por ejemplo, las dos últimas semanas. Una entrevista adicional debería establecer la duración de este estado, aspecto cuya evaluación no permite esta escala. Las instrucciones deben especificar también que no hay respuestas correctas o incorrectas y que se deben contestar todos los ítems. Cada ítem debe ser evaluado con una escala Likert de 7 puntos (del 1 al 7), reflejando el grado de coincidencia con el estado que siente el sujeto, el 7 sería totalmente cierto y el 1 totalmente falso, no siendo preciso denominar a los grados intermedios.

5.1.3.3 Corrección e interpretación

Se debe invertir la puntuación de los ítems 3, 6, 19 y 20 (es decir, si es un 1, poner 7; si es 2, poner 6; si es 3, poner 5; el 4 no cambia; y las siguientes a la inversa); a continuación se debe sumar la puntuación de todos los ítems.

Presentamos una tabla en que se muestra la baremación de la adaptación española de la escala (Fernández Castro *et al.*, 1994). En dicha tabla constan las equivalencias entre puntuaciones directas y puntuaciones estándar para hombres y mujeres. Una puntuación de 4 indica la presencia del síndrome de *burnout*. La puntuación de 3 indica una situación de riesgo, que se debe valorar en función de las características de las fuentes de estrés (transitorias y permanentes) a las que está sometido el sujeto, su forma de afrontamiento y otras medidas complementarias, especialmente el estado de ansiedad y el grado de depresión.

Tabla 32 Corrección del MB (Pines *et al.*, 1981 - Adaptación española)

Mujeres		Hombres	
Puntuación directa	Puntuación estandarizada	Puntuación directa	Puntuación estandarizada
Hasta 46	1	Hasta 42	1
De 47 a 64	2	De 43 a 60	2
De 65 a 81	3	De 61 a 78	3
De 82 a 147	4	De 79 a 147	4

5.1.4. Cuestionario Breve de Burnout¹⁶ (CBB – Moreno Jimenez, Bustos, Matallana & Miralles, 1997) (Ver Anexo Capítulo 5: Instrumentos)

5.1.4.1 Fundamentación teórica

El CBB es un cuestionario complementario al *Maslach Burnout Inventory* (Maslach & Jackson, 1981) –MBI–, con una funcionalidad no coincidente. El objetivo del CBB no es el de evaluar específicamente las dimensiones del *burnout*, sino obtener una evaluación global del mismo, así como los antecedentes y consecuentes del síndrome. No obstante, en su elaboración se ha atendido a los factores del síndrome propuestos por Maslach & Jackson (1981).

Como es sabido, diferentes instrumentos han tomado la estructura de tres factores que presenta el MBI e incluso existen investigaciones que han incorporado un cuarto factor. No obstante, no todos los estudios han demostrado la misma resolución factorial.

El MBI de Maslach es un modelo centrado en la respuesta emocional, motivo por el que la dimensión de cansancio emocional es la más representada en el número de ítems. Los análisis factoriales han demostrado repetidamente que la

¹⁶ Artículos científicos, aspectos generales de la estructura del cuestionario, además de claves de corrección y criterios de diagnóstico fueron provistos generosamente por el Dr. Bernardo Moreno Jiménez del departamento Psicología, Biología y de la Salud de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM).

escala más robusta es la de Cansancio Emocional, así como el mayor número de correlaciones se obtiene con otras escalas. Sin embargo, y paradójicamente, es la escala menos específica del constructo (Buunk & Schaufeli, 1993) y la que más se asocia, sin duda alguna, con los problemas generales del estrés laboral.

Según Moreno Jiménez et al. (1997), la despersonalización constituye una dimensión crítica, entre otros aspectos, por poseer la menor cantidad de ítems y los mayores problemas factoriales y de consistencia interna. Es difícil negar que en el fenómeno del *burnout* se producen procesos claramente de tipo cognitivo, básicamente consistentes en la pérdida de expectativas y del contexto justificativo del propio trabajo y de la implementación laboral personal. No obstante, el MBI no incluye elementos estrictamente cognitivos en la evaluación del proceso. En realidad, tampoco incluye elementos conductuales que evalúen las prácticas de despersonalización o de pérdida de realización personal. El ámbito de evaluación del MBI es, sin duda alguna, el emocional y sin dejar de ser válido, su exclusiva consideración constituye un enfoque parcial.

La conceptualización del *burnout* propuesta por Maslach & Jackson (1981) no es la única, ya que otros desarrollos como los propuestos por Edelwich & Brodsky (1980), Cherniss (1980) o los de Pines (1993) o Burish (1993) proponen otras alternativas en la conceptualización de *burnout*, y consiguientemente en su evaluación.

Por otra parte, el MBI es un instrumento exclusivamente para la evaluación del síndrome, sin que tenga en cuenta los elementos antecedentes y los factores consecuentes del proceso.

La referencia al MBI como instrumento básico para la evaluación del *burnout* sigue siendo insustituible e incluso necesaria, por lo que es valioso el aporte de otros instrumentos complementarios que traten de desarrollar otros aspectos del *burnout*. En esta línea de trabajo se propone como instrumento para la evaluación del proceso de *burnout* el CBB o Cuestionario Breve de *Burnout*.

Las características del MBI han sido frecuentemente expuestas. En general, sus características psicométricas son satisfactorias aunque no estén exentas de algún problema, algunos de los cuales han sido recogidos en la exposición teórica del tema.

En el CBB a diferencia del MBI, el cálculo de puntuación global de burnout se han invertido las puntuaciones directas de Realización Personal. En el cálculo de las correlaciones interescalas se ha mantenido siempre la puntuación directa.

5.1.4.2 Consistencia, estructura del cuestionario y clave de corrección

La fiabilidad que presenta el CBB en la escala global del síndrome es de $\alpha = .7413$ (N=9 ítems). En ambos cuestionarios la consistencia más alta es la de Cansancio Emocional y la más baja la de Despersonalización. En dos de las tres escalas la consistencia es mayor en el MBI.

El análisis de consistencia de la escala global de antecedentes es moderadamente alto, $\alpha = .7745$. La escala de Consecuentes que consta de tres elementos, tiene un índice de fiabilidad de $\alpha = .5375$, algo inferior a lo comúnmente aceptable. Este hecho puede estar relacionado con el reducido número de ítems y el amplio espectro al que aluden.

Desglosamos, a continuación, las dimensiones en los ítems que las componen:

Factores de *burnout*: 2, 10, 16, 6,14, 20, 4, 8, 9

Síndrome de *burnout*: 1, 7, 15, 3, 11, 18, 5, 12, 19

Consecuentes del *burnout*: 13, 17, 21

Los ítems subrayados deben ser invertidos, recodificados a la inversa, para obtener las puntuaciones globales de las subescalas correspondientes.

5.1.4.3 Criterio de diagnóstico

El CBB no está elaborado para evaluar específicamente las subescalas que componen los antecedentes, el *burnout* y sus consecuencias, sino las escalas globales.

A efectos de diagnóstico se puede considerar que el contexto organizacional es precursor del *burnout* cuando la puntuación media poblacional es igual o superior a 29 puntos en Factores de *burnout*.

En relación al diagnóstico poblacional o individual del síndrome de *burnout* se considera que se alcanza el punto de corte a partir de una puntuación igual o superior a 25 puntos. Es decir a partir de 25 puede considerarse que una persona está afectada claramente por el síndrome del *burnout*.

Finalmente, con respecto a consecuencias de *burnout*, se puede contemplar que una población o persona está críticamente afectada por las consecuencias cuando se alcanza una puntuación igual o superior a 8. En cualquier caso el CBB no es un cuestionario clínico, por lo que las consecuencias del *burnout* se deben evaluar complementariamente por un instrumento específico.

Hasta ahora no se ha elaborado baremos específicos en función del género u otras características sociodemográficas.

5.1.5. ***Inventario de Resiliencia (Adaptación en español realizada del cuestionario de Henderson & Milstein, 2003)*** (Ver Anexo Capítulo 5: Instrumentos)

5.1.5.1 Fundamentos teóricos

Las instituciones educativas son crisoles dentro de los cuales la resiliencia del alumno, del docente y de la comunidad puede ser promovida o bien bloqueada (Henderson & Milstein, 2003). A continuación se presentan las secciones que aparecen el cuestionario, las cuales constituyen los pasos para la construcción de estructuras resilientes dentro de las instituciones:

1- *Enriquecer los vínculos*: en las organizaciones positivas y propicias se promueve una vinculación saludable. Las instituciones tienen climas distintivos que son perceptibles y pueden ser muy diversos. Las organizaciones también tienen culturas o sistemas de creencias firmemente arraigadas. La cultura de una institución es menos evidente que su clima pero determina cómo se hacen las cosas en ella. Moldear el clima y la cultura de la escuela es un medio importante de promover resiliencia.

2- *Fijar límites claros y firmes*: los límites institucionales claros que promueven la cooperación y el respaldo. Si no hay límites claros, los docentes tenderán a imponer objetivos individuales por encima de los institucionales. Los límites institucionales claramente formulados ayudan a sus miembros a saber cómo se están conduciendo.

3- *Enseñar habilidades para la vida*: promueve la conexión entre el aprendizaje institucional e individual, el cambio y la eficacia. Ofrecen a los miembros de la comunidad escolar el desarrollo de habilidades necesarias para enfrentar desafíos. También fomentan conductas cooperativas.

4- *Brindar afecto y apoyo*: se trata de ser sitios donde las personas tienen una sensación de pertenencia.

5- *Establecer y transmitir expectativas elevadas*: fomentar en los docentes el saber que son capaces. Las escuelas necesitan promover mensajes tanto a docentes como a alumnos que promuevan la toma de iniciativas y superarse.

6- *Brindar oportunidades de participación significativa*: los miembros de la comunidad educativa deben ser vistos cada uno como miembros de la misma. Cada integrante de la escuela es parte de las decisiones en torno a ella y aporta, desde su lugar, para el desarrollo de todos

5.1.5.2 Corrección y diagnóstico

La resiliencia puede ser entendida como la resistencia frente a la destrucción, es decir, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión y, además, como la capacidad para construir una vida positiva.

La puntuación de la escala que presenta el inventario se relaciona con los siguientes aspectos o secciones:

- a) *Enriquecimiento de vínculos*: 1, 2, 3, 4, 5, 6
- b) *Límites claros y firmes*: 7, 8, 9, 10, 11, 12
- c) *Enseñar habilidades para la vida*: 13, 14, 15, 16, 17, 18
- d) *Afecto y apoyo*: 19, 20, 21, 22, 23, 24
- e) *Expectativas elevadas*: 25, 26, 27, 28, 29, 30
- f) *Oportunidades de participación significativa*: 31, 32, 33, 34, 35, 36

Se suman las respuestas en forma directa de acuerdo a los ítems que integran cada aspecto, luego, se calcula en forma *global* con los puntajes obtenidos de cada sección.

Se puede hacer un análisis por áreas, en el que se suman ciertos ítems. Se presentan a continuación las áreas y los ítems implicados en cada una de ellas.

- a) Área Alumno: 1, 2, 7, 8, 13, 14, 19, 20, 25, 26, 31, 32.
- b) Área Personal: 3, 4, 9, 10, 15, 16, 21, 22, 27, 28, 33, 34.
- c) Área Institucional: 5, 6, 11, 12, 17, 18, 23, 24, 28

El sujeto, después de completar la encuesta semiestructurada y el cuestionario MBI, MB y CBB responde a los 34 elementos que componen el inventario de Resiliencia señalando su respuesta a través de un círculo.

El rango de puntuaciones, si es por Sección es de 12 a 48, mientras que si se trata de la Puntuación Global abarca de 36 a 144. Las puntuaciones más bajas indican una construcción de resiliencia positiva, las más altas indican la necesidad de mejorar.

Finalmente, es conveniente agregar que, los criterios de carácter privado confidencialidad y sensibilidad previa fueron tenidos en cuenta en la administración de los instrumentos durante el estudio de campo. El carácter privado se refiere a que el sujeto no se sienta fiscalizado por otros a la hora de ir dando sus respuestas. (evitando influir sobre las respuestas personales).

Por otra parte, la confidencialidad y la sensibilidad previa, garantizando, por un lado, el anonimato de las entrevistas y por el otro, que supone distanciar las creencias personales sobre el síndrome de *burnout*, en este caso, para que no afecten las respuestas, respectivamente.

5.2. Técnicas cualitativas

El enfoque y análisis seguidos en la investigación tienen antecedentes en trabajos asociados a la problemática realizados por la Dra. Aparicio, quien es la Directora del presente estudio. (Aparicio, 2006)

En primera instancia, seguimos a Schaltzman & Strauss (1973) para quienes la operación más fundamental en el análisis de la información cualitativa es la de descubrir clases significativas de cosas, personas y hechos y las propiedades que las caracterizan. En este proceso, que continúa a lo largo de toda la investigación, el investigador va revelando sus propios “eso es” y “por qué es”: él va dando nombre a las clases y vincula (relaciona) una con otras...”, al principio con proposiciones “simples” que expresan los vínculos, y continúa este proceso hasta que finaliza la investigación, en la que nos moveremos de aquí hacia allí, entre la recolección de la información y su análisis. Así, para cualquier hecho, el proceso analítico está basado en la información donde “basado” significa tanto interpretación de los datos como chequear la interpretación de la recolección de nuevos datos.

Desde esta mirada de la realidad, se trabaja con “cualidades”, es decir, se describen “características y relaciones entre características” del objeto de estudio. El material que compone el análisis y los resultados cualitativos son conceptos verbales y asociaciones entre conceptos verbales...” (Krause *et al*, 1996).

Las preguntas son guías para avanzar en investigación, son ellas las que delimitan lo que surge a la luz del intercambio con el sujeto. Se pregunta en forma abierta en la encuesta semiestructurada, lo que permite expresar a los docentes lo que desean, de manera flexible.

Evitamos las categorizaciones *a priori*, por lo que la vía usada fue inductiva. Esto como señala Krause, en algunas tradiciones como la *grounded theory* (Glaser & Strauss, 1967) se da de modo explícito, en otras aproximaciones tales como la etnográfica, permanece implícito.

Los datos etiquetados fueron agrupados, formándose categorías conceptuales, procedimiento que se denomina codificación.

Por lo demás, no se trató de un proceso pasivo, sino que se fueron haciendo nuevas preguntas y buscando nuevas respuestas. Así, se fueron estableciendo diferencias y similitudes máximas intentando develar qué se escondía tras ellas en cada institución. Se fue vinculando la información obtenida con el contexto de su generación y con otras condiciones contextuales más generales.

Los resultados –como es sabido– se pueden presentar de distintos modos, poniendo el acento en aspectos descriptivos o interpretativo-explicativos.

En este estudio el énfasis lo hemos puesto en el aspecto descriptivo dejando a los “datos que hablen por sí mismos”, evitando así la interpretación por tratarse de instituciones y actores que nos merecen un especial respeto. No obstante, como bien señala Krause, aunque la intención no haya sido interpretativa, aún en la selección y el ordenamiento de citas textuales interviene la interpretación. Por otra parte, hemos presentando descripciones detalladas, las que fueron intercaladas con párrafos o secciones estructuradas y ordenadas como tipologías descriptivas. En este pase se saltará de la descripción a la explicación aunque en un marco cualitativo.

Por fin, presentamos los resultados de acuerdo con uno de los criterios de calidad en la investigación cualitativa: la transparencia. Asimismo, tuvimos en cuenta la contextualización –un segundo criterio de calidad– en la medida en que los resultados explicitan el contexto en el cual fueron generados y se procura establecer la relación con dicho contexto.

La calidad de los resultados, en relación al criterio de “utilidad” o de “adecuación de la tarea”, como señala Krause, lo evaluamos conforme al problema al cual pretendieron darle una respuesta, y conforme a la credibilidad que generen. Dado que los “actores hablaron por sí mismos” simplemente habrá que remitirse a las autopercepciones y valoraciones manifestadas.

Finalmente, hacemos referencia al criterio de la “productividad o transferibilidad”, del que se desprende la posibilidad de generar nuevas preguntas y que las mismas sean aplicables en otros contextos (Cf. Aparicio, 2006).

5.2.1. Método lexicométrico

Señalamos a continuación las técnicas empleadas en la investigación (Aparicio, 2006).

Se apela a métodos lexicométricos. Consisten en un conjunto de herramientas que trata cuantitativamente una información que originalmente es cualitativa: respuestas léxicas, vocabulario, respuestas abiertas, textos (de suyo,

todo aquello que es atravesado por el lenguaje cualitativo). Mantiene el dato estadístico (frecuencia de aparición de la respuesta) pero no opera transformaciones sobre la naturaleza de la información. Supone la recuperación de las palabras de un texto y, a través del análisis frecuencial, permite observar un conjunto de regularidades que develan estructuras más o menos colectivas, comunes o marcos compartidos por los sujetos.

La estrategia para analizar los datos es el proceso de codificación teórica del análisis de datos, con la finalidad última de recrear teorías a partir de ellos (Glaser & Strauss, 1967). En este último caso, lo “dicho” por los docentes se codifica de forma que sea posible definir las situaciones, las actitudes, los sentimientos, las percepciones y las acciones a los que se refiere el entrevistado en su texto y que se vinculan tanto que permite reagruparlas en conceptos referidos al mismo fenómeno. Categoría es entendida aquí, entonces, como el elemento conceptual y la propiedad como un elemento o aspecto conceptual de una categoría.

5.2.2. Procedimientos y etapas generales

El procesamiento cualitativo se ha llevado a cabo a través del Programa Nudist Vivo 2.0 en dos bases de datos, que incluyen 136 entrevistas, organizadas en 4 (cuatro) *Sets*. Todo el procesamiento ha sido guardado en formato rich text files (rtf). (Ver Anexo Capítulo 5: Método Lexicométrico. Bases)

Los tres primeros *Sets* (subgrupos), son 92 documentos pertenecientes a tres carreras de la UNCuyo, que a los fines de la claridad del trabajo fueron agrupados con la denominación de origen: Profesorado de grado universitario de Ciencias de la Educación (Ciencias de la Educación), Profesorado de grado universitario de Lengua y Literatura Francesas (Francés) y Profesorado de grado universitario de Lengua y Literatura (Letras)¹⁷, estos documentos son 38 documentos, 12 documentos, 42 documentos, respectivamente y constituyen parte de entrevistas administradas a graduados de esas carreras.

El último *Set*, contiene 44 documentos pertenecientes a entrevistas realizadas a docentes de una escuela de nivel medio, la Escuela 4-001.

La información de cada entrevista fue ordenada por *Nodos* y procesada mediante el sistema “*Nodes in Set: All Tree Nodes*”, arrojando 21 ítems. Cada uno de estos nodos está titulado respetando la categoría que investiga cada pregunta

¹⁷ Recordamos que las tres carreras consideradas en la muestra son el Profesorado de grado universitario en Ciencias de la Educación, Profesorado de grado universitario en Lengua y Literatura Francesas y Profesorado de grado universitario en Lengua y Literatura y nos referiremos a ellas como Profesorado en Ciencias de la Educación, Profesorado en Francés y Profesorado en Letras, respectivamente.

del instrumento. (1)/A- Profesión, (2)/B- Edad de ingreso a la docencia, (3) /C- Edad Actual, (4)/D- Sexo, (5)/ E- Estado Civil, (6)/ F- Estado Social Subjetivo, (7)/G- Autodefinición, (8)/H- Metas en cuanto al trabajo, (9)/I- Mayor preocupación por trabajo, (10)/J- Mayor logro, (11)/K- Mayor frustración, (12)/L- Asociación Logro, (13)/LL- Asociación Aspiraciones, (14)/M- Asociación Lealtad, (15)/N- Asociación Título Universitario, (16)/Ñ- Asociación Universidad, (17)/O- Asociación Docencia, (18)/P- Asociación Trabajo, (19)/Q- Factores asociados a desgaste, (20)/R- Motivación para continuar trabajando, (21)/S- Campo laboral (Ver Anexo Capítulo 5 Técnicas Cualitativas).

Los datos aparecen ordenados respetando el criterio de: nodo investigado, inclusión de los datos en set, orden de aparición del dato en cada documento según el número principal del campo así por ejemplo: el Doc. 1, luego el 11; 12, etcétera. Luego el 2, 3, 4, etcétera, sistema de orden automático del programa.

Se codificó cada documento al interior de cada sets en un total de 21 codificaciones por documento, bajo el modo *Code in*. (Ver Anexo Capítulo 5 Técnicas Cualitativas. Modelo de Codificación)

Esta fase resulta primordial para el trabajo final porque ha permitido obtener la información general por set de todos los ítems investigados, datos de base y categorías y su representación gráfica bajo el diseño *Model*, que permite el programa (Ver Anexo Capítulo 5 Técnicas Cualitativas. Gráfico de Modelo de Nodos y Sets).

La primera instancia del procesamiento contempla hasta la elaboración de tablas generales por set. A partir de esta presentación se elabora un esquema de subcategorías (Ver Esquema de Subcategorías más adelante) para brindar un ordenamiento específico, con una codificación asignada a los discursos predominantes por set.

Los datos tal como están codificados fueron organizados en tablas menores, las que representan la frecuencia absoluta y la frecuencia relativa (%). Esta modalidad ha implicado una nueva revisión y ajuste de la codificación, se han subagrupado los valores en los que la subcategoría no tuviera casos, elaborándose con este ajuste las tablas definitivas.

Se ha graficado cada set en su frecuencia relativa, a excepción de los sets Asociación a Logro, Docencia, Trabajo y Motivaciones para seguir trabajando, sets de los que se realizó frecuencia absoluta y gráfico de barra de esa frecuencia sin subcategorías, por la índole cualitativa de cada respuesta. (Capítulo 7). Cabe agregar que se trabajaron estos sets de un modo *sui generis*, profundizándose en

las autopercepciones de los docentes (cf. Capítulo 7)

Todo ello ayuda a la fase descriptiva del estudio y a la búsqueda de significaciones, las que devendrán del análisis e interpretación que se le brinde a estos datos.

5.2.3. Nodos y categorías

5.2.3.1 Selección de Nodos a la luz de las Teorías

Al referirnos a los nodos, es ineludible tener en cuenta los aportes teóricos en torno a ellos. Cuando se alude a las expectativas (Atkinson, 1964; McClelland, 1984; Pines, 1981, 1988, 1993; Aparicio, 2002), el valor (Lipovetsky, 1995; Frankl, 1982; Pérez Jáuregui, 2005 y otros) y la resiliencia (Csikszentmihalyi, 1999; Grotberg, 1995, 2004; Rutter, 1985; Brooks & Goldstein, 2004; Manciaux, 2005). Para profundizar el problema, se está trabajando un nodo psicosocial. Por otro lado, la mirada sobre la realidad docente se enfoca en la organización (Leiter & Maslach, 1988 y otros) en el nodo que llamamos pedagógico-institucional.

En relación con lo expuesto, se aclara que, el nodo psicosocial incluye metas, aspiraciones, preocupaciones, frustraciones, expectativas, motivaciones y valores. Mientras que el nodo pedagógico-institucional implica los factores asociados al desgaste profesional y las percepciones sobre el lugar de trabajo.

Luego, siguiendo la estrategia establecida por Aparicio (2006), al interior de cada uno de los 11 Nodos o grandes categorías no excluyentes, se establece una especie de etiquetamiento, que en concordancia con lo observado en el plano cuantitativo, permite establecer subcategorías. De acuerdo a la falta de frecuencia en que aparecen en las entrevistas se toma la decisión de prescindir de ciertas categorías. (Por ejemplo la categoría F.5. No tiene dentro del nodo su F. Mayor preocupación en el trabajo). Los nodos fueron los siguientes:

Esquema de subcategorías:

D) METAS EN EL TRABAJO

- D.1. Metas Sociales
- D.2. Búsqueda de la autorrealización
- D.3. Económicas
- D.4. Otros
- D.5. Académicas

F) SU MAYOR PREOCUPACIÓN CON RESPECTO AL TRABAJO:

- F.1. Realización personal y felicidad:
- F.2. Preocupación laboral/económica
- F.3. Preocupación académica (Del sistema)
- F.4. Otros
- F.5. No tiene
- F.6. No sabe /no contesta

G) SU MAYOR LOGRO

- G.1. Logros personales y familiares
- G.2. Logros sociales
- G.3. Logros académico-institucionales
- G.4. Logros laborales
- G.5. Otros
- G.6. Sin datos
- G7 Ninguno

H) SU MAYOR FRUSTRACIÓN:

- H.1. Relativas a la Carrera
- H.2. Plano Personal y familiar
- H.3. Plano Laboral
- H.4. Inexistencia de frustraciones
- H.5. Sin dato/No contesta

H.6. Ninguno

H.7. Otro

(di)H.8. Plano social

(di)H.9. Plano Académico

(di).H) FACTORES ASOCIADOS AL DESGASTE

(di).H.1. Factores pedagógicos – institucionales

(di).H.2. Factores relacionados a la política educativa

(di).H.3. Problemas económicos y laborales

(di).H. 4.Factores asociados a las Relaciones Humanas

(di).H.5. Problemas personales

(di).H.6. Problemas sociales del país

(di). H.7. Otro

(di). H.8. No sabe/ No contesta

Cabe señalar que los citados nodos se han decido trabajar frente a otros que aparecían poco conflictivos. Se siguieron las etapas seguidas por Aparicio (2006).

5.2.4. Etapas al interior del programa utilizado

Se utilizó el programa NVIVO, con el que se cumplimentaron los siguientes pasos.

5.2.4.1 Fase previa a la creación del proyecto del sistema NVivo

Trascripción de los relatos. Se elabora un documento para cada uno de los sujetos mediante el procesador de textos (word/rtf).

5.2.4.2 Creación del proyecto e introducción de documentos

Se cargó el proyecto en el *soft* cualitativo, ordenando los sujetos en *sets*. Cada *set* representa una institución, y por ende a un nivel educativo –Universitario y Nivel EGB3 o Polimodal–. Cada documento se corresponde con las respuestas a las preguntas abiertas en las encuestas semiestructuradas administradas al sujeto y entrevista.

5.2.4.3 Codificación de los datos mediante la vía inductiva I

A los efectos del análisis que permitiera la comparación constante entre las instituciones que representan un nivel educativo distinto en aspectos cualitativos considerados centrales en el modelo teórico, se procedió a diferenciar Nodos Generales y Nodos Libres. Este método, fundado en la perspectiva de Glaser y Strauss (1965), no se halla solamente enderezado a la lectura y descripción de los atributos que emergen en lo inmediato sino, en el largo plazo, a la producción teórica. El investigador simultáneamente codifica y analiza los datos que permiten desarrollar ideas teóricas.

5.2.4.4 Nodos Generales

A partir de los ítems y sub-ítems relevados con los instrumentos citados, surgen 21 Nodos Generales (Node Listing que aparece a posteriori), esto es, por instituciones y niveles educativos y 101 Nodos Libres/Categoría amplias (la presentación de los mismos se hace en el Anexo).

A continuación se presentan los Nodos Generales en la Tabla siguiente tal cual figuran en el Programa con las siglas/abreviaturas respectivas, luego aparece la versión surgida del sistema con las abreviaturas correspondientes y su descripción.

Conviene retener que los primeros fueron incorporados a efectos de ordenamiento secuencial del material relevado, incluyendo algunas variables de base (por tomar un caso, Edad de ingreso a la docencia) a los fines de asociarlas con lo expresado cualitativamente con cada sujeto, elemento este último imposible de abordar desde esta instancia descriptiva.

Nodos Generales

Conviene retener que las variables 1 a 6 y 21 son cuantitativas, mientras que las variables 7 a 20 son cualitativas.

NVivo revision 2.0.161		
Project: Desgaste Profesional	User: Administrator	Date: 19/11/2007 - 7:50:26
<u>NODE LISTING</u>		
<u>TERMINAR</u>		
Nodes in Set:	All Free Nodes	
Created:	16/08/2007 - 20:14:47	
Modified:	16/08/2007 - 20:14:47	
Number of Nodes:	21	
1	A- Profesión	
Description:	Designa la profesión del encuestado.	

2 B- Edad de ingreso a la docencia

Description:

Designa la edad en la que el encuestado se incorporó a la carrera docente.

3 C- Edad Actual

Description:

Designa la edad cronológica del encuestado.

4 (di)C - Sexo

Description:

Define el sexo del encuestado.

5 E- Estado Civil

Description:

Define el estado civil del encuestado.

6 Z- Estado Social Subjetivo

Description:

Designa el estrato social que el sujeto autodefine.

7 X- Autodefinition

Description:

Designa la autodefinition del entrevistado en cuanto a conceptos de aspiraciones, responsabilidad, etc. se corresponde con la respuesta a la pregunta A del instrumento cualitativo.

8 D- Metas en cuanto al trabajo

Description:

Designa lo expresado por el entrevistado sobre sus metas laborales, corresponde a las respuestas dadas a esa pregunta del instrumento cualitativo.

9 F- Mayor preocupación por trabajo

Description:

Designa lo expresado por el entrevistado como su mayor preocupación por el trabajo, corresponde a la respuesta dada a esa pregunta del instrumento cualitativo.

10 G- Mayor logro

Description:

Designa lo expresado por el sujeto como mayor logro alcanzado, corresponde a la respuesta brindada a esa pregunta del instrumento cualitativo.

11 H- Mayor frustración

Description:

Designa lo expresado por el entrevistado como mayor frustración experimentada, corresponde a la respuesta dada a esa pregunta del instrumento cualitativo.

12 K- Asociación Logro

Description:

Designa la edad cronológica del encuestado.

13 LL- Asociación Aspiraciones

Description:

Designa la edad en la que el encuestado se incorporó a la carrera docente.

14 M- Asociación Lealtad

Description:

Define lo expresado por el sujeto como asociación al constructo lealtad.

15 N- Asociación Título Universitario

Description:

Define lo expresado por el sujeto como asociación al constructo título universitario en el mundo de hoy.

16 W- Asociación Universidad

Description:

Define lo expresado por el sujeto como asociación al constructo Universidad.

<p>17 O- Asociación Docencia Description: Define lo expresado por el sujeto como asociación al constructo Docencia.</p>
<p>18 P- Asociación Trabajo Description: Define lo expresado por el sujeto como asociación al constructo trabajo.</p>
<p>19 (di)H- Factores asociados a desgaste Description: Define lo expresado por el sujeto como factores asociados al desgaste.</p>
<p>20 R- Motivación para continuar trabaja Description: Define lo expresado por el sujeto como razones que lo motivan para seguir trabajando.</p>
<p>21 S- Campo laboral Description: El sujeto entrevistado se desempeña como docente en la Universidad, EGB y/o polimodal</p>

5.2.4.5 Codificación (Code in)

Seguidamente, se tomó cada Set y en su interior se trabajó con la información de cada sujeto. Dicho de otro modo, cada sujeto de cada Institución/Nivel educativo fue “pasado” por los 121 Nodos del sistema, quedando cada respuesta particular codificada.

5.2.4.6 Reagrupamiento y sintetización de la información

A efectos de proceder a las problemáticas al interior de cada institución y nivel educativo al que pertenecen los docentes, se volcaron los datos de cada sujeto en una planilla madre donde aparecían todas las problemáticas expresadas.

Efectuando el análisis, pronto se advirtió la saturación de dichas problemáticas, algunas diferenciales según instituciones educativas.

De acuerdo con ello, el paso siguiente fue agrupar la información diferencialmente por Institución/Nivel educativo pues problemáticas que emergían en la matriz global no siempre se repetían en las respuestas dadas según las diferentes instituciones.

A continuación se presenta la codificación de los Nodos cualitativos. La categorización se presentó en la instancia anterior para los siguientes Nodos. Recordemos que van desde “G” a “R”. R un ejemplo:

H- Metas en cuanto al trabajo:

D) METAS EN EL TRABAJO

D.1. Metas Sociales

D.2. Búsqueda de la autorrealización

D.3. Económicas

D.4. Otros

D.5. Académicas

Esta recategorización supuso una nueva forma de reordenamiento y codificación de los datos (Coffey & Atkinson, 1996) con el objeto de superar la simple transcripción de los mismos. Pudimos pensar así con las categorías e iniciar un nuevo proceso de codificación, que permitiría vislumbrar las problemáticas centrales por instituciones /Niveles educativos, objeto de nuestro estudio.

5.2.4.7 Generación de matrices

Cumplidas las instancias descriptas, sobre la base de la matriz general, se procedió a clasificar la información de cada sujeto según los Nodos o Subnodos o Categorías y sub-categorías, conservando siempre los datos del sujeto. En esta etapa se procedió a la obtención de las frecuencias relativas para cada una de ellas, las que manifiestan la importancia asignada por cada uno de los sujetos.

Las problemáticas así identificadas por los sujetos permitieron la detección de los problemas prioritarios y la comparación Instituciones/niveles educativos.

PARTE III

RESULTADOS

Capítulo 6

TRATAMIENTO CUANTITATIVO

6.1 Definición operacional de las variables de base	166
Apartado I. Análisis descriptivo (univariado)	169
I <i>Burnout</i>	170
6.2 <i>Maslach Burnout Inventory</i> – MBI	171
6.2.1 Sección Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	171
6.2.1.1 Presencia del síndrome de Burnout según el MBI en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	171
6.2.2 Sección Nivel Universitario	175
6.2.2.1 Presencia del síndrome según el MBI en Docentes de Nivel Universitario	175
6.3 <i>Burnout Measure</i> – BM	178
6.3.1 Sección Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	178
6.3.1.1 Presencia del síndrome de <i>burnout</i> según el BM en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	178
6.3.2 Sección Nivel Universitario.....	179
6.3.2.1 Presencia del síndrome de <i>burnout</i> en docentes de Nivel Universitario ...	179
6.4 Cuestionario Breve de <i>Burnout</i> – CBB	181
6.4.1 Sección Nivel Medio (EGB3 y Polimodal).....	181
6.4.1.1 Presencia de Factores, Síndrome y Consecuentes del <i>burnout</i> según CBB en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	181
6.4.2 Sección Nivel Universitario	185
6.4.2.1 Presencia de Factores, Síndrome y Consecuentes del <i>burnout</i> según CBB en docentes de Nivel Universitario	185
II. Resiliencia	187
6.5 Cuestionario de Resiliencia	190
6.5.1 Sección Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	190
6.5.1.1 Presencia de Resiliencia en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	190
6.5.2 Sección Nivel Universitario.....	200
6.5.2.1 Presencia de Resiliencia en docentes de Nivel Universitario	200

Apartado II. Análisis explicativo	212
I – Medidas de <i>burnout</i> & Variables de base y laborales (bivariado)	213
6.6 MBI vs. Variables de base & laborales	214
6.6.1 MBI & Cambio de trabajo en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	214
6.6.2 MBI & Situación laboral en dos años más en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	216
6.6.3 MBI & otras variables en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	217
6.6.4 MBI & Edad en docentes de Nivel Universitario.....	218
6.6.5 MBI & Años de recibido en docentes de Nivel Universitario.....	219
6.6.6 MBI & Autopercepción de la remuneración en docentes de Nivel Universitario	220
6.6.7 MBI & otras variables en docentes de Nivel Universitario	221
6.6.8 MBI & Trabajo Principal en docentes de Nivel Universitario.....	223
6.7 BM vs. Variables de base & laborales	223
6.7.1 BM & otras variables en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	223
6.7.2 BM & Autopercepción de la remuneración	223
6.7.3 BM & Trabajo Principal en docentes de Nivel Universitario	225
6.7.4 BM & otras variables en docentes de Nivel Universitario	226
6.8 CBB vs. Variables de base & laborales	227
6.8.1 CBB & Situación laboral en dos años más en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	227
6.8.2 CBB & cambio de trabajo en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	228
6.8.3 CBB & otras variables en docentes de Nivel Medio	231
6.8.4 CBB & otras variables en docentes de Nivel Universitario	231
6.9 Resiliencia vs. Variables de base & laborales	232
6.9.1 Resiliencia & Autopercepción de la remuneración en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	232
6.9.2 Resiliencia & Estado civil en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal).	235
6.9.3 Resiliencia & Edad en docentes de Nivel Universitario.....	237
6.9.4 Resiliencia & Años de recibido en docentes de Nivel Universitario	238
6.9.5 Resiliencia & Cambio de trabajo en docentes de Nivel Universitario	240
6.9.6 Resiliencia & Estrato Social Subjetivo en docentes de Nivel Universitario ...	241

II – Medidas de <i>burnout</i> (entre sí) – Resiliencia (bivariado)	246
6.10 MBI & Resiliencia	248
6.10.1 Sección Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	249
6.10.2 Sección Nivel Universitario.....	250
6.11 MBI & BM	251
6.11.1 Sección Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	252
6.11.2 Sección Nivel Universitario.....	253
6.12 MBI & CBB	254
6.12.1 Sección Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	255
6.12.2 Sección Nivel Universitario.....	256
6.13 BM & CBB	257
6.13.1 Sección Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	258
6.13.2 Sección Nivel Universitario.....	259
6.14 BM & Resiliencia	260
6.14.1 Sección Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	261
6.14.2 Sección Nivel Universitario.....	262
6.15 CBB & Resiliencia	263
6.15.1 Sección Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	264
6.15.2 Sección Nivel Universitario.....	265
6.16 Coefficiente de regresión	270
6.16.1 Sección Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	270
6.16.1.1 MBI (Cansancio emocional) & MBI (Realización personal) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	270
6.16.1.2 MBI (Cansancio emocional) & MBI (Despersonalización) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	271
6.16.1.3 CBB (Factores de Burnout) & CBB (Síndrome) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	272
6.16.1.4 CBB (Síndrome) & CBB (Consecuentes) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	273
6.16.1.5 CBB (Consecuentes) & MBI (Cansancio emocional) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	274
6.16.1.6 CBB (Consecuentes) & MBI (Cansancio emocional) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	275
6.16.1.7 CBB (Factores de burnout) & MBI (Cansancio emocional) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	276
6.16.1.8 CBB (Factores de Burnout) & MBI (Realización personal) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	277

6.16.1.9	CBB (Síndrome) & MBI (Cansancio emocional) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	278
6.16.1.10	CBB (Síndrome) & MBI (Realización personal) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal).....	279
6.16.1.11	CBB (Factores del burnout) & BM en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	280
6.16.1.12	CBB (Síndrome de burnout) & BM en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	281
6.16.1.13	CBB (Consecuentes del burnout) & BM en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	282
6.16.1.14	MBI (Cansancio emocional) & BM en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	283
6.16.1.15	MBI (Despersonalización) & BM en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	284
6.16.1.16	MBI (Realización personal) & BM en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	285
6.16.1.17	MBI & Resiliencia (subescala Expectativas elevadas y realistas) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)	286
6.16.2	Sección Nivel Universitario	287
6.16.2.1	MBI (Cansancio emocional) & BM en docentes de Nivel Universitario.	287
III	Multivariado	293
6.17	Modelos multivariados	294
6.17.1	Acerca del MBI y sus subescalas (Cansancio emocional, Despersonalización y Realización personal)	297
6.17.1.1	Cansancio Emocional	297
6.17.1.2	Despersonalización	300
6.17.1.3	Realización personal	301
6.17.2	Acerca del <i>Burnout Measure</i> (BM)	302
6.17.3	Acerca de Cuestionario Breve de <i>Burnout</i> (CBB)	304
6.17.3.1	Subescala de Factores de <i>Burnout</i>	304
6.17.3.2	Subescala de Síndrome de <i>Burnout</i>	305
6.17.3.3	Subescala de Consecuentes del <i>Burnout</i>	307
6.17.4	Acerca de Cuestionario de Resiliencia	309
6.17.4.1	Factor de Enriquecimiento de los vínculos	309
6.17.4.2	Factor de Límites claros y firmes	310
6.17.4.3	Factor de Enseñanza de habilidades para la vida	311

6.17.4.4 Factor de Afecto y apoyo	312
6.17.4.5 Factor de Expectativas elevadas y realistas	313
6.17.4.6 Factor de Oportunidades de participación significativa	314
6.17.4.7 Dimensión Resiliencia: Alumno	316
6.17.4.8 Dimensión Resiliencia: Personal	317
6.17.4.9 Dimensión Resiliencia: Institucional	318

6. Tratamiento cuantitativo

Dentro del tratamiento estadístico¹⁸ se procedió a realizar estadísticas descriptivas y de contraste entre las variables sociodemográficas, laborales, motivacionales y los tests descriptos en el capítulo anterior: el *Maslach Burnout Inventory* (MBI), el *Burnout Measure* (BM), el Cuestionario Breve de *Burnout* (CBB) y el Cuestionario de Resiliencia. Se aclara, además, que los datos respectivos a cada test están ordenados por Sección: Sección A. Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) y Sección B. Nivel Universitario.

6.1. Definición operacional de las variables de base

Para la comprensión de los cruces se definirán, a continuación, operacionalmente las variables (de base, laborales y psicosociales) comprendidas en el análisis descriptivo, bivariado y multivariado.

Variables de base¹⁹

Edad: años de nacido del docente al momento de ser encuestado.

Sexo: condición orgánica/biológica que distingue a las personas en hombres y mujeres. Posee dos categorías: Masculino y Femenino.

Estado civil: se refiere a la relación legal de una persona respecto a una pareja, según las siguientes categorías: Soltero, Separado, Casado y Otro. Se recategoriza la variable Estado civil en dos categorías: Casado y No casado. Dentro de la categoría No casado se incluyen las subcategorías: Soltero, Separado y Otro.

¹⁸ El SPSS es un programa estadístico que se aplica en la Ciencias Sociales. Cabe aclarar que las variables categóricas aparecen en tablas de contingencia, distribuciones de frecuencia y se expresan gráficamente.

¹⁹ Las definiciones operacionales de las variables han sido tomadas de los siguientes documentos relativos a la metodología de la investigación: Organización familiar en la Argentina. Aspectos conceptuales y metodológicos INDEC (2001); Proyecto IMPUS-MÉXICO. Homologación de las variables Sexo, Edad, Estado civil, Religión, Parentesco en los Censos de población de México de 1960, 1970, 1990 y 2000 (2002); Aparicio (2005, 2007).

Estrato social subjetivo: alude a la autopercepción que tiene el sujeto de su propia condición social. La variable Estrato social subjetivo tiene cuatro categorías: Bajo, Medio, Medio-Alto y Alto.

VARIABLES LABORALES

Años de recibido: hace referencia al tiempo de ejercicio profesional del docente teniendo en cuenta el momento de la graduación.

Horas semanales de clase: representan el tiempo trabajado por semana por los docentes. La variable Horas Semanales está categorizada en paquetes de horas cátedra promedio laborables por un docente de Nivel Medio y de Nivel Universitario. Las categorías establecidas son: 20 horas, 21 a 35 horas, 36 horas o más y Jornada total.

Cambio de trabajo docente: se refiere a la opción del docente frente a una propuesta laboral diferente en la que exista una remuneración menor, igual o mejor. Se recategoriza la variable en dos categorías: Cambiaría aunque ganara más menos o Igual y No cambiaría de trabajo.

Autopercepción de la remuneración: alude a la autopercepción del docente con respecto al salario en la profesión. Presenta dos categorías: si el docente se considera bien remunerado y si el docente no se piensa bien remunerado.

Situación laboral en dos años más: se refiere a la expectativa del docente con respecto al trabajo profesional en el mediano plazo (dos años). La variable se categoriza en cuatro categorías: la expectativa de que el trabajo profesional será Mejor, Igual, Peor que ahora y finalmente, No sabe/No contesta.

Movilidad ocupacional en el puesto en los últimos 5 años: señala el desplazamiento laboral realizado por el docente. Las categorías que se establecen aquí son: caída por desplazamiento lateral a otra actividad a un puesto de menor jerarquía; caída por desplazamiento descendente a un puesto de menor jerarquía; primer puesto de trabajo; desplazamiento horizontal en la misma actividad a igual puesto; desplazamiento lateral de una actividad a otra a mejor puesto; desplazamiento lateral a otra actividad más importante y a peor puesto; desplazamiento vertical en la misma actividad (Aparicio, 2005, 2007).

Trabajo principal: se refiere a la modalidad laboral (Asesoría pedagógica, Docencia, Investigación) en la que el docente tiene la mayor carga horaria. Se recategoriza en: Asesoría pedagógica o Investigación y Docencia.

VARIABLES PSICOSOCIALES

Burnout: operacionalizada a través de las puntuaciones obtenidas por medio del *Maslach Burnout Inventory* (MBI), *Burnout Measure* (BM), Cuestionario *Burnout Breve* (CBB).

Resiliencia: operacionalizada a través de las puntuaciones obtenidas por medio del Cuestionario de Resiliencia.

A *posteriori*, nos detenemos en el análisis de variables dos a dos, sean estas psicosociales y/o de base (variables independientes y dependientes). Nos limitaremos a ofrecer los resultados estudiados significativos. Este plan será el siguiente, teniendo como base la Sección Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) y Nivel Universitario. Primero, analizar *Burnout* (desde las tres mediciones que aportan los tests aplicados y que evalúan el síndrome) *versus* las variables de base. Luego, Resiliencia *versus* las variables de base. Finalmente, se muestra el análisis de regresión²⁰ y multivariado entre las variables. Se aplican las Pruebas de Chi-cuadrado²¹ y la Correlación de Pearson²², según el tipo de variable.

²⁰ Es un método matemático que modeliza la relación entre una variable dependiente Y , las variables independientes X_i y un término aleatorio ε . Este modelo puede ser expresado como: $Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_p X_p + \varepsilon$ donde β_0 es la intersección o término "constante", las β_i son los parámetros respectivos a cada variable independiente, y p es el número de parámetros independientes a tener en cuenta en la regresión. La regresión lineal puede ser contrastada con la regresión no lineal.

²¹ La Prueba de Chi-cuadrado permite determinar si dos variables cualitativas están o no asociadas. Cuando el tamaño muestral es reducido, se utiliza la corrección de Yates (para evitar sesgos estadísticos). Como norma general se exige que el 80% de las celdas en una tabla de contingencia deban tener valores esperados mayores de 5. En aquellos casos que no se verifique esta condición existe el Test de exacto de Fisher.

Para una seguridad del 95% ($\alpha=0,05$) el valor teórico de una distribución chi-cuadrado tiene un grado de libertad de 3,84.

Asimismo, se acompaña el cálculo de Chi cuadrado con las siguientes medidas según corresponda:

Phi: medida de asociación basada en chi cuadrado que conlleva dividir el estadístico chi cuadrado por el tamaño de la muestra y extraer la raíz cuadrada del resultado. En tablas donde una dimensión es mayor que 2, phi no necesita estar entre 0 y 1.

Cramer's V: medida del grado de asociación que se basa en chi cuadrado. Tiene un valor entre 0 y 1 y puede alcanzar el 1 para tablas de cualquier dimensión. Cuando alcanza un nivel de 0.30 se considera que hay una buena asociación.

Coefficiente de contingencia: medida de asociación basada en chi cuadrado. Siempre toma un valor comprendido entre 0 y 1 pero, en general, no puede llegar a valer 1. Su valor máximo posible depende del número de filas y columnas de la tabla. Cuando alcanza un nivel de 0.30 se considera que hay una buena asociación.

²² El coeficiente de correlación de Pearson es un índice estadístico que mide la relación lineal entre dos variables cuantitativas. A diferencia de la covarianza, la correlación de Pearson es independiente de la escala de medida de las variables. El cálculo del coeficiente de correlación lineal se realiza dividiendo la covarianza por el producto de las desviaciones estándar de ambas variables:

$$r = \frac{\sigma_{XY}}{\sigma_X \cdot \sigma_Y}$$

Apartado I

Análisis descriptivo (univariado)

I - BURNOUT

6.2. Maslach Burnout Inventoy - MBI

El *Burnout*, de acuerdo a lo que sostienen Christina Maslach y Susan Jackson (1981,1986), es un constructo integrado por tres subescalas o dimensiones, el Cansancio emocional, la Despersonalización y la Realización personal. El síndrome se manifiesta cuando las dos primeras puntúan alto y la última, bajo. Las siguientes tablas y gráficos manifiestan cómo se presentan las citadas dimensiones en la muestra tomada. Asimismo, se muestran los cruces significativos entre variables.

6.2.1. Sección Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

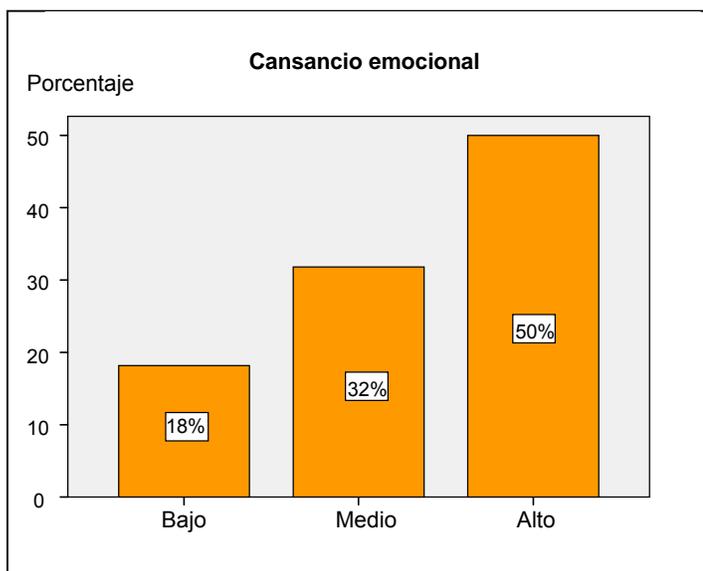
6.2.1.1 Presencia del síndrome de Burnout según el MBI en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Tabla 33 Subescala del MBI: Cansancio emocional (Cerec) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Cansancio Emocional	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	8	18,2	18,2
Medio	14	31,8	50,0
Alto	22	50,0	100,0
Total	44	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

Gráfico 27 Subescala del MBI: Cansancio emocional (Cerec) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)²³



Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

La *Tabla 33* y el *Gráfico 27* muestran que con respecto a la subescala de Cansancio emocional que integra el *burnout* (según el MBI): el 50% de los 44 docentes participantes de Nivel Medio puntuaron alto, el 32% medio y un 18% bajo. Es decir, gran parte de los docentes de Nivel Medio entrevistados presentan alto Cansancio emocional.

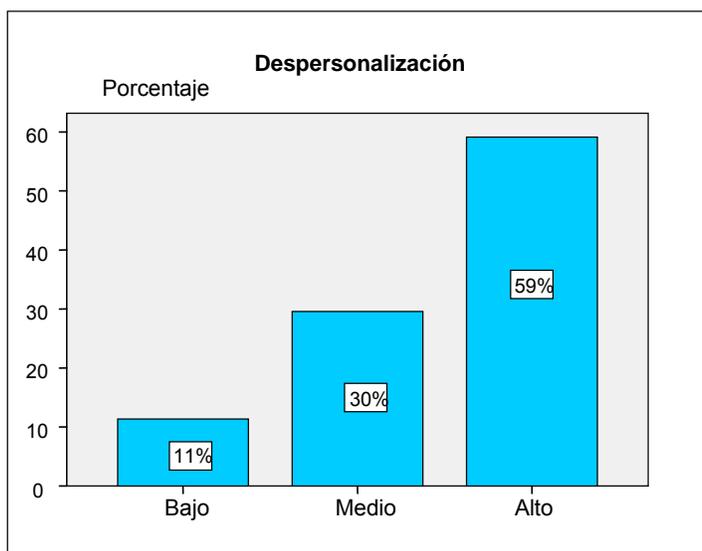
Tabla 34 Subescala del MBI: Despersonalización (Dprec) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Despersonalización	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	5	11,4	11,4
Medio	13	29,5	40,9
Alto	26	59,1	100,0
Total	44	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

²³ Los gráficos presentados en el capítulo muestran los porcentajes con números enteros, aplicándose redondeo cuando fue necesario. Asimismo, la escala adoptada, en este caso, varía de 10 en 10 sobre 100.

Gráfico 28 Subescala del MBI: Despersonalización (Dprec) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)



Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

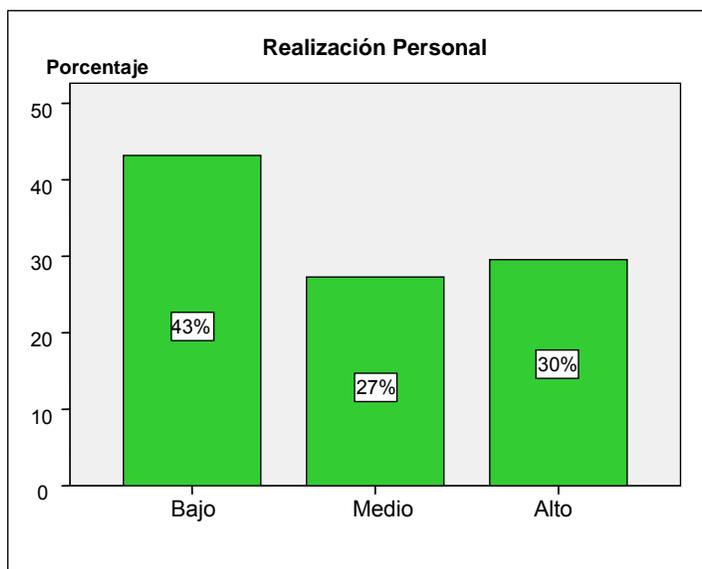
La *Tabla 34* y el *Gráfico 28* muestran que con respecto a la subescala de Despersonalización que integra el *burnout* (según el MBI), el 59% de los 44 docentes de Nivel Medio puntuaron alto, el 30% medio y el 11% bajo. Es decir, un importante porcentaje de los docentes de Nivel Medio entrevistados tiene alta Despersonalización.

Tabla 35 Subescala del MBI: Realización Personal (Reprec) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Realización Personal	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	19	43,2	43,2
Medio	12	27,3	70,5
Alto	13	29,5	100,0
Total	44	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

Gráfico 29 Subescala del MBI: Realización Personal (Reprec) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)



Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

La *Tabla 35* y el *Gráfico 29* muestran que con respecto a la subescala de Realización personal que integra el *burnout* (según el MBI), el 43% de los 44 docentes de Nivel Medio obtuvo un puntaje bajo, el 27% puntuó medio y el 30% bajo. Es decir, la mayoría de los docentes de Nivel Medio entrevistados posee baja Realización personal.

La *Tabla 33* , *Tabla 34* , *Tabla 35* , *Gráfico 27* , *Gráfico 28* y *Gráfico 29* presentan que hay niveles altos –en gran parte de los docentes participantes de Nivel Medio– de Cansancio emocional y Despersonalización, mientras que la Realización personal es baja. El comportamiento de estas tres dimensiones define la existencia del *burnout* en gran parte de los docentes de Nivel Medio entrevistados.

6.2.2. Sección Nivel Universitario

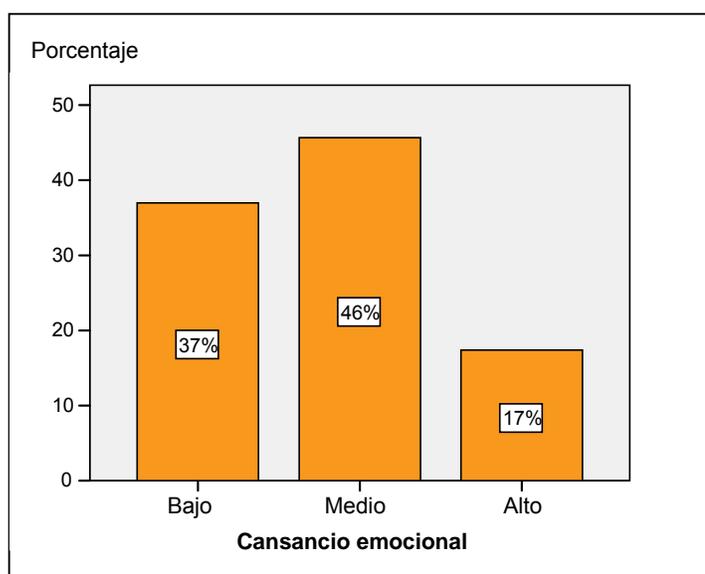
6.2.2.1 Presencia del síndrome según el MBI en Docentes de Nivel Universitario

Tabla 36 Subescala del MBI: Cansancio emocional (Cerec) en docentes de Nivel Universitario

Cansancio Emocional	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	34	37,0	37,0
Medio	42	45,7	82,6
Alto	16	17,4	100,0
Total	92	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Gráfico 30 Subescala del MBI: Cansancio emocional en docentes de Nivel Universitario



Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

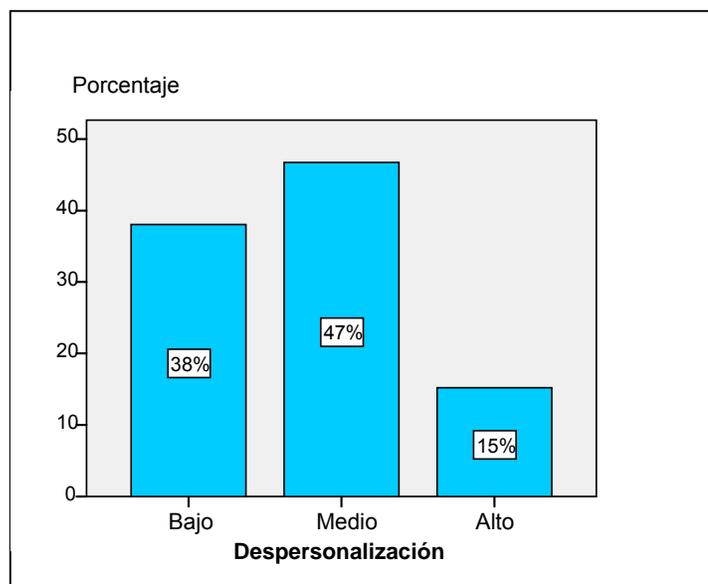
La *Tabla 36* y el *Gráfico 30* muestran que con respecto a la subescala de Cansancio emocional que integra el *Burnout* (según el MBI), el 46% de los 92 docentes universitarios entrevistados obtuvieron puntuaciones medias, el 37% puntuaron bajo y el 17% alto.

Tabla 37 Subescala del MBI: Despersonalización (Dprec) en docentes de Nivel Universitario

Despersonalización	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	35	38,0	38,0
Medio	43	46,7	84,8
Alto	14	15,2	100,0
Total	92	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Gráfico 31 Subescala del MBI: Despersonalización (Dprec) en docentes de Nivel Universitario



Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

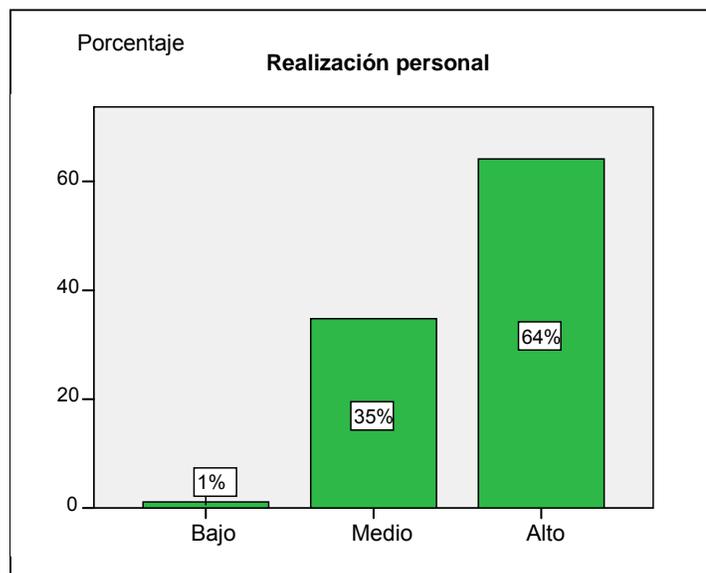
La *Tabla 37* y *Gráfico 31* presentan que con respecto a la subescala de Despersonalización que integra el *Burnout* (según el MBI), el 47% de los docentes universitarios obtuvo una despersonalización media, el 38% alcanzó una despersonalización baja mientras que el 15% tuvo una despersonalización alta.

Tabla 38 Subescala del MBI: Realización personal (Reprec) en docentes de Nivel Universitario

Realización Personal	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	1	1,1	1,1
Medio	32	34,8	35,9
Alto	59	64,1	100,0
Total	92	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Gráfico 32 Subescala del MBI: Realización personal (Reprec) en docentes de Nivel Universitario



Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

La *Tabla 38* y *Gráfico 32* muestran que, con respecto a la subescala de Realización personal que integra el *Burnout*, el 64% de los docentes universitarios entrevistados alcanzó una Realización personal alta, el 35% una Realización personal media, mientras que el 1% tuvo una realización personal baja.

La *Tabla 36* , *Tabla 37* , *Tabla 38* , *Gráfico 30* , *Gráfico 31* y *Gráfico 32* , indican que no hay niveles altos de Cansancio emocional y Despersonalización y, por otro lado, que la Realización personal es, en general, alta. El comportamiento de estas tres dimensiones define que los docentes universitarios participantes no presentan *burnout* según el MBI. Cabe aclarar, que los docentes universitarios participantes presentan niveles medios en las tres subescalas del *burnout* según el

MBI en porcentajes significativos: Cansancio Emocional (46%), Despersonalización (47%) y Realización Personal (35%). Lo expuesto sólo refleja un riesgo para la aparición del síndrome.

6.3. *Burnout Measure* - BM

La Medida de *Burnout* o *Burnout Measure* (BM), instrumento desarrollado para la medición de *burnout* por Pines y Aronson (1981), evalúa el grado de *burnout*. Los autores entienden que el *burnout* está más centrado en los aspectos emocionales, por lo que la estructura del síndrome es unidimensional.

A continuación se presentan tablas y gráficos que permiten analizar la manifestación del síndrome y los cruces significativos entre variables.

6.3.1. *Sección Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)*

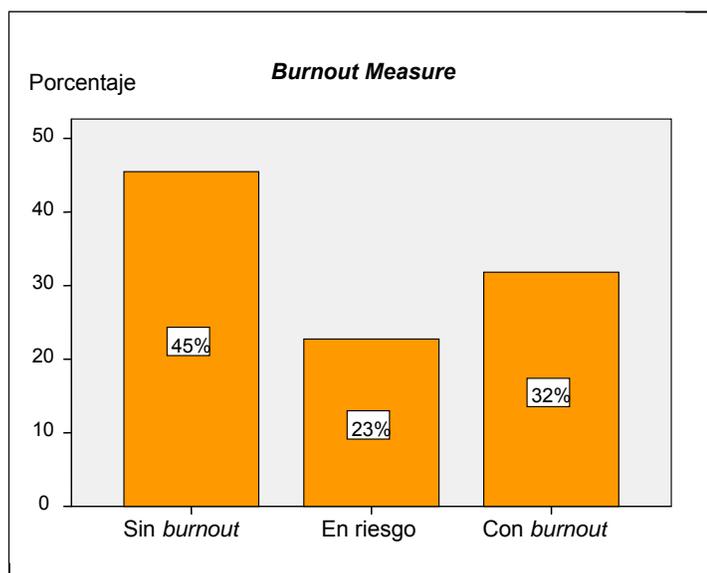
6.3.1.1 *Presencia del síndrome de burnout según el BM en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)*

Tabla 39 *Burnout Measure* en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

<i>Burnout Measure</i>	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Sin <i>burnout</i>	20	45,5	45,5
En riesgo	10	22,7	68,2
Con <i>burnout</i>	14	31,8	100,0
Total	44	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

Gráfico 33 *Burnout Measure* en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)



Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

En la *Tabla 39* y *Gráfico 33* el *Burnout Measure* (BM) muestra que el 45% de los docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) no presentan *burnout*, mientras que el 32% lo padece. Asimismo, el 23% se encuentra en riesgo de *burnout*.

6.3.2. Sección Nivel Universitario

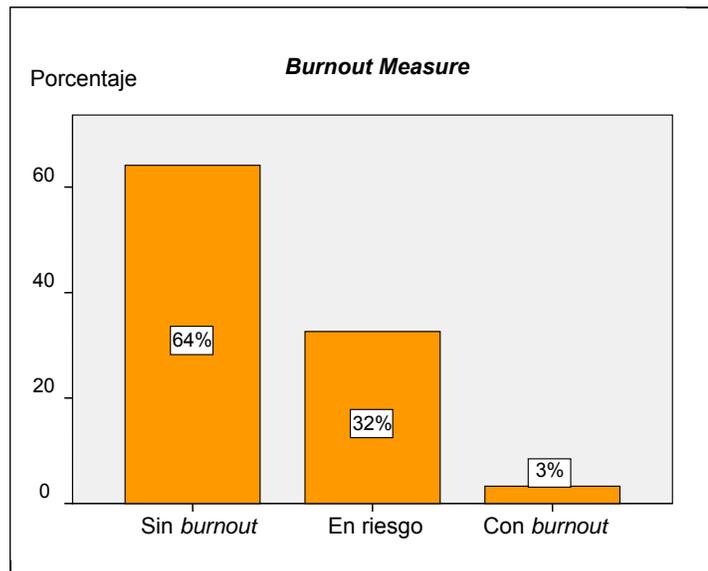
6.3.2.1 Presencia del síndrome de *Burnout* en docentes de Nivel Universitario

Tabla 40 *Burnout Measure* en docentes de Nivel Universitario

<i>Burnout Measure</i>	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Sin <i>burnout</i>	59	64,1	64,1
En riesgo	30	32,6	96,7
Con <i>burnout</i>	3	3,3	100,0
Total	92	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Gráfico 34 *Burnout Measure* en docentes de Nivel Universitario



Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

En la *Tabla 40* y *Gráfico 34* el *Burnout Measure* (BM) muestra que el 3% de los docentes de Nivel Universitario presentan *burnout*, mientras que el 32% se encuentra en riesgo de padecerlo. Asimismo, el 64% no tiene *burnout*.

6.4. Cuestionario Breve de *Burnout* - CBB

El CBB, como se ha señalado anteriormente, es un cuestionario complementario al *Maslach Burnout Inventory* - MBI (Maslach & Jackson, 1981), con una funcionalidad no coincidente. El objetivo del CBB es obtener una evaluación global del *burnout*, así como los antecedentes y consecuentes del síndrome. No obstante, en su elaboración se ha atendido a los factores del síndrome propuestos por Maslach y Jackson (1981).

A efectos de diagnóstico se puede considerar al contexto organizacional como precursor del *burnout* en relación con la Subescala Factores de *burnout*. Del mismo modo, la Subescala de Síndrome indica que una persona está afectada por el *burnout*. Finalmente, aunque el CBB no es un cuestionario clínico, la Subescala Consecuencias del *burnout* remite a la persona que tiene el síndrome y está afectada críticamente.

6.4.1. Sección Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

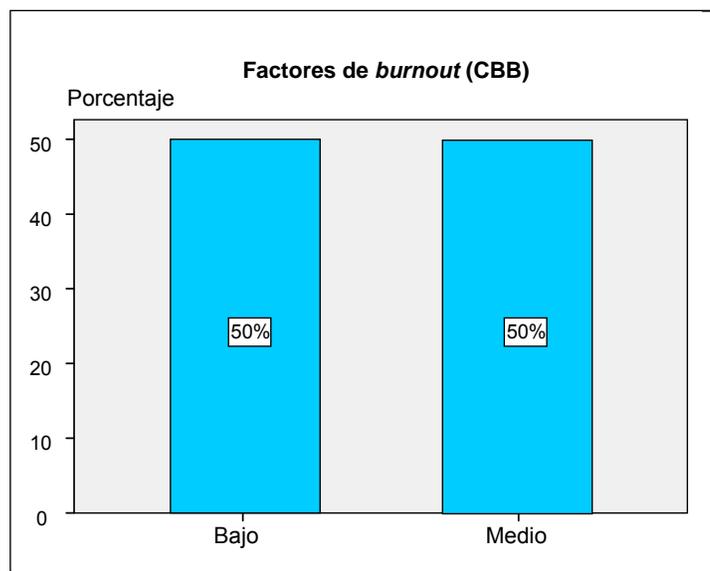
6.4.1.1 Presencia de Factores, Síndrome y Consecuentes del *burnout* según CBB en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Tabla 41 Subescala de Factores de *burnout* según CBB en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Factores de <i>burnout</i>	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	22	50,0	50,0
Medio	22	50,0	100,0
Total	44	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

Gráfico 35 Subescala de Factores de *burnout* según CBB en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)



Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

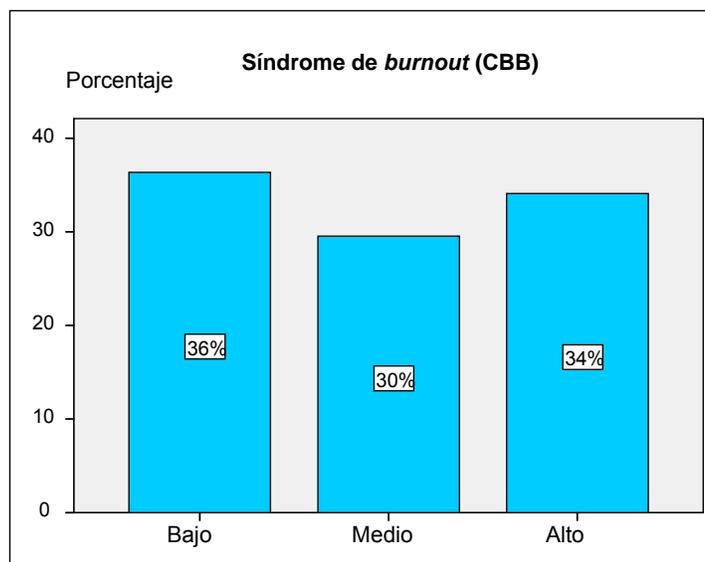
La *Tabla 41* y el *Gráfico 35* muestran que los Factores de *burnout* inciden en la manifestación del síndrome en un 50% de los docentes de Nivel Medio en un nivel medio y en otro 50% en un nivel bajo.

Tabla 42 Subescala de Síndrome de *burnout* según CBB en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Síndrome de <i>burnout</i>	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	16	36,4	36,4
Medio	13	29,5	65,9
Alto	15	34,1	100,0
Total	44	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

Gráfico 36 Subescala de Síndrome de *burnout* según CBB en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)



Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

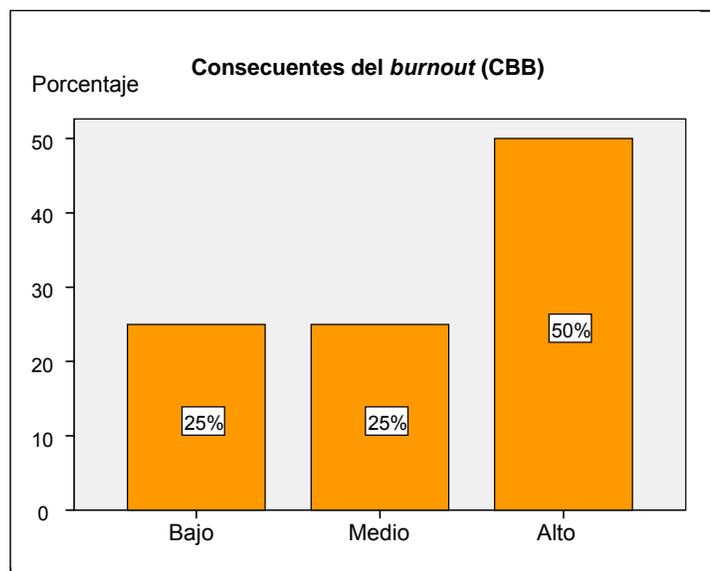
La *Tabla 42* y el *Gráfico 36* muestran que el Síndrome de *burnout* afecta en un nivel alto al 34% de los docentes de Nivel Medio participantes. Mientras que en un nivel medio y bajo de *burnout* se encuentra el 30% y el 36%, respectivamente.

Tabla 43 Subescala de Consecuentes del *burnout* según CBB en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Consecuentes del <i>burnout</i>	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	11	25,0	25,0
Medio	11	25,0	50,0
Alto	22	50,0	100,0
Total	44	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

Gráfico 37 Subescala de Consecuentes del *burnout* según CBB en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)



Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

La *Tabla 43* y el *Gráfico 37* muestran que los Consecuentes del *burnout* afectan en un nivel alto al 50% de los docentes de Nivel Medio participantes. Mientras que los Consecuentes del *burnout* inciden en un nivel medio y bajo al 30% y al 36% de los entrevistados, respectivamente.

6.4.2. Sección Nivel Universitario

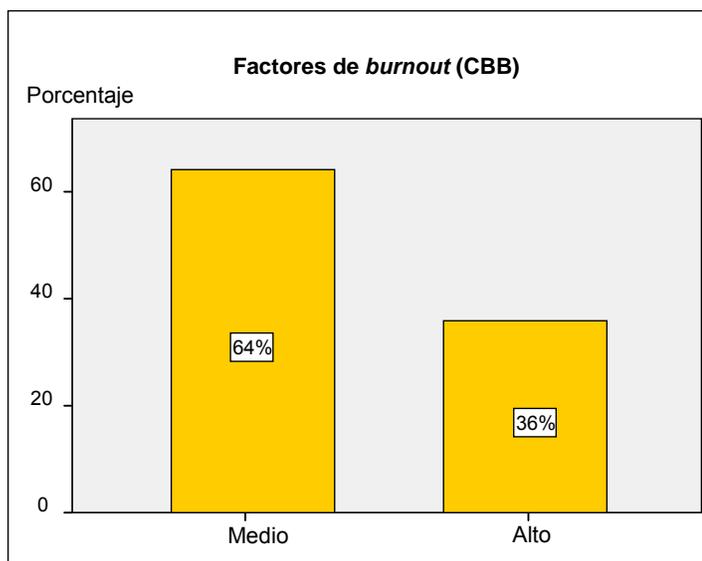
6.4.2.1 Presencia de Factores, Síndrome y Consecuentes del burnout según CBB en docentes de Nivel Universitario

Tabla 44 Subescala de Factores de *burnout* según CBB en docentes de Nivel Universitario

Factores de <i>burnout</i>	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Medio	59	64,1	64,1
Alto	33	35,9	100,0
Total	92	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Gráfico 38 Subescala de Factores de *burnout* según CBB en docentes de Nivel Universitario



Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

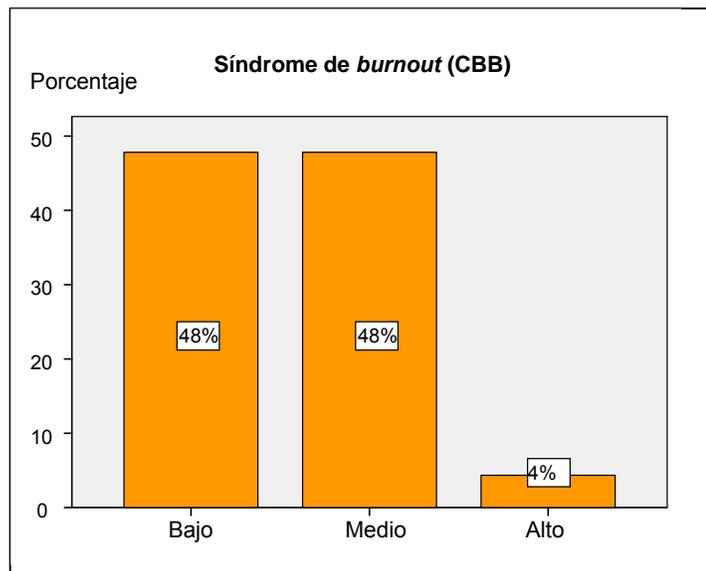
La *Tabla 41* y el *Gráfico 35* muestran que los Factores de *burnout* inciden en la manifestación del síndrome en un 64% en un nivel medio y en un 36% en un nivel alto de los docentes de Nivel Universitario participantes, respectivamente.

Tabla 45 Subescala de Síndrome de *burnout* según CBB en docentes de Nivel Universitario

Síndrome de <i>burnout</i>	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	44	47,8	47,8
Medio	44	47,8	95,7
Alto	4	4,3	100,0
Total	92	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Gráfico 39 Subescala de Síndrome de *burnout* según CBB en docentes de Nivel Universitario



Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

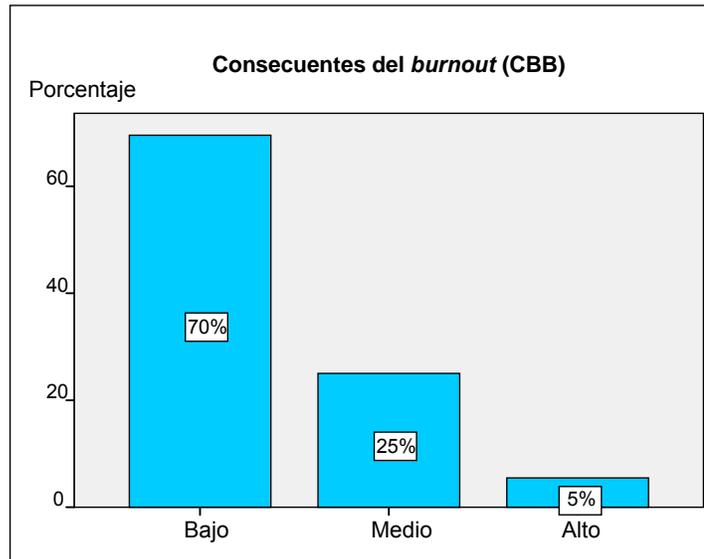
La *Tabla 45* y el *Gráfico 39* muestran que el Síndrome de *burnout* afecta en un nivel alto al 4% de los docentes de Nivel Universitario participantes mientras que en un nivel medio y bajo de *burnout* se encuentra el 48% y el 48%, respectivamente.

Tabla 46 Subescala de Consecuentes del *burnout* según CBB en docentes de Nivel Universitario

Consecuentes del <i>burnout</i>	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	64	69,6	69,6
Medio	23	25,0	94,6
Alto	5	5,4	100,0
Total	92	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Gráfico 40 Subescala de Consecuentes del *burnout* según CBB en docentes de Nivel Universitario



Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

La *Tabla 46* y el *Gráfico 40* muestran que los Consecuentes del *burnout* afectan en un nivel alto al 5% de los docentes de Nivel Universitario participantes mientras que los Consecuentes del *burnout* inciden en un nivel medio y bajo de *burnout* al 25% y al 70% de los entrevistados, respectivamente.

En esta primera instancia descriptiva referente a la manifestación del síndrome en los docentes de Nivel Medio y Universitario, podemos decir que, los primeros en gran parte presentan el *burnout* –de acuerdo a los tres instrumentos aplicados– mientras que, por el contrario, los profesores universitarios lo padecen en menor medida. Cabe agregar que, la Realización personal (subescala del MBI) es alta en un 64% de los docentes universitarios versus una realización baja del 43% de los que pertenecen al secundario. Asimismo, los profesores secundarios en presentan un 50% de Consecuentes del síndrome con un grado alto frente a un 70% de consecuentes en un grado bajo de los universitarios.

II - RESILIENCIA

6.5. Cuestionario de Resiliencia

Proseguimos con el análisis descriptivo de la Resiliencia.

El cuestionario de la Resiliencia es un diagnóstico de la construcción de la Resiliencia dentro de la institución educativa (Henderson & Milstein, 2003). Este instrumento permite evaluar la autopercepción del entrevistado con respecto a las subescalas que integran la resiliencia: a) Las dimensiones de resiliencia: Alumno (alude a la construcción de la resiliencia orientada a los estudiantes), Personal (se refiere a la construcción de resiliencia orientada al grupo de docentes) e Institucional (se relaciona con la construcción de resiliencia desde las posibilidades materiales o edilicias de la institución) y b) Los factores de resiliencia: Enriquecimiento de los vínculos, los Límites claros y firmes, la Enseñanza de habilidades para la vida, el Afecto y apoyo, las Expectativas elevadas, las Oportunidades de participación significativa y la Resiliencia Global²⁴.

6.5.1. Sección Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

6.5.1.1 Presencia de Resiliencia en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

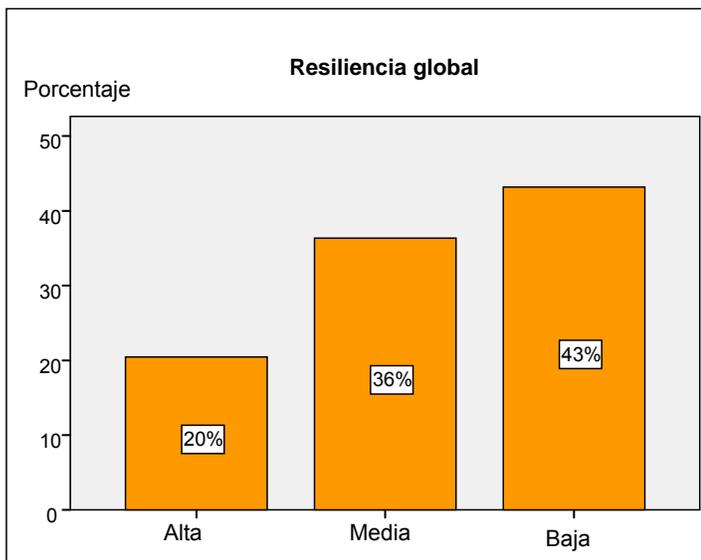
Tabla 47 Resiliencia Global (Resglbrg2) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Resiliencia global	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Alta	9	20,5	20,5
Media	16	36,4	56,8
Baja	19	43,2	100,0
Total	44	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

²⁴ Los resultados se presentan en categorías (alto, medio o bajo). Los valores de Resiliencia –como se ha explicitado en el Capítulo 5, este cuestionario evalúa los valores altos como baja resiliencia y viceversa– ya fueron invertidos para el Análisis descriptivo, a efectos de facilitar la lectura.

Gráfico 41 Resiliencia Global (Resglbrg2) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)



Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

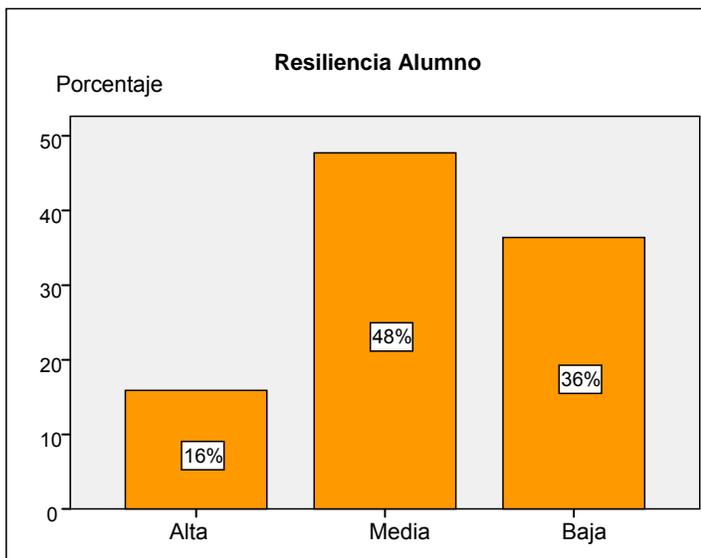
La *Tabla 47* y el *Gráfico 41* muestran que un 43% de los docentes de nivel Medio perciben el desarrollo de la Resiliencia Global de la institución en un nivel alto, un 36% en un nivel medio y un 20% en un nivel bajo.

Tabla 48 Dimensión de Resiliencia: Resiliencia Alumno (Resalurg2) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Resiliencia alumno	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Alta	7	15,9	15,9
Media	21	47,7	63,6
Baja	16	36,4	100,0
Total	44	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

Gráfico 42 Dimensión de Resiliencia: Resiliencia Alumno (Resalurg2) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)



Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

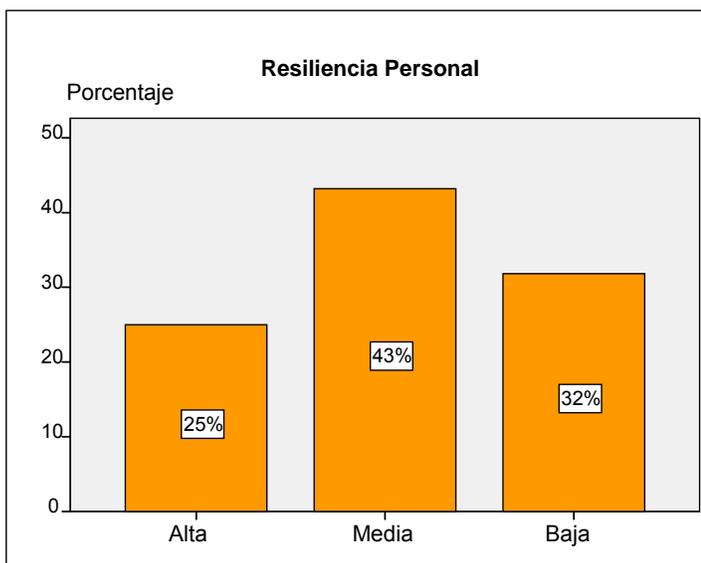
La *Tabla 48* y el *Gráfico 42* muestran que los docentes de Nivel Medio participantes perciben la construcción de Resiliencia con respecto al alumno en un 16% dentro de un nivel alto, un 48% en un nivel medio y un 36% en un nivel bajo.

Tabla 49 Dimensión de Resiliencia: Resiliencia Personal (Resperg2) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Resiliencia personal	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Alta	11	25,0	25,0
Media	19	43,2	68,2
Baja	14	31,8	100,0
Total	44	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

Gráfico 43 Dimensión de Resiliencia: Resiliencia Personal (Resperg2) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)



Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

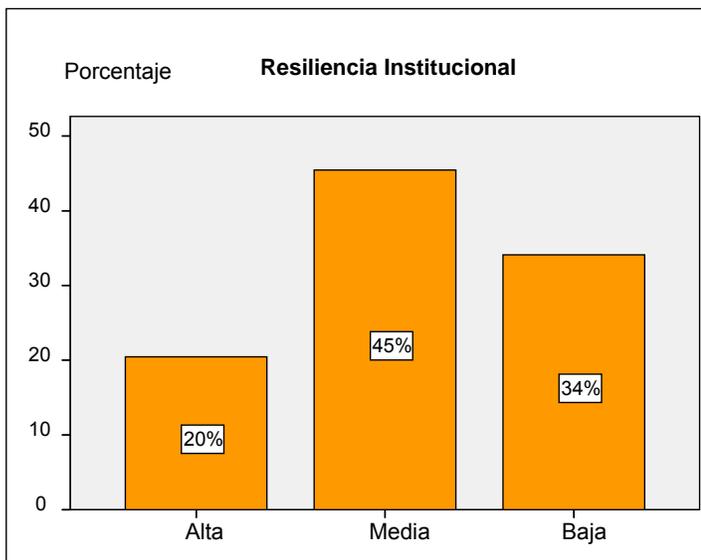
La *Tabla 49* y el *Gráfico 43* muestran que los docentes de Nivel Medio participantes perciben la construcción de Resiliencia con respecto al Personal en un 25% dentro de un nivel alto, un 43% en un nivel medio y un 32% en un nivel bajo.

Tabla 50 Dimensión de Resiliencia: Resiliencia Institucional (Resinstrg2) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Resiliencia institucional	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Alta	9	20,5	20,5
Media	20	45,5	65,9
Baja	15	34,1	100,0
Total	44	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

Gráfico 44 Dimensión de Resiliencia: Resiliencia Institucional (Resinstrg2) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

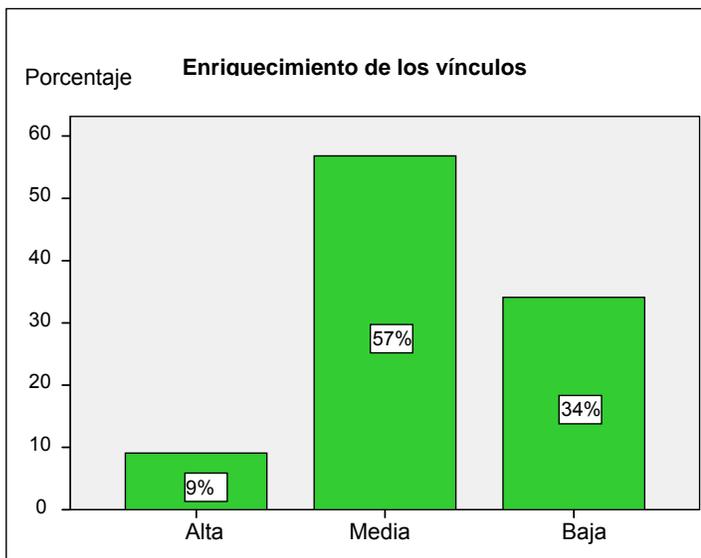
La *Tabla 50* y el *Gráfico 44* muestran que los docentes de Nivel Medio participantes perciben la construcción de Resiliencia desde las posibilidades materiales de la Institución en un 20% dentro de un nivel alto, un 45% en un nivel medio y un 34% en un nivel bajo.

Tabla 51 Factor de Resiliencia: Enriquecimiento de los vínculos (Fact1) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Enriquecimiento de los vínculos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Alta	4	9,1	9,1
Media	25	56,8	65,9
Baja	15	34,1	100,0
Total	44	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

Gráfico 45 Factor de Resiliencia: Enriquecimiento de los vínculos (Fact1) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

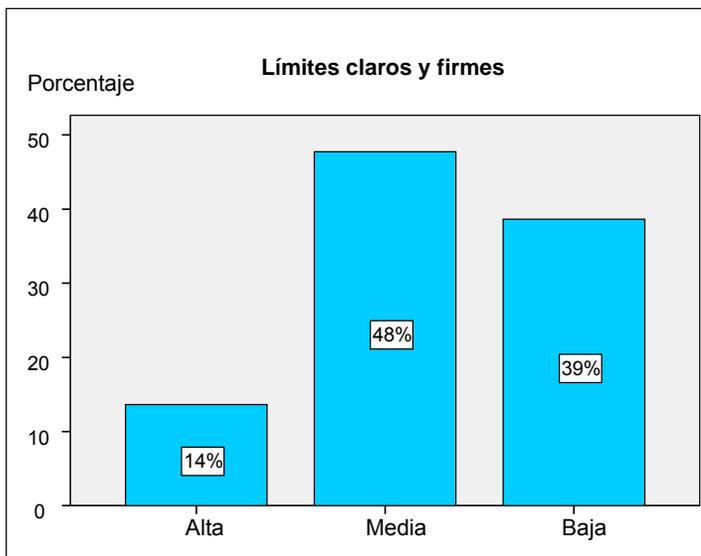
La *Tabla 51* y el *Gráfico 45* muestran que los docentes secundarios perciben la construcción de Resiliencia con respecto al Enriquecimiento de los vínculos solamente en un 9% dentro de un nivel alto, un 57% en un nivel medio y un 34% en un nivel bajo.

Tabla 52 Factor de Resiliencia: Límites claros y firmes (Fact2) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Límites claros y firmes	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Alta	6	13,6	13,6
Media	21	47,7	61,4
Baja	17	38,6	100,0
Total	44	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

Gráfico 46 Factor de Resiliencia: Límites claros y firmes (Fact2) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

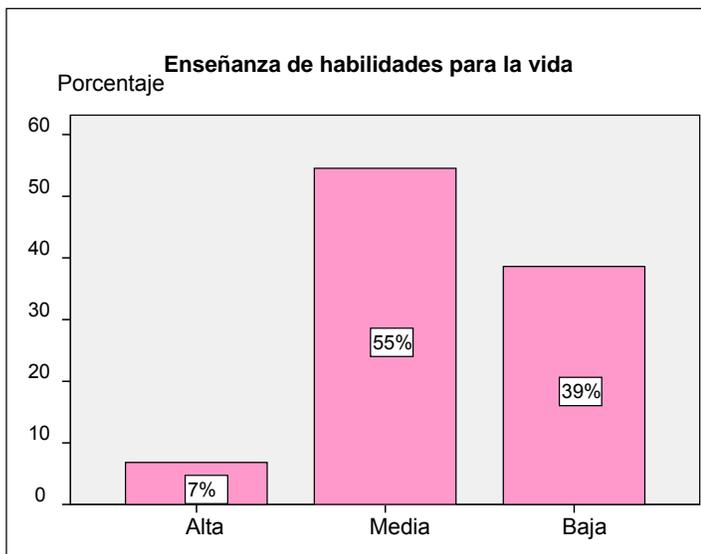
La *Tabla 52* y el *Gráfico 46* muestran que el 14% los docentes de Nivel Medio perciben una alta existencia de Límites claros y firmes mientras que el 48% ha desarrollado esta competencia en un nivel medio y un 39% en un nivel bajo.

Tabla 53 Factor de Resiliencia: Enseñanza de habilidades para la vida (Fact3) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Enseñanza de habilidades para la vida	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Alta	3	6,8	6,8
Media	24	54,5	61,4
Baja	17	38,6	100,0
Total	44	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

Gráfico 47 Factor de Resiliencia: Enseñanza de Habilidades para la vida (Fact3) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

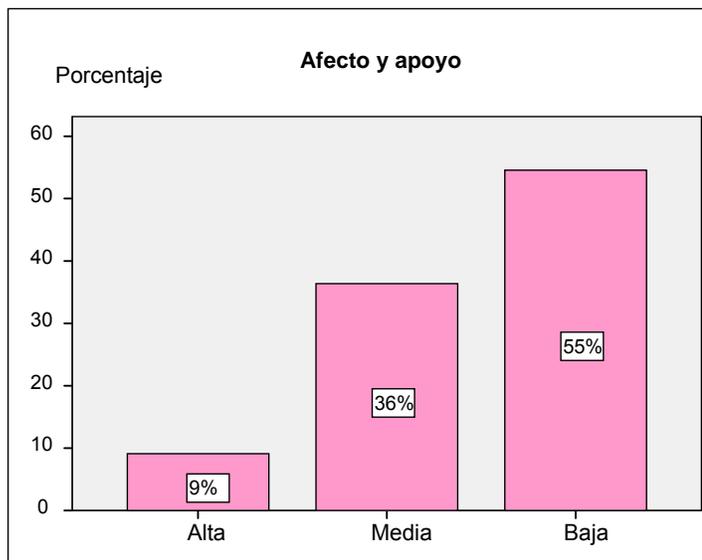
La *Tabla 53* y el *Gráfico 47* muestran que los docentes de Nivel Medio perciben sólo en un 7% la construcción de Resiliencia con respecto a la Enseñanza de habilidades para la vida (nivel alto) mientras que un 55% piensa que se ha desarrollado en un nivel medio y el 39% en un nivel bajo.

Tabla 54 Factor de Resiliencia: Afecto y apoyo (Fact4) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Afecto y apoyo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Alta	4	9,1	9,1
Media	16	36,4	45,5
Baja	24	54,5	100,0
Total	44	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

Gráfico 48 Factor de Resiliencia: Afecto y apoyo (Fact4) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

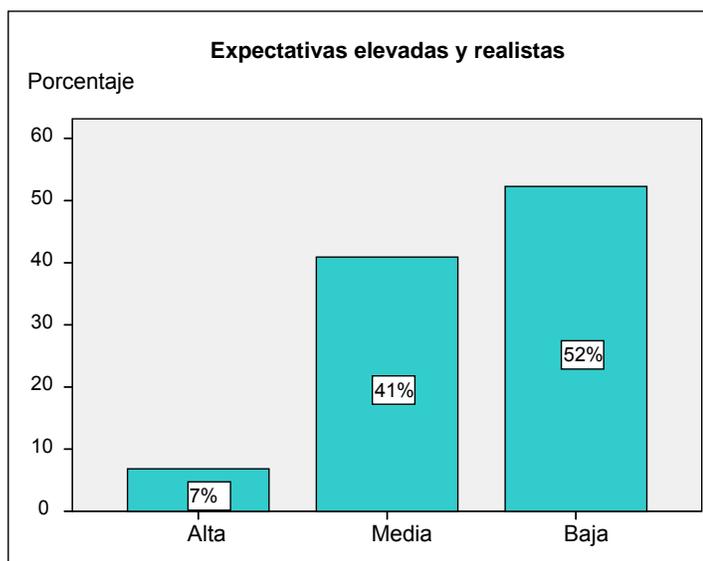
La *Tabla 54* y el *Gráfico 48* muestran que los docentes de Nivel Medio consideran solamente en un 9% que se ha desarrollado el Afecto y apoyo dentro de un nivel alto, un 36% en un nivel medio y un 55% en un nivel bajo. Como en los casos anteriores, el cuadro no es alentador.

Tabla 55 Factor de Resiliencia: Expectativas elevadas y realistas (Fact5) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Expectativas elevadas y realistas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Alta	3	6,8	6,8
Media	18	40,9	47,7
Baja	23	52,3	100,0
Total	44	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

Gráfico 49 Factor de Resiliencia: Expectativas elevadas y realistas (Fact5) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

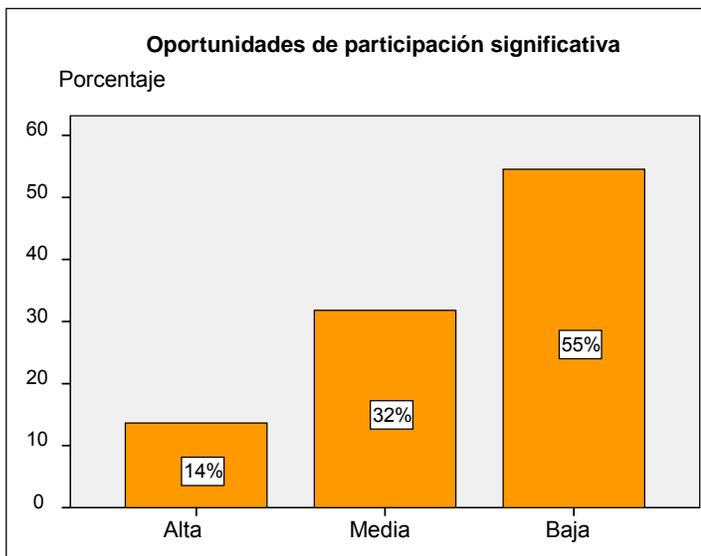
La *Tabla 55* y el *Gráfico 49* muestran que solamente el 7% de los docentes de este nivel, perciben la presencia de Expectativas elevadas y realistas en un nivel alto, un 41% en un nivel medio y un 52% en un nivel bajo.

Tabla 56 Factor de Resiliencia: Oportunidades de participación significativa (fact6) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Oportunidades de participación significativa	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Alta	6	13,6	13,6
Media	14	31,8	45,5
Baja	24	54,5	100,0
Total	44	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

Gráfico 50 Factor de Resiliencia: Oportunidades de participación significativa (Fact6) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

La *Tabla 56* y el Gráfico 50 muestran que solamente el 14% de los docentes de Nivel Medio perciben la construcción de Resiliencia con respecto a las Oportunidades de participación significativa en un nivel alto mientras que un 32% lo hace en un nivel medio y un 55% en un nivel bajo.

6.5.2. Sección Nivel Universitario

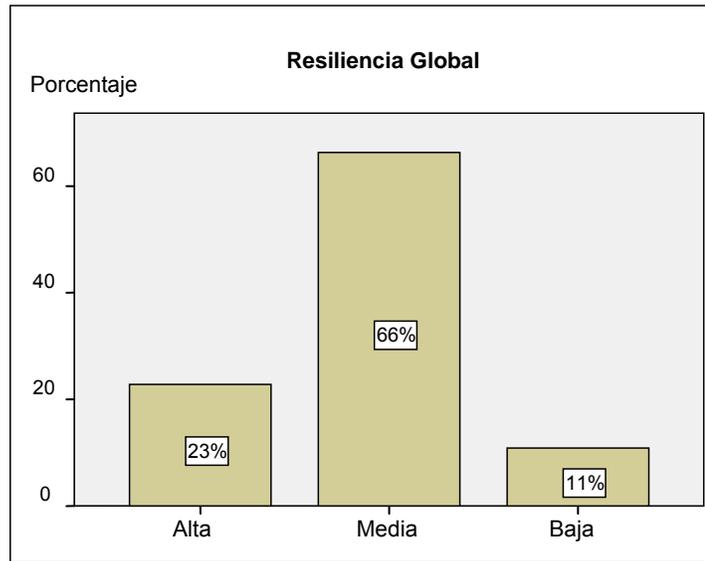
6.5.2.1 Presencia de Resiliencia en docentes de Nivel Universitario

Tabla 57 Resiliencia Global (Resglbrg2) en docentes de Nivel Universitario

Resiliencia Global	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Alta	21	22,8	22,8
Media	61	66,3	89,1
Baja	10	10,9	100,0
Total	92	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Gráfico 51 Resiliencia global (Resglbrg2) en docentes de Nivel Universitario



Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

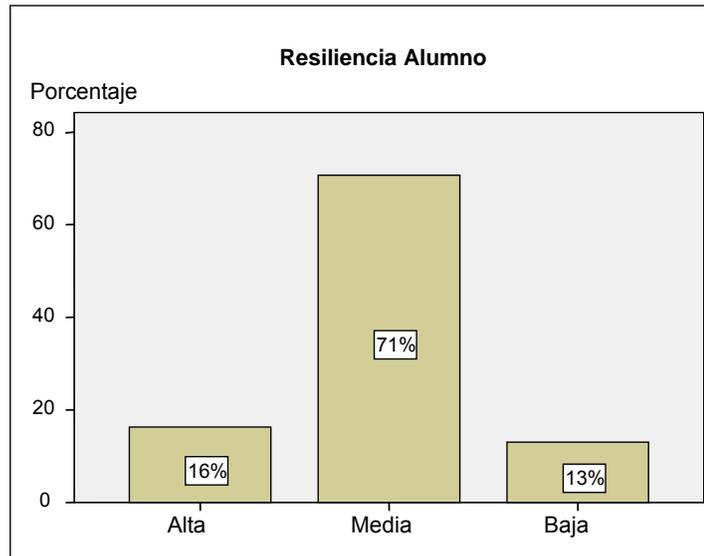
La *Tabla 57* y el *Gráfico 51* muestran que los docentes de Nivel Universitario participantes perciben la Resiliencia Global institucional en un 23% dentro de un nivel alto, un 66% en un nivel medio y un 11% en un nivel bajo.

Tabla 58 Dimensión de Resiliencia: Resiliencia Alumno (Resalurg2) en docentes de Nivel Universitario

Resiliencia Alumno	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Alta	15	16,3	16,3
Media	65	70,7	87,0
Baja	12	13,0	100,0
Total	92	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Gráfico 52 Resiliencia Alumno (Resalurg2) en docentes de Nivel Universitario



Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

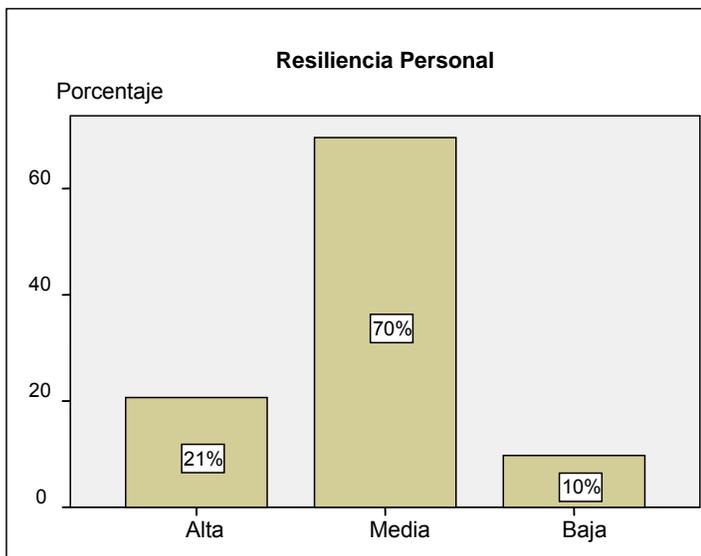
La *Tabla 58* y el *Gráfico 52* muestran que los docentes de Nivel Universitario participantes perciben la construcción de Resiliencia con respecto al Alumno en un 16% dentro de un nivel alto, un 71% en un nivel medio y un 13% en un nivel bajo.

Tabla 59 Dimensión de Resiliencia: Resiliencia Personal (Resperg2) en docentes de Nivel Universitario

Resiliencia Personal	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Alta	19	20,7	20,7
Media	64	69,6	90,2
Baja	9	9,8	100,0
Total	92	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Gráfico 53 Dimensión de Resiliencia: Resiliencia Personal (Resperg2) en docentes de Nivel Universitario



Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

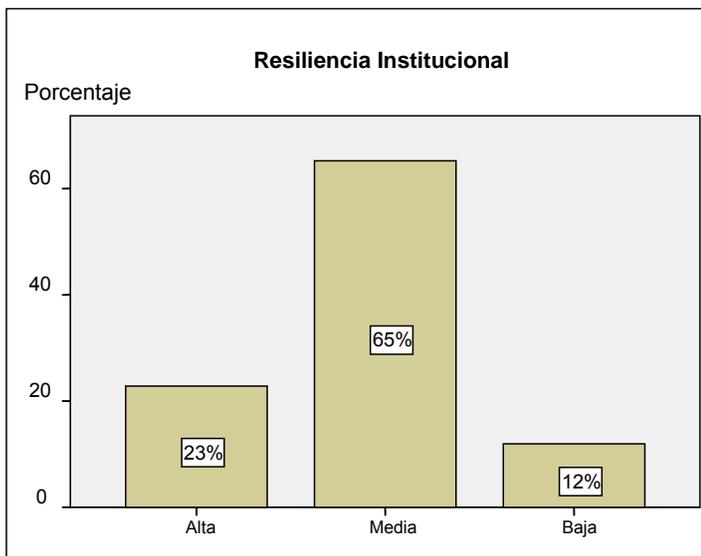
La *Tabla 59* y el *Gráfico 53* muestran que los docentes de Nivel Universitario participantes perciben la construcción de Resiliencia con respecto al Personal en un 21% dentro de un nivel alto, un 70% en un nivel medio y un 10% en un nivel bajo.

Tabla 60 Dimensión de Resiliencia: Resiliencia Institucional (Resinstrg2) en docentes de Nivel Universitario

Resiliencia Institucional	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Alta	21	22,8	22,8
Media	60	65,2	88,0
Baja	11	12,0	100,0
Total	92	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Gráfico 54 Dimensión de Resiliencia: Resiliencia Institucional (Resinstrg2) en docentes de Nivel Universitario



Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

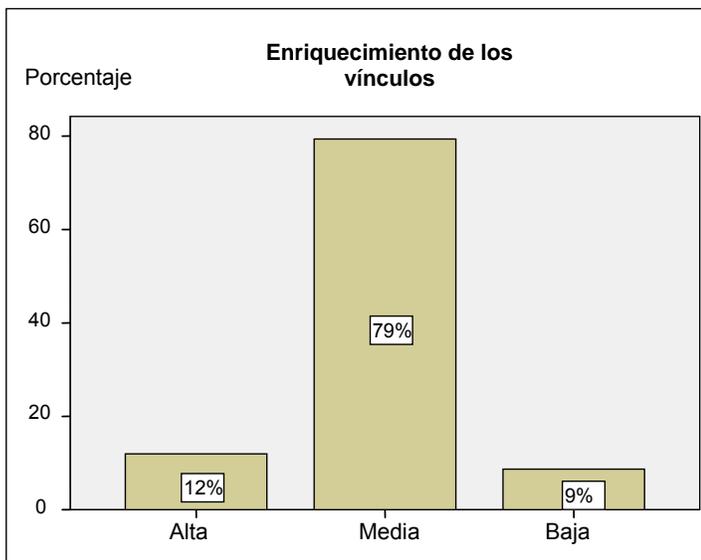
La *Tabla 60* y el *Gráfico 54* muestran que los docentes de Nivel Universitario perciben la construcción de Resiliencia desde las posibilidades materiales de la Institución en un 23% dentro de un nivel alto, un 65% en un nivel medio y un 12% en un nivel bajo.

Tabla 61 Factor de Resiliencia: Enriquecimiento de los vínculos (Fact1) en docentes de Nivel Universitario

Enriquecimiento de los vínculos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Alta	11	12,0	12,0
Media	73	79,3	91,3
Baja	8	8,7	100,0
Total	92	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Gráfico 55 Factor de Resiliencia: Enriquecimiento de los vínculos (Fact1) en docentes de Nivel Universitario



Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

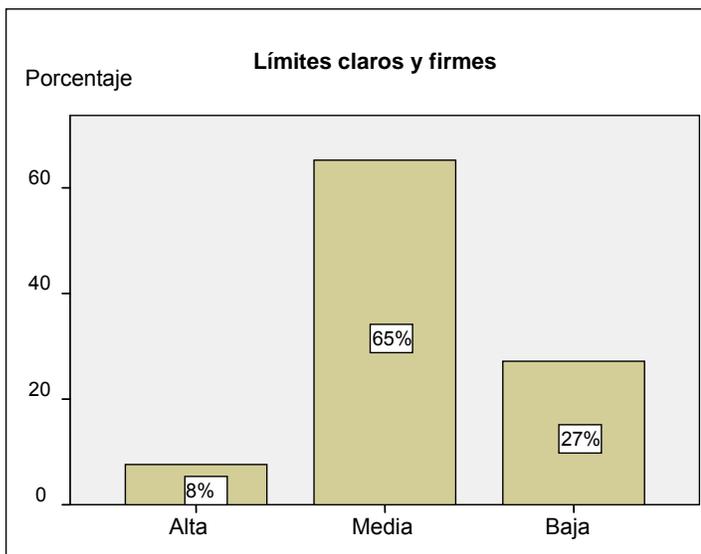
La *Tabla 61* y el *Gráfico 55* muestran que los docentes de Nivel Universitario perciben la construcción de Resiliencia con respecto a la Enriquecimiento de los vínculos en un 12% dentro de un nivel alto, un 79% en un nivel medio y un 9% en un nivel bajo.

Tabla 62 Factor de Resiliencia: Límites claros y firmes (Fact2) en docentes de Nivel Universitario

Límites claros y firmes	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Alta	7	7,6	7,6
Media	60	65,2	72,8
Baja	25	27,2	100,0
Total	92	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Gráfico 56 Factor de Resiliencia: Límites claros y firmes (Fact2) en docentes de Nivel Universitario



Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

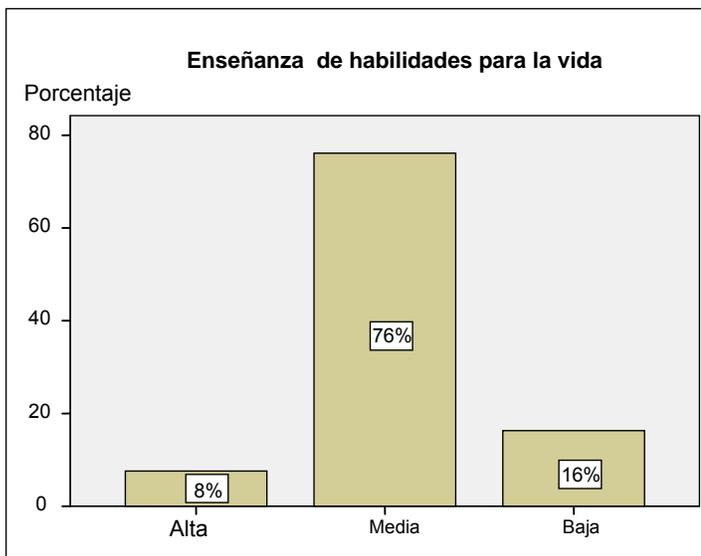
La *Tabla 62* y el *Gráfico 56* muestran que los docentes de Nivel Universitario perciben la construcción de Resiliencia con respecto a los Límites claros y firmes en un 8% dentro de un nivel alto, un 65% en un nivel medio y un 27% en un nivel bajo.

Tabla 63 Factor de Resiliencia: Enseñanza de habilidades para la vida (Fact3) en docentes de Nivel Universitario

Enseñanza de habilidades para la vida	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Alta	7	7,6	7,6
Media	70	76,1	83,7
Baja	15	16,3	100,0
Total	92	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Gráfico 57 Factor de Resiliencia: Enseñanza de habilidades para la vida (Fact3) en docentes de Nivel Universitario



Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

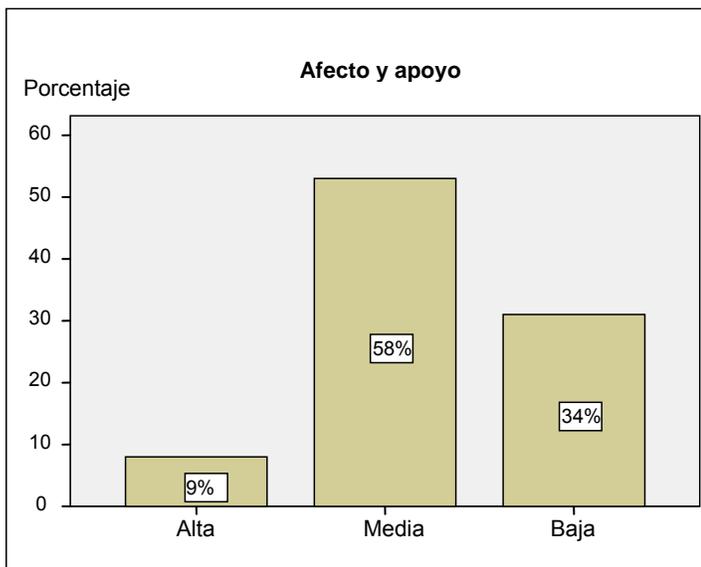
La *Tabla 63* y el *Gráfico 57* muestran que los docentes de Nivel Universitario perciben la construcción de Resiliencia con respecto a la Enseñanza de habilidades para la vida en un 8% dentro de un nivel alto, un 76% en un nivel medio y un 16% en un nivel bajo.

Tabla 64 Factor de Resiliencia: Afecto y apoyo (Fact4) en docentes de Nivel Universitario

Afecto y apoyo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Alto	8	8,7	8,7
Medio	53	57,6	66,3
Bajo	31	33,7	100,0
Total	92	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Gráfico 58 Factor de Resiliencia: Afecto y apoyo (Fact4) en docentes de Nivel Universitario



Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

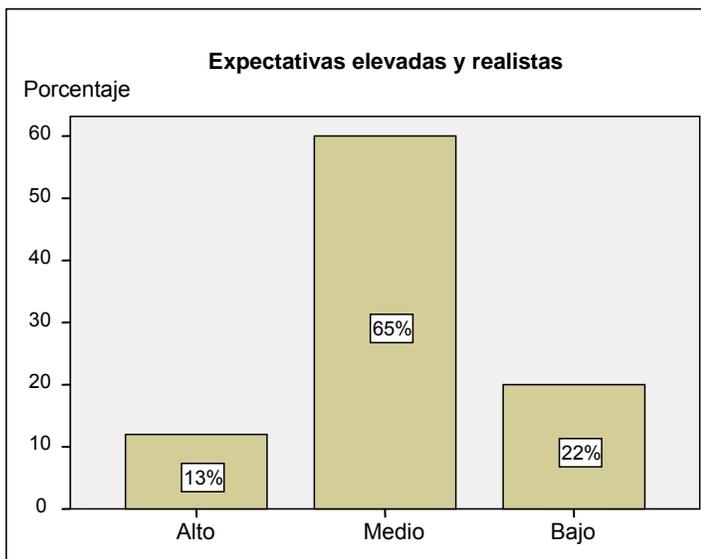
La *Tabla 64* y el *Gráfico 58* muestran que los docentes de Nivel Universitario perciben la construcción de Resiliencia con respecto al Afecto y apoyo en un 9% dentro de un nivel alto, un 58% en un nivel medio y un 34% en un nivel bajo.

Tabla 65 Factor de Resiliencia: Expectativas elevadas y realistas (Fact5) en docentes de Nivel Universitario

Expectativas elevadas y realistas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Alto	12	13,0	13,0
Medio	60	65,2	78,3
Bajo	20	21,7	100,0
Total	92	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Gráfico 59 Factor de Resiliencia: Expectativas elevadas y realistas (Fact5) en docentes de Nivel Universitario



Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

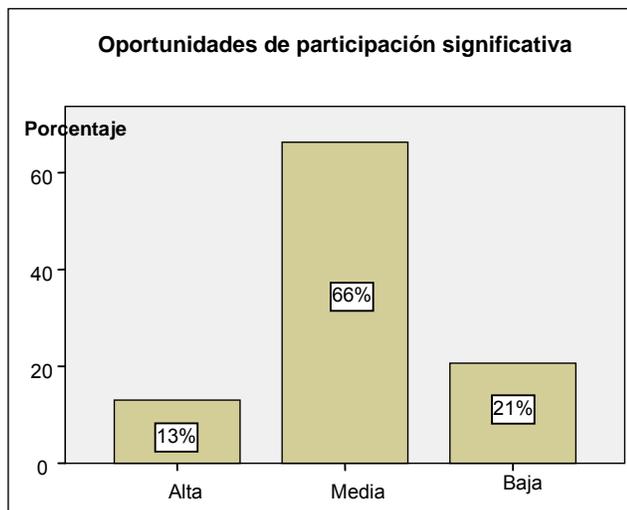
La *Tabla 65* y el Gráfico 59 muestran que los docentes de Nivel Universitario perciben la construcción de Resiliencia con respecto a las Expectativas elevadas y realistas en un 13% dentro de un nivel alto, un 65% en un nivel medio y un 22% en un nivel bajo.

Tabla 66 Factor de Resiliencia: Oportunidades de participación significativa (Fact6) en docentes de Nivel Universitario

Oportunidades de participación significativa	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Alta	12	13,0	13,0
Media	61	66,3	79,3
Baja	19	20,7	100,0
Total	92	100,0	

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Gráfico 60 Factor de Resiliencia: Oportunidades de participación significativa (Fact6) en docentes de Nivel Universitario



Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

La *Tabla 66* y el *Gráfico 60* muestran que los docentes de Nivel Universitario perciben la construcción de Resiliencia con respecto a las Oportunidades de participación significativa en un 13% dentro de un nivel alto, un 66% en un nivel medio y un 21% en un nivel bajo.

En esta instancia descriptiva referida a la Resiliencia, podemos observar distinciones entre la percepción de las dimensiones y factores de la misma en los docentes de ambos niveles. Clarifiquemos, por un lado, que la Resiliencia Global percibida por los docentes de Nivel medio es en un 43% baja mientras que para los universitarios es en un 66% media. Por otra parte, entre los factores de la resiliencia resaltamos que el Afecto y apoyo, las Expectativas elevadas y firmes y las Oportunidades de participación significativas aparecen con porcentajes bajos en los docentes secundarios, diferenciándose marcadamente de los universitarios.

Tabla 67 Tabla de síntesis del Análisis Descriptivo en docentes entrevistados

MBI (Subescalas) / Categoría*₂			
Nivel Medio	%*₁	Nivel Universitario	%
Cansancio emocional "alto"	50%	Cansancio emocional "medio"	46%
Despersonalización "alta"	59%	Despersonalización "media"	47%
Realización personal "baja"	43%	Realización personal "alta"	64%

BM)			
Nivel Medio	%	Nivel Universitario	%
En riesgo	23%	En riesgo	32%
Con <i>burnout</i>	32%	Con <i>burnout</i>	3%

CBB (Subescalas)) / Categoría *₂			
Nivel Medio	%	Nivel Universitario	%
Factores "medio"	50%	Factores "medio"	64%
Factores "bajo"	50%		
Síndrome "alto"	34%		
Síndrome "medio"	30%	Síndrome "medio"	48%
Síndrome "bajo"	36%	Síndrome "bajo"	48%
Consecuentes "alto"	50%	Consecuentes "bajo"	70%

RESILIENCIA (Subescalas)) / Categoría*₂			
Nivel Medio	%	Nivel Universitario	%
Global "baja"	43%	Global "media"	66%
Alumno "media"	48%	Alumno "media"	71%
Personal "media"	43%	Personal "media"	70%
Institucional "media"	45%	Institucional "media"	65%
Enriq. de los vínculos "media"	57%	Enriq. de los vínculos "media"	80%
Límites claros y firmes "media"	48%	Límites claros y firmes medio	65%
Ens. de habilidades para la vida "media"	55%	Enza. de habilidades para la vida media	65%
Afecto y apoyo "baja"	55%	Afecto y apoyo medio	76%
Expectativas "baja"	52%	Expectativas "media"	58%
Oportunidades de particip. signific."baja"	55%	Oportunidades de particip. signific."media"	66%

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios y de Nivel Medio Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) y Escuela de Nivel Medio 2005 - 2006.

*₁ Se presentan los porcentajes de los valores más representativos de cada una de las variables descritas.

*₂ Las categorías consideradas dentro de cada una de las variables son: alto, medio y bajo. La categoría que alcanza el mayor porcentaje es la que aparece en la tabla.

Referencias:

Factores de *burnout* (CBB): Factores

Síndrome de *burnout* (CBB): Síndrome

Consecuentes del *burnout* (CBB): Consecuentes

Subescalas de Resiliencia: Global, Alumno, Personal, Institucional, Enriquecimiento de los vínculos, Enseñanza de habilidades para la vida, Afecto y apoyo, Expectativas elevadas y realistas y Oportunidades de participación significativas.

Apartado II

Análisis explicativo

**I – MEDIDAS DE BURNOUT &
VARIABLES DE BASE Y LABORALES (BIVARIADO)**

A continuación presentamos los resultados obtenidos al cruzar el MBI (y sus subescalas), el BM, el CBB y la Resiliencia versus las variables de base y laborales referidas en el estudio, según Pruebas de Chi cuadrado y Medidas Simétricas.

6.6. MBI vs. Variables de base & laborales

6.6.1. MBI & Cambio de trabajo en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Tabla 68 Subescala del MBI: Realización personal (Reprec) según Cambio de trabajo (45BBBB1) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

		Realización Personal			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Cambio de trabajo	No	4	3	9	16
	Sí	15	9	4	28
Total		19	12	13	44

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

Tabla 69 Subescala del MBI: Realización personal (Reprec) según Cambio de trabajo (45BBBB1) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal): Pruebas de Chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,663(a)	2	,013
Razón de verosimilitudes	8,581	2	,014
Asociación lineal por lineal	6,986	1	,008
N de casos válidos	44		

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

a 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,36.

Tabla 70 Subescala del MBI: Realización personal (Reprec) según Cambio de trabajo (45BBBB1) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal): Medidas simétricas

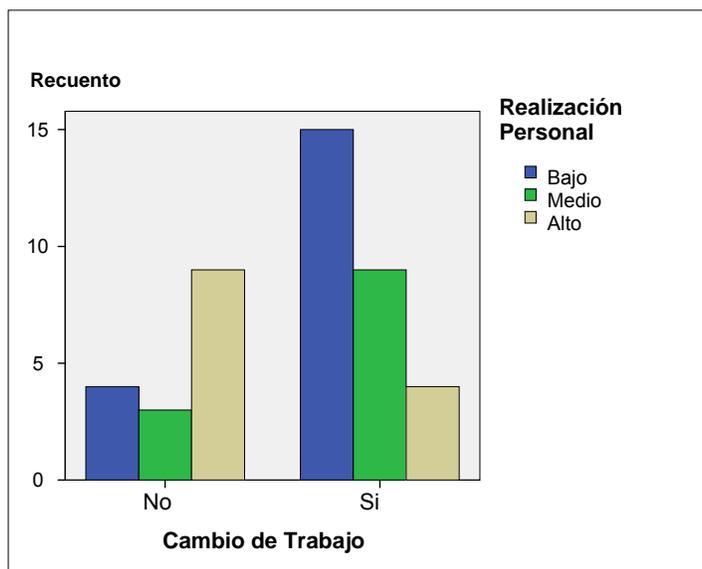
		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,444	,013
	V de Cramer	,444	,013
	Coefficiente de contingencia	,406	,013
N de casos válidos		44	

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Gráfico 61 Subescala del MBI: Realización personal (Reprec) según Cambio de trabajo en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)²⁵



Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

La *Tabla 69* y la *Tabla 70* muestran una asociación significativa entre las variables Realización personal (según el MBI) y Cambio de trabajo ($p= 0,013$). Por otra parte, la *Tabla 68* y *Gráfico 61* muestran que la mayoría de los docentes de Nivel Medio participantes, que desean cambiar de trabajo presentan una baja Realización personal; mientras que los docentes que no desean cambiar de trabajo tienen una Realización personal, preponderantemente, alta.

²⁵ La escala presentada en los gráficos que muestran cruces de variables es de frecuencia absoluta. Asimismo, la escala varía, en este caso, de 5 en 5 sobre 100.

6.6.2. MBI & Situación laboral en dos años más en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Tabla 71 Subescala del MBI: Realización personal (Reprec) según Situación laboral en dos años mas (45F) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

		Realización Personal			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Situación laboral en dos años más	Mejor que ahora	2	7	3	12
	Igual que ahora	11	3	6	20
	Peor	4	0	2	6
	No sabe/ No contesta	17	11	11	39

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

Tabla 72 Subescala del MBI: Realización personal (Reprec) según Situación laboral en dos años más (45F) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal): Pruebas de Chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,784(a)	6	,047
Razón de verosimilitudes	14,269	6	,027
Asociación lineal por lineal	,850	1	,357
N de casos válidos	39		

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

a 8 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,28.

Tabla 73 Subescala del MBI: Realización personal (Reprec) según Situación laboral en dos años más (45F) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal): Medidas simétricas

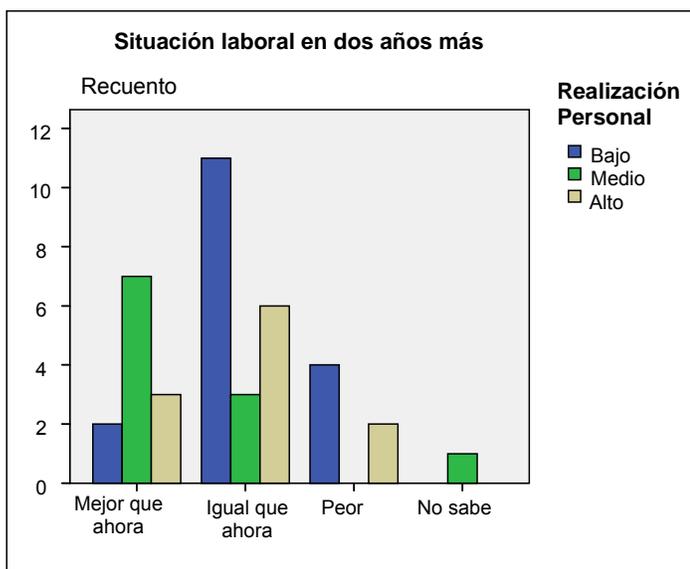
		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,573	,047
	V de Cramer	,405	,047
	Coficiente de contingencia	,497	,047
N de casos válidos		39	

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Gráfico 62 Subescala del MBI: Realización personal (Reprec) según Situación laboral en dos años mas (45F) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)



Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

La *Tabla 72* y la *Tabla 73* muestran una asociación significativa entre las variables Realización personal (según el MBI) y Situación laboral en dos años más ($p= 0,0474$). Por otra parte, la *Tabla 71* y el *Gráfico 62* presentan que la mayoría de los docentes de Nivel Medio, que esperan que la situación laboral estará igual o peor en dos años más, tienen una Realización personal baja mientras que los docentes que consideran que la situación laboral mejorará, poseen una Realización personal entre media y alta.

6.6.3. MBI & otras variables en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

El cruce de las subescalas del MBI con las variables Sexo, Estado Civil, Estrato social, Horas semanales de clase, Auto percepción de la remuneración, Trabajo Principal, Movilidad Ocupacional –aplicando las pruebas Chi-cuadrado y en el caso de Edad y Años de recibido empleando la correlación de Pearson– no indica ninguna relación significativa entre las variables respectivas. Es decir, estas variables citadas no están asociadas estadísticamente con las dimensiones de Cansancio emocional, de Despersonalización, de Realización personal –estructura

tripartita del Síndrome de *burnout*– en los docentes de Nivel Medio entrevistados. (Ver Anexo Capítulo 6 I. Análisis Explicativo Medidas de burnout & Variables de base y laborales)

6.6.4. MBI & Edad en docentes de Nivel Universitario

Tabla 74 Subescala del MBI: Realización personal & Edad en docentes de Nivel Universitario

		Edad Actual	Cansancio emocional	Despersonalización	Realización personal
Edad Actual	Correlación de Pearson	1	-,086	,061	,261(*)
	Sig. (bilateral)		,417	,561	,012
	N	92	92	92	92
Cansancio emocional	Correlación de Pearson	-,086	1	,328(**)	-,303(**)
	Sig. (bilateral)	,417		,001	,003
	N	92	92	92	92
Despersonalización	Correlación de Pearson	,061	,328(**)	1	-,124
	Sig. (bilateral)	,561	,001		,239
	N	92	92	92	92
Realización personal	Correlación de Pearson	,261(*)	-,303(**)	-,124	1
	Sig. (bilateral)	,012	,003	,239	
	N	92	92	92	92

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

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

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

La *Tabla 74* presenta una correlación significativa negativa ($p \leq 0,05$) entre las variables: subescala de Realización personal que integra el *burnout* (según el MBI) y la edad de los docentes universitarios participantes. Es decir, que cuanto mayor es la edad, más alta es la Realización personal de los profesores universitarios entrevistados.

6.6.5. MBI & Años de recibido en docentes de Nivel Universitario

Tabla 75 Subescala del MBI: Realización personal & Años de recibido en docentes de Nivel Universitario

		Años recibido	Cansancio emocional	Despersonalización	Realización personal
Años recibido	Correlación de Pearson	1	-,071	,049	,286(**)
	Sig. (bilateral)		,502	,643	,006
	N	92	92	92	92
Cansancio emocional	Correlación de Pearson	-,071	1	,328(**)	-,303(**)
	Sig. (bilateral)	,502		,001	,003
	N	92	92	92	92
Despersonalización	Correlación de Pearson	,049	,328(**)	1	-,124
	Sig. (bilateral)	,643	,001		,239
	N	92	92	92	92
Realización personal	Correlación de Pearson	,286(**)	-,303(**)	-,124	1
	Sig. (bilateral)	,006	,003	,239	
	N	92	92	92	92

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

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

La *Tabla 75* muestra una correlación significativa ($p \leq 0,01$) entre las variables: subescala de Realización personal que integra el *burnout* (según el MBI) y los años de recibido de los docentes universitarios entrevistados. Es decir, que cuando aumentan los años de recibido, crece también la Realización personal de los profesores de Nivel Universitario.

6.6.6. MBI & Autopercepción de la remuneración en docentes de Nivel Universitario

Tabla 76 Subescala del MBI: Cansancio emocional (Cerec) según Autopercepción de la remuneración (45C) en docentes de Nivel Universitario

		Cansancio Emocional			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Remuneración	Sí	16	8	2	26
	No	18	34	14	66
Total		34	42	16	92

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

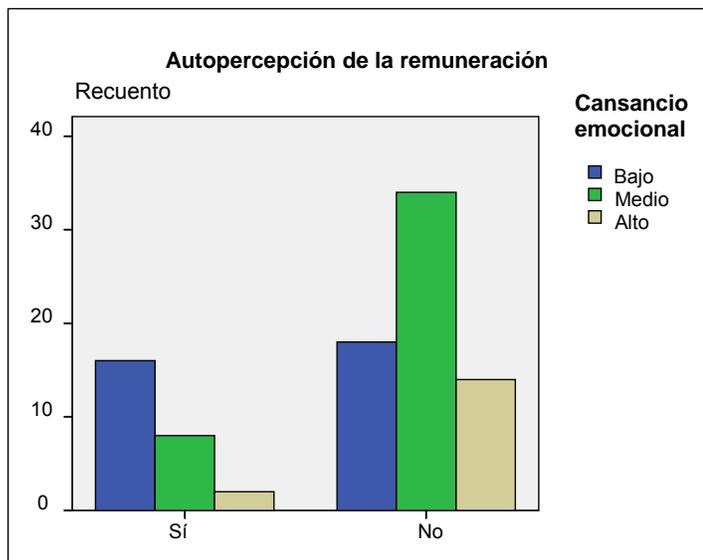
Tabla 77 Subescala del MBI: Cansancio emocional (Cerec) según Autopercepción de la remuneración (45C) en docentes de Nivel Universitario: Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,645(a)	2	,008
Razón de verosimilitudes	9,580	2	,008
Asociación lineal por lineal	8,339	1	,004
N de casos válidos	92		

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

a 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,52.

Gráfico 63 Subescala del MBI: Cansancio emocional (Cerec) según Autopercepción de la remuneración (45C) en docentes de Nivel Universitario



Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

La *Tabla 77* presenta una asociación significativa entre las variables Cansancio emocional (según el MBI) y la Autopercepción de la remuneración ($p=0,008$). Por otra parte, la *Tabla 76* y el *Gráfico 63* muestran que la mayoría de los docentes universitarios entrevistados que consideran que su actividad profesional no se encuentra bien remunerada, manifiestan un Cansancio emocional de nivel medio, fundamentalmente. Asimismo, se observa en los docentes que presentan bajos niveles de Cansancio emocional son los que consideran estar bien remunerados.

6.6.7. MBI & Trabajo Principal en docentes de Nivel Universitario

Tabla 78 Subescala del MBI: Cansancio emocional (Cerec) según Trabajo Principal (p2002) en docentes de Nivel Universitario

		Cansancio Emocional			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Trabajo principal	Asesoría o investigación	13	4	1	18
	Docencia	21	38	15	74
Total		34	42	16	92

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

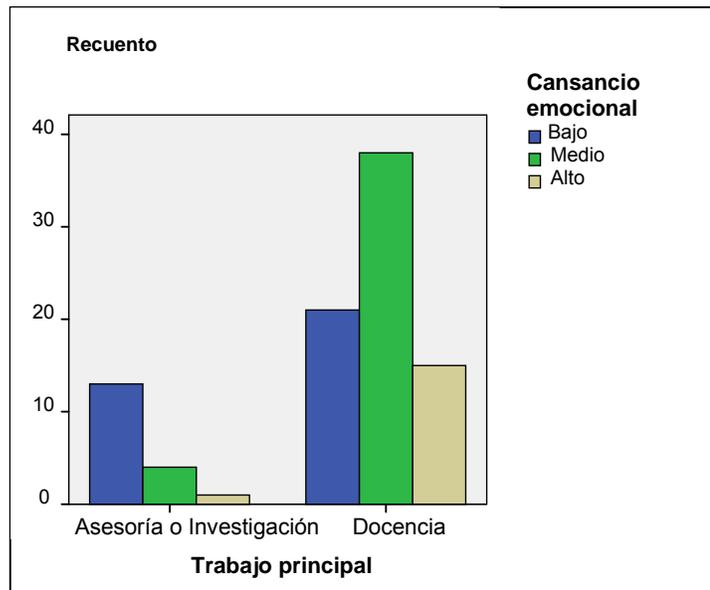
Tabla 79 Subescala del MBI: Cansancio emocional (Cerec) según Trabajo Principal (p2002) en docentes de Nivel Universitario: Pruebas de Chi-cuadrado

	Valor	GI	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,024(a)	2	,002
Razón de verosimilitud	11,822	2	,003
Asociación lineal por lineal	9,721	1	,002
N de casos válidos	92		

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

a 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,13.

Gráfico 64 Subescala del MBI: Cansancio emocional (Cerec) según Trabajo Principal (p2002) en docentes de Nivel Universitario



Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

La *Tabla 79* muestra una asociación significativa entre las variables Cansancio emocional (según el MBI) y Trabajo principal ($p = 0,002$). Por otra parte, la *Tabla 78* y el *Gráfico 64* presentan que la mayoría de los docentes de Nivel Universitario entrevistados se dedican a la docencia como principal actividad profesional y en ellos se observa que existe un nivel medio de Cansancio emocional. En cambio, los docentes universitarios que tienen como principal actividad la asesoría o investigación –la mayoría– manifiestan un Cansancio emocional bajo.

6.6.8. MBI & otras variables en docentes de Nivel Universitario

El cruce de las subescalas del MBI con las variables Sexo, Cambio de trabajo, Trabajo Docente en dos años más y Movilidad Ocupacional, aplicando las pruebas de Chi-cuadrado no indica ninguna relación significativa entre las variables respectivas. Es decir, estas variables citadas no influyen estadísticamente en los niveles de Cansancio emocional, ni de Despersonalización, ni de Realización personal –dimensiones del síndrome de *burnout*– de los docentes universitarios participantes. (Ver Anexo Capítulo 6 I. Análisis Explicativo Medidas de burnout & variables de base y laborales)

6.7. BM vs. Variables de base & laborales

6.7.1. BM & otras variables en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

El cruce del BM con las variables Sexo, Estado civil, Estrato social subjetivo, Horas semanales de clase, Auto percepción de la remuneración, Cambio de trabajo, Situación laboral en dos años más, Movilidad Ocupacional en el puesto en los últimos cinco años y Trabajo principal –aplicando las pruebas de Chi-cuadrado– como así también, el cruce del BM con las variables Edad y Años de recibido – utilizando la correlación de Pearson– no indican ninguna relación significativa entre las variables respectivas en los docentes de Nivel Medio entrevistados. Es decir, estas variables citadas no influyen estadísticamente en los niveles de *burnout* de los docentes de Nivel Medio participantes según el BM (Ver Anexo Capítulo 6 I. Análisis Explicativo Medidas de *burnout* & Variables de base y laborales).

6.7.2. BM & Auto percepción de la remuneración en docentes de Nivel Universitario

Tabla 80 *Burnout Measure* según Auto percepción de la remuneración (45C) en docentes de Nivel Universitario

		<i>Burnout Measure</i>			Total
		Sin <i>burnout</i>	En riesgo	Con <i>burnout</i>	
Remuneración	Sí	23	3	0	26
	No	36	27	3	66
Total		59	30	3	92

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Tabla 81 *Burnout Measure* según Autopercepción de la remuneración (45C) en docentes de Nivel Universitario: Pruebas de Chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,462(a)	2	,009
Razón de verosimilitudes	11,145	2	,004
Asociación lineal por lineal	9,359	1	,002
N de casos válidos	92		

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

a 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,85.

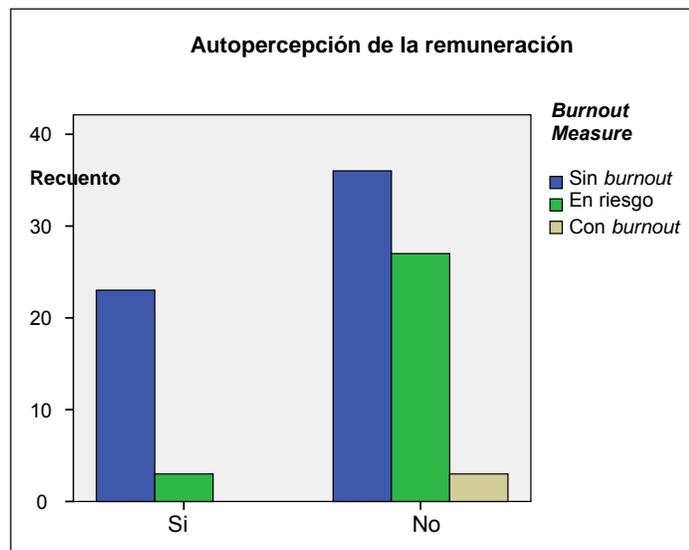
Tabla 82 *Burnout Measure* según Autopercepción de la remuneración (45C) en docentes de Nivel Universitario: Medidas Simétricas

	Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal Phi	,321	,009
V de Cramer	,321	,009
Coefficiente de contingencia	,305	,009
N de casos válidos	92	

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Gráfico 65 *Burnout Measure* según Autopercepción de la remuneración (45C) en docentes de Nivel Universitario



Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

La *Tabla 81* muestra una asociación significativa entre las variables *Burnout Measure* y Autopercepción de la remuneración ($p= 0,009$). Por otra parte, la *Tabla 80* y el *Gráfico 65* presentan que los docentes de Nivel Universitario que consideran que su actividad profesional no se encuentra bien remunerada –la mayoría– manifiestan más claramente y en general, Riesgo de *burnout* y el Síndrome. Asimismo, los docentes que consideran estar bien remunerados, no poseen *burnout* y muy pocos tienen riesgo de *burnout*.

6.7.3. BM & Trabajo Principal en docentes de Nivel Universitario

Tabla 83 *Burnout Measure* según Trabajo principal (p2002) en docentes de Nivel Universitario

		<i>Burnout Measure</i>		Total
		Sin Burnout	En riesgo	
Trabajo principal	Asesoría o Investigación	16	2	18
	Docencia	43	31	74
Total		59	33	92

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Tabla 84 *Burnout Measure* según Trabajo principal (p2002) en docentes de Nivel Universitario: Pruebas de Chi-cuadrado

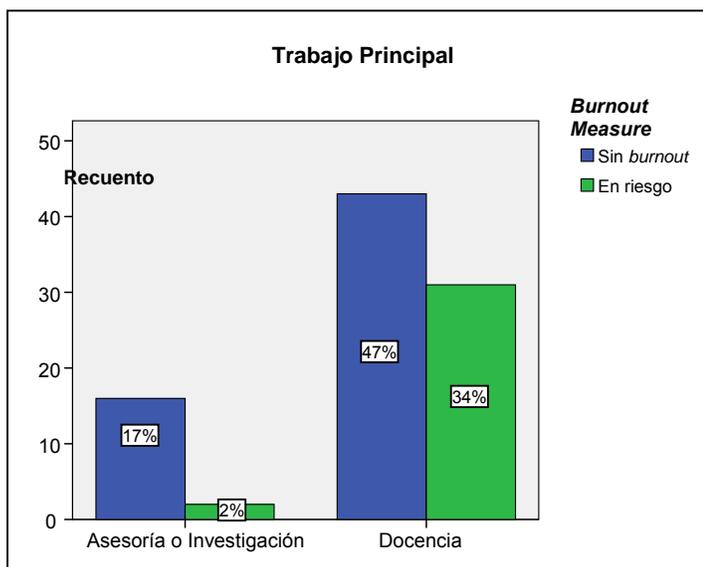
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,963(b)	1	,015		
Corrección por continuidad(a)	4,700	1	,030		
Razón de verosimilitudes	6,901	1	,009		
Estadístico exacto de Fisher				,015	,012
Asociación lineal por lineal	5,898	1	,015		
N de casos válidos	92				

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,46.

Gráfico 66 *Burnout Measure* según Trabajo principal (p2002) en docentes de Nivel Universitario



Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

La *Tabla 84* muestra una asociación significativa entre las variables *Burnout Measure* y Trabajo Principal ($p= 0,015$). Por otra parte, la *Tabla 83* y el *Gráfico 66* presentan que los docentes de Nivel Universitario que se dedican a la docencia como principal actividad profesional –la mayoría– manifiestan en general, Riesgo de *burnout*. Asimismo, los docentes que tienen la Asesoría o la Investigación como actividad principal no poseen *burnout* y muy pocos (2%) tienen riesgo de *burnout*.

6.7.4. *BM & otras variables en docentes de Nivel Universitario*

El cruce del BM con las variables Sexo, Estado civil, Estrato social subjetivo, Horas semanales de clase, Cambio de trabajo, Autopercepción de la remuneración, Situación laboral en dos años más, Movilidad Ocupacional en el puesto en los últimos cinco años –aplicando las pruebas de Chi-cuadrado– como así también, el cruce del BM con las variables Edad y Años de recibido (utilizando la correlación de Pearson) no indican ninguna relación significativa entre las variables respectivas en los docentes de Nivel Universitario entrevistados. Es decir, estas variables citadas no influyen estadísticamente en los niveles de *burnout* de los docentes de Nivel Universitario participantes según el BM (Ver Anexo Capítulo 6 I. Análisis Explicativo Medidas de burnout & Variables de base y laborales).

6.8. CBB vs. Variables de base & laborales

6.8.1. CBB & Situación laboral en dos años más en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Tabla 85 Subescala de Síndrome de *burnout* (CBB) según Situación laboral en dos años más en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

		Síndrome de <i>burnout</i> (CBB)			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Situación laboral en dos años más	Mejor que ahora	8	0	4	12
	Igual que ahora	4	9	7	20
	Peor	1	3	2	6
Total		13	12	13	38

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

Tabla 86 Subescala de Síndrome de *burnout* (CBB) según Situación laboral en dos años más: Pruebas de Chi cuadrado en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,998(a)	4	,027
Razón de verosimilitudes	14,082	4	,007
Asociación lineal por lineal	2,086	1	,149
N de casos válidos	38		

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

a 9 casillas (75,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,31.

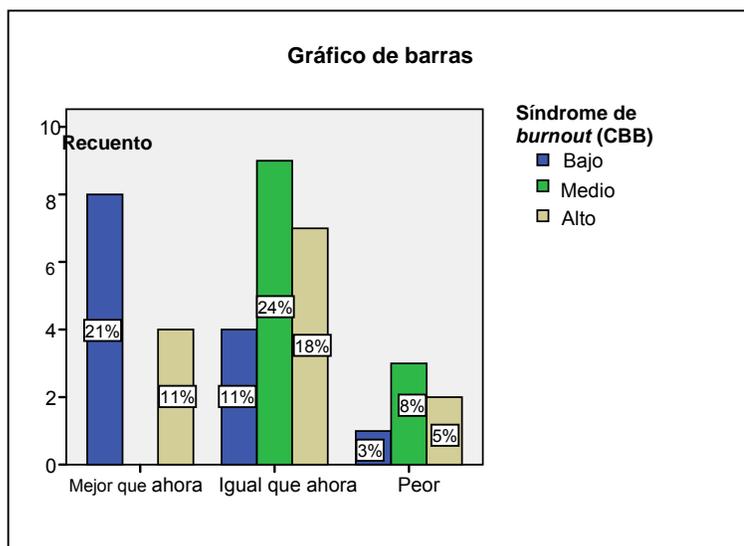
Tabla 87 Subescala de Síndrome de *burnout* (CBB) según Situación laboral en dos años más: Medidas simétricas en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,538	,027
	V de Cramer	,380	,027
	Coficiente de contingencia	,474	,027
N de casos válidos		38	

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Gráfico 67 Subescala de Síndrome de *burnout* (CBB) según Situación laboral en dos años más en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)



Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

La *Tabla 84* muestra una asociación significativa entre las variables Subescala del CBB: Síndrome de *burnout* y Situación laboral en dos años más ($p=0,027$). Por otra parte, la *Tabla 85* y el *Gráfico 67* presentan que los docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) que piensan que la situación laboral en dos años más va a ser igual –la mayoría– y peor manifiestan más claramente y en general, Síndrome de *burnout* medio y alto. Asimismo, los docentes que piensan que la situación laboral en dos años más va a ser mejor poseen, en general, *burnout* bajo.

6.8.2. CBB & Cambio de trabajo en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Tabla 88 Subescala de Factores del *burnout* (CBB) según Cambio de trabajo en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

		Factores de <i>burnout</i>		Total
		Bajo	Medio	
Cambio de trabajo	No	12	4	16
	Sí	10	18	28
Total		22	22	44

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

Tabla 89 Subescala de Factores del *burnout* (CBB) según Cambio de Trabajo en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal): Pruebas de Chi cuadrado

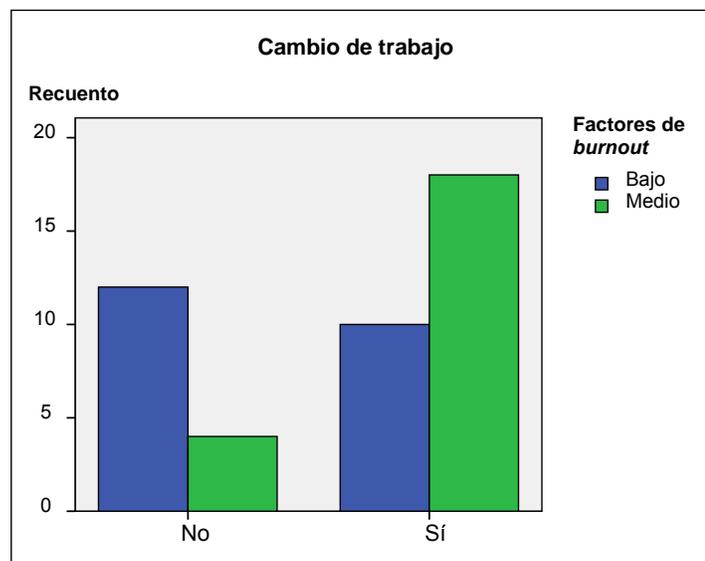
	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,286(b)	1	,012		
Corrección por continuidad(a)	4,813	1	,028		
Razón de verosimilitudes	6,504	1	,011		
Estadístico exacto de Fisher				,027	,013
Asociación lineal por lineal	6,143	1	,013		
N de casos	44				

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 8,00.

Gráfico 68 Subescala de Factores del *burnout* (CBB) según Cambio de trabajo en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)



Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

La *Tabla 89* muestra una asociación significativa entre las variables Subescala del CBB: Factores de *burnout* y Cambio de trabajo ($p= 0,028$). Por otra parte, la *Tabla 88* y el *Gráfico 68* presentan que los docentes de Nivel Medio que piensan en el Cambio de trabajo –la mayoría– manifiestan en general, la incidencia de Factores de *burnout* medio y alto. Asimismo, los docentes que no piensan como opción en el cambio de trabajo muestran una incidencia de Factores de *burnout* baja.

Tabla 90 Subescala de Síndrome de *burnout* (CBB) según Cambio de Trabajo en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

		Síndrome de <i>burnout</i> (CBB)			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Cambio de trabajo	No	9	6	1	16
	Sí	7	7	14	28
Total		16	13	15	44

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

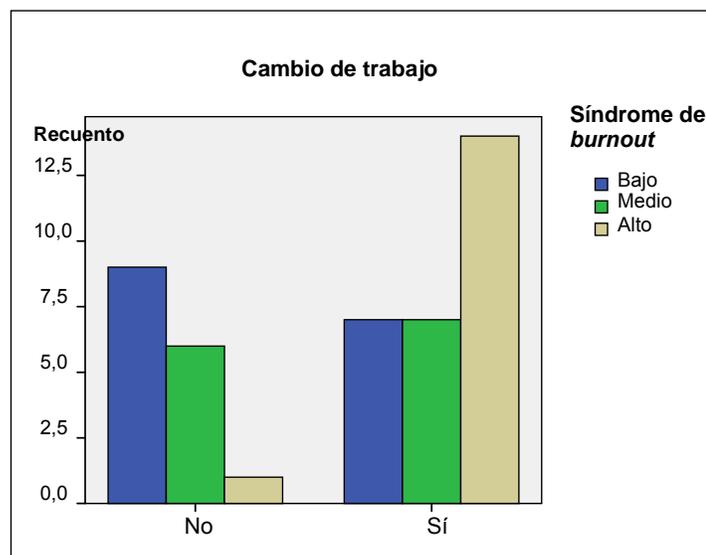
Tabla 91 Subescala de Síndrome de *burnout* (CBB) según Cambio de trabajo en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

	Valor	Gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,990(a)	2	,011
Razón de verosimilitudes	10,460	2	,005
Asociación lineal por lineal	7,950	1	,005
N de casos	44		

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

a 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,73.

Gráfico 69 Subescala de Síndrome de *burnout* (CBB) según Cambio de Trabajo en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)



Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

La *Tabla 91* muestra una asociación significativa entre las variables Subescala del CBB: Síndrome de *burnout* y Cambio de Trabajo ($p= 0,011$). Por otra parte, la *Tabla 90* y el *Gráfico 69* muestran que los docentes secundarios que piensan en el Cambio de trabajo manifiestan globalizado, el Síndrome de *burnout* alto. Asimismo, los docentes que no piensan como opción en el cambio de trabajo tienen niveles de Síndrome de *burnout* medio y bajo.

6.8.3. CBB & otras variables en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

El cruce de las subescalas del CBB con las variables Sexo, Estado civil, Estrato social subjetivo, Horas semanales de clase, Movilidad Ocupacional en el puesto en los últimos cinco años, Autopercepción de la remuneración y Trabajo principal –aplicando las pruebas de Chi-cuadrado– como así también, el cruce del MB con las variables Edad y Años de recibido (utilizando la correlación de Pearson) no indican ninguna relación significativa entre las variables respectivas en los docentes de Nivel Medio entrevistados. Es decir, estas variables citadas no influyen estadísticamente en las subescalas que integran el CBB –Factores de *burnout*, Síndrome de *burnout* y Consecuentes del *burnout*– de los docentes de Nivel Medio participantes según el BM. (Ver Anexo Capítulo 6 I. Análisis Explicativo Medidas de burnout & variables de base y laborales)

6.8.4. CBB & otras variables en docentes de Nivel Universitario

El cruce del CBB con las variables Sexo, Estado civil, Estrato social subjetivo, Autopercepción de la remuneración, Horas semanales de clase, Cambio de trabajo, Situación laboral en dos años más, Movilidad Ocupacional en el puesto en los últimos cinco años y Trabajo principal (aplicando las pruebas de Chi-cuadrado) como así también, el cruce del CBB con las variables Edad y Años de recibido (utilizando la correlación de Pearson) no indican ninguna relación significativa entre las variables respectivas en los docentes de Nivel Universitario entrevistados. Es decir, estas variables citadas no influyen estadísticamente en los niveles de *burnout* de los docentes de Nivel Universitario participantes según el MB. (Ver Anexo Capítulo 6 I. Análisis Explicativo Medidas de burnout & Variables de base y laborales).

Continuamos con nuestro segundo eje en el estudio, la Resiliencia. De igual modo, se presentan las asociaciones entre Resiliencia y las variables de base y laborales.²⁶

6.9. Resiliencia vs. Variables de base & laborales

6.9.1. Resiliencia & Autopercepción de la remuneración en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Tabla 92 Resiliencia global (Resglbrg2) según Autopercepción de la remuneración (Remun2) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

		Resiliencia Global		Total
		Alta	Baja	Alta
Remuneración	No	11	25	36
	Sí	6	1	7
Total		17	26	43

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

Tabla 93 Resiliencia global (Resglbrg2) según Autopercepción de la remuneración (Remun2) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal): Pruebas de Chi cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,459(b)	1	,006		
Corrección por continuidad(a)	5,330	1	,021		
Razón de verosimilitudes	7,655	1	,006		
Estadístico exacto de Fisher				,011	,011
Asociación lineal por lineal	7,285	1	,007		
N de casos válidos	43				

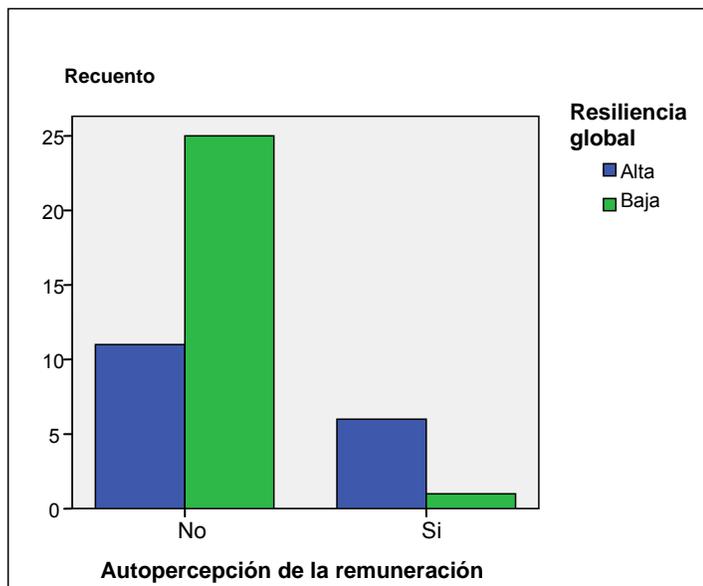
Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,77.

²⁶ La numeración es sucesiva para evitar duplicaciones de código y facilitar la lectura.

Gráfico 70 Resiliencia global (Resglbrg2) según Autopercepción de la remuneración (Remun2) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

La *Tabla 93* muestra una asociación significativa entre la Subescala de la Resiliencia: Resiliencia global y Remuneración (Estadístico exacto de Fisher $p=0,021$). Por otra parte, la *Tabla 92* y el *Gráfico 70* muestran que los docentes de Nivel Medio entrevistados –la mayoría– que consideran que su actividad profesional no se encuentra bien remunerada, manifiestan una Resiliencia Global de nivel bajo. Asimismo, se observa en los docentes que consideran estar bien remunerados una Resiliencia Global alta.

Tabla 94 Factor de Resiliencia: Afecto y apoyo (Fact4) según Autopercepción de la remuneración (Remun2) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

		Afecto y apoyo		
		Alto	Bajo	Resultados
Remuneración	No	2	34	36
	Sí	5	2	7
Total		7	36	43

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

Tabla 95 Factor de Resiliencia: Afecto y apoyo (Fact4) según Autopercepción de la remuneración (Remun2) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal): Pruebas de Chi cuadrado

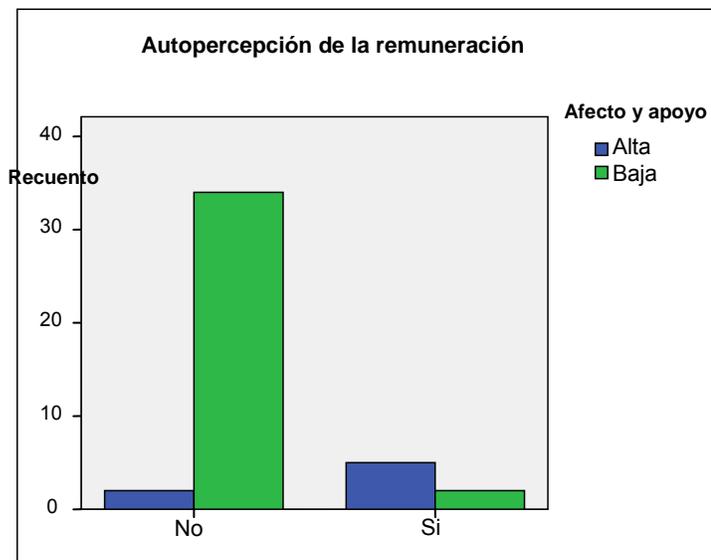
	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,659(b)	1	,000		
Corrección por continuidad(a)	14,138	1	,000		
Razón de verosimilitudes	14,383	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher				,000	,000
Asociación lineal por lineal	18,225	1	,000		
N de casos válidos	43				

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 1 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,14.

Gráfico 71 Factor de Resiliencia: Afecto y apoyo (Fact4) según Autopercepción de la remuneración (Remun2) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

La *Tabla 95* muestra una asociación significativa entre el factor Afecto y apoyo y la variable Autopercepción de la remuneración (Estadístico exacto de Fisher $p=0,0001$). Por otra parte, la *Tabla 94* y el *Gráfico 71* presentan que los

docentes secundarios entrevistados que consideran que su actividad profesional no se encuentra bien remunerada –la mayoría– manifiestan con respecto a la subescala Afecto y apoyo un nivel bajo. Asimismo, se observa en los docentes que consideran estar bien remunerados Afecto y Apoyo alto.

6.9.2. Resiliencia & Estado civil en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Tabla 96 Factor de Resiliencia: Enriquecimiento de los vínculos (Fact1) según Estado civil (5B) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Estado Civil	Enriquecimiento de los vínculos		Total
	Alta	Baja	
No casado	7	11	18
Casado	2	24	26
Total	9	35	44

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

Tabla 97 Factor de Resiliencia: Enriquecimiento de los vínculos (Fact1) según Estado civil (5B) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal): Pruebas de Chi cuadrado

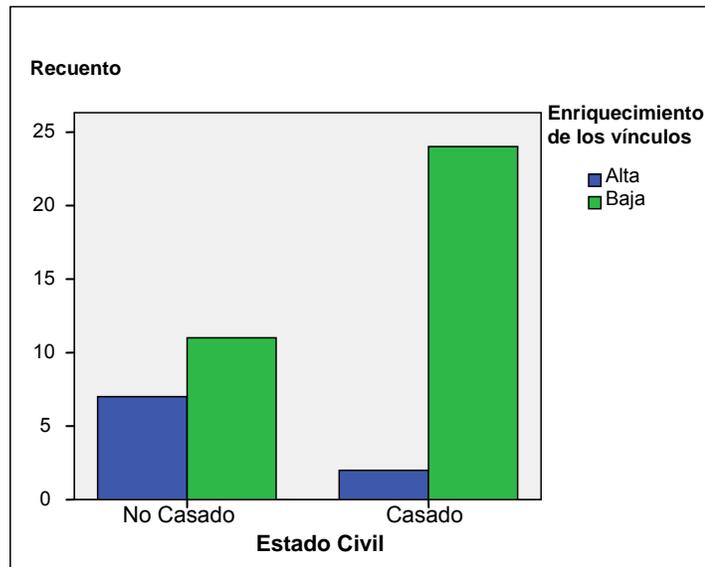
	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. Exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,362(b)	1	,012		
Corrección por continuidad(a)	4,589	1	,032		
Razón de verosimilitudes	6,425	1	,011		
Estadístico exacto de Fisher				,021	,016
Asociación lineal por lineal	6,218	1	,013		
N de casos válidos	44				

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 1 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,68.

Gráfico 72 Factor de Resiliencia: Enriquecimiento de los vínculos (Fact1) según Estado civil (5B) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

La *Tabla 97* muestra una asociación significativa entre el factor de la Resiliencia reconocido como Enriquecimiento de los vínculos y la variable Estado civil (Estadístico exacto de Fisher $p= 0,032$). Por otra parte, la *Tabla 96* y el *Gráfico 72* presentan que los docentes de Nivel Medio entrevistados que consideran que su actividad profesional no se encuentra bien remunerada –la mayoría– manifiestan un Enriquecimiento de los vínculos de un nivel bajo. Asimismo, se observa en los docentes que consideran estar bien remunerados, un Enriquecimiento de los vínculos alto.

6.9.3. Resiliencia & Edad en docentes de Nivel Universitario

Tabla 98 Resiliencia (todas las subescalas) según Edad (5B) en docentes de Nivel Universitario ²⁷

		Edad Actual	Res GI	Res AI	Res P	Res_ Ins	Fact1	Fact2	Fact3	Fact4	Fact5	Fact6
Edad Actual (5B)	Correlación de Pearson	1	-,199	-,201	-,111	-,237 (*)	-,054	-,017	-,139	-,212 (*)	-,265 (*)	-,259 (*)
	Sig. (bilat)		,057	,055	,291	,023	,607	,870	,186	,042	,011	,013
	N	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92
	N	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92

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

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

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Referencias

Res GI: Resiliencia Global
Res AI: Resiliencia Alumno
Res P: Resiliencia Personal
Res Ins: Resiliencia Institucional
Fact1: Enriquecimiento de los vínculos
Fact2: Límites claros y firmes
Fact3: Enseñanza de habilidades para la vida
Fact4: Afecto y apoyo
Fact5: Expectativas elevadas y realistas
Fact6: Oportunidades de participación significativa

La *Tabla 98* presenta una correlación significativa negativa ($p \leq 0,05$) entre las variables: subescalas de Resiliencia Institucional y los factores Afecto y Apoyo, Expectativas elevadas y realistas y Oportunidades de participación significativa con la variable Edad de los docentes universitarios participantes, respectivamente. Es decir, de acuerdo con el Cuestionario de Resiliencia²⁸, cuya lectura es inversa, cuando la edad aumenta, crece la percepción de la Resiliencia institucional y de la construcción de factores tales como el Afecto y Apoyo, las Expectativas elevadas y realistas y las Oportunidades de participación significativa de los profesores universitarios.

²⁷ La tabla presenta los nombres de las variables y la respectiva codificación en la primera columna. Por razones de espacio y de lectura no se coloca de nuevo la información en la primera fila, sólo se enuncian nombres de variables. No obstante, cabe aclarar que las mismas variables enunciadas en la primera columna (donde aparecen consignados nombres y codificación de las variables) se colocan en la primera fila de la tabla.

²⁸ El Cuestionario de Resiliencia (Henderson & Milstein, 2003), tal como se ha explicado en el Capítulo 5. Técnicas, debe interpretarse de forma inversa, según el autor, valores altos implican niveles bajos de resiliencia y viceversa. En adelante, la lectura debe hacerse teniendo en cuenta este aspecto.

6.9.4. Resiliencia & Años de recibido en docentes en Nivel Universitario

Tabla 99 Resiliencia Global (Subescalas dimensiones) según Años de recibido en docentes de Nivel Universitario

		Años recibido	Resiliencia Global	Resiliencia Alumnos	Resiliencia Personal	Resiliencia Institucional
Años de recibido	Correlación de Pearson	1	-,250(*)	-,262(*)	-,147	-,282(**)
	Sig. (bilateral)		,016	,012	,163	,006
	N	92	92	92	92	92

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

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

La *Tabla 99* presenta una correlación significativa negativa ($p \leq 0,05$) entre las variables subescalas de Resiliencia Global y Alumno y la variable Años de recibido de los docentes universitarios. Por otra parte, se observa una correlación significativa negativa ($p \leq 0,01$), entre las variables subescala de Resiliencia Institucional y la variable Edad de los profesores universitarios. Es decir, que a más años de recibido, crece la percepción de la Resiliencia Global, Resiliencia Alumno y de la Resiliencia Institucional de los profesores universitarios.

Tabla 100 Resiliencia (Subescalas factores) según Años de recibido en docentes de Nivel Universitario

		Años de recibido	fact1	fact2	fact3	fact4	fact5	fact6
Años de recibido	Correlación de Pearson	1	-,129	-,064	-,193	-,253(*)	-,292(**)	-,274(**)
	Sig. (bilateral)		,219	,542	,066	,015	,005	,008
	N	92	92	92	92	92	92	92
Enriquecimiento de los vínculos (Fact1)	Correlación de Pearson	-,129	1	,490(**)	,554(**)	,524(**)	,480(**)	,474(**)
	Sig. (bilateral)		,219	,000	,000	,000	,000	,000
	N	92	92	92	92	92	92	92
Límites claros y firmes (Fact2)	Correlación de Pearson	-,064	,490(**)	1	,622(**)	,605(**)	,582(**)	,626(**)
	Sig. (bilateral)		,542	,000	,000	,000	,000	,000
	N	92	92	92	92	92	92	92
Habilidades para la vida (Fact3)	Correlación de Pearson	-,193	,554(**)	,622(**)	1	,691(**)	,549(**)	,570(**)
	Sig. (bilateral)		,066	,000	,000	,000	,000	,000
	N	92	92	92	92	92	92	92
Afecto y apoyo (Fact4)	Correlación de Pearson	-,253(*)	,524(**)	,605(**)	,691(**)	1	,752(**)	,748(**)
	Sig. (bilateral)		,015	,000	,000	,000	,000	,000
	N	92	92	92	92	92	92	92
Expectativas elevadas (Fact5)	Correlación de Pearson	-,292(**)	,480(**)	,582(**)	,549(**)	,752(**)	1	,764(**)
	Sig. (bilateral)		,005	,000	,000	,000	,000	,000
	N	92	92	92	92	92	92	92
Oportunidades de participación (Fact6)	Correlación de Pearson	-,274(**)	,474(**)	,626(**)	,570(**)	,748(**)	,764(**)	1
	Sig. (bilateral)		,008	,000	,000	,000	,000	,000
	N	92	92	92	92	92	92	92

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

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

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

La *Tabla 100* presenta una correlación significativa negativa ($p \leq 0,05$) entre las variables: subescala de Resiliencia Afecto y apoyo y la variable Años de recibido de los docentes universitarios. Por otra parte, se observa una correlación significativa negativa ($p \leq 0,01$), entre los factores Expectativas elevadas y realistas, Oportunidades de participación y la variable Años de recibido de los profesores. Es decir, teniendo en cuenta la lectura inversa de la Resiliencia, a más años de recibido, crece la percepción de la Resiliencia Institucional, el Afecto y Apoyo, las Expectativas elevadas y realistas y las Oportunidades de participación significativa de los profesores universitarios.

6.9.5. Resiliencia & Cambio de trabajo en docentes de Nivel Universitario

Tabla 101 Dimensión de Resiliencia: Resiliencia Institucional según Cambio de trabajo (45BBBB1) en docentes de Nivel Universitario

		Resiliencia Institucional			Total
		Alta	Media	Baja	
Cambio de Trabajo	No	17	45	4	66
	Sí	3	15	7	25
Total		20	60	11	91

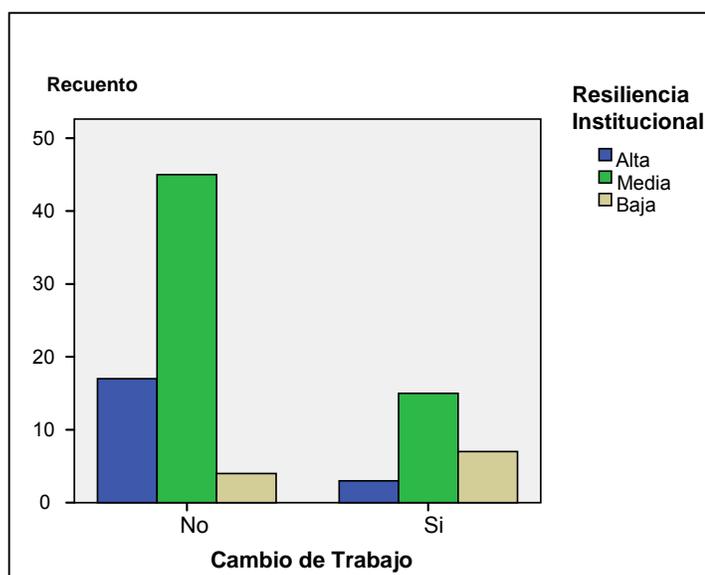
Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Tabla 102 Dimensión de Resiliencia: Resiliencia Institucional según Cambio de trabajo (BBBB1) en docentes de Nivel Universitario: Pruebas de Chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,966(a)	2	,011
Razón de verosimilitudes	8,189	2	,017
Asociación lineal por lineal	6,906	1	,009
N de casos válidos	91		

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005
a 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,02.

Gráfico 73 Dimensión de Resiliencia: Resiliencia institucional según Cambio de trabajo (45BBBB1) en docentes de Nivel Universitario



Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

La *Tabla 102* muestra una asociación significativa entre las variables Resiliencia con respecto a la subescala Institucional y Cambio de trabajo ($p = 0,011$). Asimismo, la *Tabla 101* y el *Gráfico 73* presentan que los docentes de Nivel Universitario entrevistados que no desean cambiar de trabajo –la mayoría– perciben una alta Resiliencia con respecto a la dimensión Institucional en comparación con los docentes que desean cambiar de trabajo (quienes manifiestan una Resiliencia en la subescala Institucional con un valor medio y bajo, en general).

6.9.6. Resiliencia & Estrato Social Subjetivo en docentes de Nivel Universitario

Tabla 103 Factor de Resiliencia: Enseñanza de habilidades para la vida (fact3) según Estrato Social Subjetivo (10b) en docentes de Nivel Universitario

		Enseñanza de habilidades para la vida		Total
		Baja	Alta	
Estrato social subjetivo	Medio-Alto	6	10	16
	Medio	9	63	72
Total		15	73	88

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

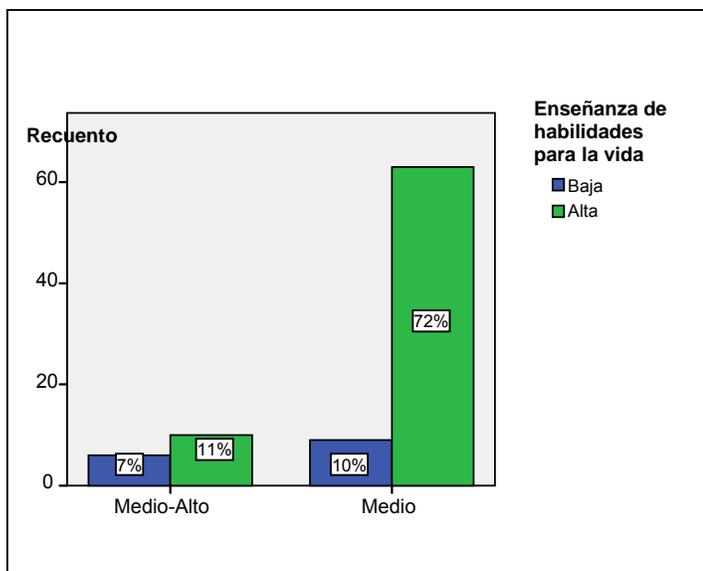
Tabla 104 Factor de Resiliencia: Enseñanza de habilidades para la vida (fact3) según Estrato Social Subjetivo (10b) en docentes de Nivel Universitario: Pruebas de Chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,786(b)	1	,016		
Corrección por continuidad(a)	4,153	1	,042		
Razón de verosimilitudes	4,938	1	,026		
Estadístico exacto de Fisher				,026	,026
Asociación lineal por lineal	5,721	1	,017		
N de casos válidos	88				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 1 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,73.

Gráfico 74 Factor de Resiliencia: Enseñanza de habilidades para la vida (fact3) según Estrato Social Subjetivo²⁹ (10b) en docentes de Nivel Universitario



Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

La *Tabla 104* muestra una asociación significativa entre el factor de Resiliencia denominado Enseñanza de habilidades para la vida y Estrato social subjetivo ($p = 0,042$). Asimismo, la *Tabla 103* y el *Gráfico 74* presentan que los docentes universitarios que se encuentran en un Estrato social subjetivo medio –la mayoría– perciben en general una alta resiliencia con respecto al factor Enseñanza de habilidades para la vida en comparación con los docentes que se hallan en un Estrato social subjetivo medio-alto.

A modo de síntesis del Apartado II Análisis explicativo Medidas de *burnout*-Resiliencia & variables de base y laborales (bivariado), podemos decir:

- Respecto al MBI: la mayoría de los docentes de Nivel Medio que quieren cambiar de trabajo y piensan que la situación laboral estará igual o peor en dos años más, presentan una baja Realización personal.

En cuanto a los docentes de Nivel Universitario muestran que a mayor edad y más años de recibido, crece la Realización personal. Asimismo, los profesores

²⁹ Se recategoriza la variable considerando cuatro subcategorías (estrato social bajo, medio, medio-alto y alto) y dos subcategorías (estrato social medio y medio-alto).

universitarios que manifiestan menor cansancio emocional son quienes se dedican a hacer investigación o asesoría y están más satisfechos con la remuneración.

- Respecto al BM: los docentes universitarios que tienen a la docencia como trabajo principal y consideran que su actividad profesional no se encuentra bien remunerada, manifiestan más claramente un riesgo de *burnout*.

- Respecto al CBB: la mayoría de los docentes del nivel medio que piensan que la situación laboral en dos años más va a ser igual o peor presentan el síndrome en un nivel medio o alto. Asimismo, en general los docentes secundarios que piensan en un cambio de trabajo, se hallan afectados por los Factores de *burnout* y por el Síndrome en un grado medio o alto.

- Respecto a Resiliencia: los docentes de nivel medio que consideran que su actividad profesional no se halla bien remunerada, manifiestan una Resiliencia global baja como así también una percepción baja del Afecto y apoyo Institucional. Además, los docentes secundarios no casados presentan una baja percepción de la Vinculación prosocial.

Los docentes universitarios, por su parte, presentan el cuadro siguiente: a mayor edad y años de recibido, crecen la Resiliencia institucional, global, sobre los alumnos, acerca de las expectativas, el afecto y apoyo, las oportunidades de participación y la enseñanza de habilidades para la vida. Todo ello constituye dimensiones y factores de resiliencia.

Tabla 105 Tabla síntesis del Análisis Explicativo Medidas de *burnout*-Resiliencia & Variables de base y laborales (bivariado) en docentes entrevistados

MBI (Subescalas)			
Nivel Medio	p*	x²	r
Realización personal & Cambio de trabajo	0,013	8,663	
Realización personal & Situación laboral en 2 años más	0,047	12,784	
Nivel Universitario			
Realización personal & Edad	0,012		0,261(*)
Realización personal & Años de recibido	0,006		0,282(**)
Cansancio emocional & Remuneración	0,008	9,645	
Cansancio emocional & Trabajo Principal	0,002	12,024	
BM			
Nivel Medio			
No hay asociaciones significativas.			
Nivel Universitario			
BM & Remuneración	0,009	9,462	
BM & Trabajo Principal	0,015	5,963	
CBB (Subescalas)			
Nivel Medio			
Síndrome & Situación laboral en 2 años más	0,027	10,998	
Factores & Cambio de trabajo	0,028	4,813	
Síndrome & Cambio de trabajo	0,011	8,990	
Nivel Universitario			
No hay asociaciones significativas.			
RESILIENCIA (Subescalas)			
Nivel Medio			
Resiliencia Global & Remuneración	0,021	5,330	
Enriquecimiento de vínculos & Estado civil	0,032	4,589	
Afecto y Apoyo & Remuneración	0,000	14,138	
Nivel Universitario			
Resiliencia Institucional & Edad	0,023		-0,237(*)
Expectativas & Edad	0,011		-0,212(*)
Oportunidades de particip. signific. & Edad	0,013		-0,259(*)
Resiliencia Global & Años de recibido	0,016		-0,250(*)
Resiliencia Alumno & Años de recibido	0,012		-0,262(*)
Resiliencia Institucional & Años de recibido	0,006		-0,282(**)
Afecto y Apoyo & Años de recibido	0,015		-0,253(*)
Expectativas & Años de recibido	0,005		-0,292(**)
Oportunidades de particip. signific. & Años de recibido	0,008		-0,274(**)
Resiliencia Institucional & Cambio de Trabajo	0,011	8,966	
Ens. de habilidades para la vida & Estrato social subjetivo	0,042	4,153	

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios y de Nivel Medio Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) y Escuela de Nivel Medio 2005-2006.

*₁ Se presentan la probabilidad de asociación “p” entre variables

*₂ Recordemos que la lectura de la resiliencia es inversa. Por ejemplo, en el caso de la subescala de Resiliencia Institucional y Edad decimos que a más edad más resiliencia institucional.

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

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

Referencias:

- Factores de *burnout* (CBB): Factores
- Síndrome de *burnout* (CBB): Síndrome
- Consecuentes del *burnout* (CBB): Consecuentes
- Subescalas de Resiliencia: Global, Alumno, Personal, Institucional, Enriquecimiento de los vínculos, Enseñanza de habilidades para la vida, Afecto y apoyo, Expectativas elevadas y realistas y Oportunidades de participación significativas.
- Chi cuadrado: χ^2
- Correlación de *Pearson*; r

**II – MEDIDAS DE BURNOUT (ENTRE SI)
& RESILIENCIA (BIVARIADO)**

Como se ha señalado anteriormente, en este apartado se presentan las correlaciones entre los instrumentos que miden el *burnout* –MBI, MB y CBB– y la Resiliencia.

Cabe aclarar nuevamente que el cuestionario de Resiliencia (Henderson & Milstein, 2003) se evalúa considerando que los valores más bajos obtenidos en cada una de las subescalas indican una resiliencia positiva mientras que los más altos indican lo contrario. Según el autor: “...*Las puntuaciones más bajas indican una construcción de resiliencia positiva; las más altas indican la necesidad de mejorar*” (Henderson & Milstein, 2003: 153). De acuerdo a esto se elaboran las interpretaciones.

6.10. MBI & Resiliencia

6.10.1. Sección Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Tabla 106 Resiliencia (todas las subescalas) & MBI (todas las subescalas) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

		Cansancio emocional	Despersonalización	Realización personal	Resiliencia Global	Resiliencia Alumno	Resiliencia Personal	Resiliencia Institucional	Fact1	Fact2	Fact3	Fact4	Fact5	Fact6
Cansancio Emocional (Cerec)	Correlación de Pearson	1	,710(**)	-,572(**)	,390(**)	,386(**)	,332(*)	,423(**)	,310(*)	,324(*)	,421(**)	,287	,533(**)	,271
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,009	,010	,027	,004	,040	,032	,004	,059	,000	,076
	N	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Despersonalización (Dprec)	Correlación de Pearson	,710(**)	1	-,428(**)	,218	,237	,138	,265	,147	,147	,351(*)	,110	,334(*)	,115
	Sig. (bilateral)	,000		,004	,156	,121	,372	,082	,339	,342	,019	,478	,027	,456
	N	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Realización Personal (Reprec)	Correlación de Pearson	-,572(**)	-,428(**)	1	-,221	-,167	-,257	-,215	-,177	-,174	-,325(*)	-,075	-,281	-,179
	Sig. (bilateral)	,000	,004		,150	,277	,092	,161	,250	,260	,031	,627	,065	,246
	N	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44

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

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

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

Referencias

- Fact 1 Enriquecimiento de los vínculos
- Fact2 Límites claros y firmes
- Fact3 Enseñanza de habilidades para la vida
- Fact4 Afecto y apoyo
- Fact5 Expectativas elevadas y realistas
- Fact6 Oportunidades de participación significativas.

La *Tabla 106* presenta las correlaciones significativas entre las variables: subescalas del MBI y las subescalas de la Resiliencia²² en los docentes de Nivel Medio. Hacemos la lectura de las correlaciones teniendo en cuenta en primer lugar cada una de las subescalas del MBI:

- a) Subescala Cansancio emocional (según el MBI): se observa una correlación significativa ($p \leq 0,05$) con las variables: subescala de Resiliencia: Personal, Enriquecimiento de los vínculos, Límites claros y firmes. Por otra parte, se encuentra una correlación significativa ($p \leq 0,01$) con las variables: subescala de Resiliencia: Global, Alumno, Institucional, Habilidades para la vida, Expectativas elevadas y realistas. Es decir, los docentes de Nivel Medio muestran que a mayor Cansancio emocional, disminuye la percepción de la Resiliencia en las subescalas: Global; Alumno; Personal; Institucional; así como en los factores Enriquecimiento de los vínculos; Límites claros y firmes; Habilidades para la vida; Expectativas elevadas y realistas.
- b) Subescala de Despersonalización (según el MBI): se observa una correlación significativa ($p \leq 0,05$) con los valores arrojados en los siguientes factores de Resiliencia: Habilidades para la vida, Expectativas elevadas y realistas. Es decir, los profesores secundarios muestran que a mayor Despersonalización, disminuye la percepción de la Resiliencia con respecto a los factores Habilidades para la vida y Expectativas elevadas y realistas.
- c) Subescala de Realización personal (según el MBI): se observa una correlación significativa negativa ($p \leq 0,05$) con el factor Habilidades para la vida. Es decir, los profesores de Nivel Medio muestran que a mayor Realización personal, aumenta la percepción de la Resiliencia con respecto a las Habilidades para la vida.

Se encuentra una correlación altamente significativa, fundamentalmente, entre el Cansancio emocional (subescala del MBI) y la Resiliencia (en ocho de diez de las subescalas que la integran).

6.10.2. Sección Nivel Universitario

No hay correlación significativa entre las variables MB y Resiliencia (todas las subescalas).

²² El análisis e interpretación del cruce de variables en este apartado ha tenido en cuenta que el Cuestionario de Resiliencia (Henderson & Milstein, 2003) evalúa que los valores altos obtenidos en las subescalas indican que la resiliencia disminuye y viceversa.

6.11. MBI & BM

6.11.1. Sección Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Tabla 107 MBI (todas las subescalas) & BM en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

		Cansancio Emocional	Despersonalización	Realización Personal	<i>Burnout Measure (BM)</i>
Cansancio Emocional	Correlación de Pearson	1	,710(**)	-,572(**)	,784(**)
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000
	N	44	44	44	44
Despersonalización	Correlación de Pearson	,710(**)	1	-,428(**)	,547(**)
	Sig. (bilateral)	,000		,004	,000
	N	44	44	44	44
Realización Personal	Correlación de Pearson	-,572(**)	-,428(**)	1	-,537(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,004		,000
	N	44	44	44	44
<i>Burnout Measure (BM)</i>	Correlación de Pearson	,784(**)	,547(**)	-,537(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	
	N	44	44	44	44

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

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

La *Tabla 107* presenta una correlación significativa ($p \leq 0,01$) entre las variables: Cansancio emocional, Despersonalización y Realización personal (subescalas del MBI) y la variable *Burnout Measure (BM)* de los docentes de Nivel Medio participantes. Es decir, cuando crece el Cansancio emocional y la Despersonalización aumenta el *Burnout Measure*, mientras que cuando aumenta la Realización personal disminuye el *Burnout Measure* en los profesores de Nivel Medio.

6.11.2. Sección Nivel Universitario

Tabla 108 MBI (todas las subescalas) & BM en docentes de Nivel Universitario

		<i>Burnout Measure</i> (BM)	Cansancio Emocional	Despersonalización	Realización Personal
<i>Burnout Measure</i> (BM)	Correlación de Pearson	1	,618(**)	,354(**)	-,253(*)
	Sig. (bilateral)		,000	,001	,015
	N	92	92	92	92
Cansancio Emocional	Correlación de Pearson	,618(**)	1	,328(**)	-,303(**)
	Sig. (bilateral)	,000		,001	,003
	N	92	92	92	92
Despersonalización	Correlación de Pearson	,354(**)	,328(**)	1	-,124
	Sig. (bilateral)	,001	,001		,239
	N	92	92	92	92
Realización Personal	Correlación de Pearson	-,253(*)	-,303(**)	-,124	1
	Sig. (bilateral)	,015	,003	,239	
	N	92	92	92	92

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

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

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

La *Tabla 108* presenta una correlación significativa ($p \leq 0,01$) entre las variables Cansancio emocional, Despersonalización y Realización personal (subescalas del MBI) y la variable *Burnout Measure* (BM) entre los docentes de Nivel Universitario participantes. Es decir, cuando aumenta el Cansancio emocional y la Despersonalización, crece el *Burnout Measure*. En cambio, cuando aumenta la Realización personal disminuye el *Burnout Measure* en los profesores de Nivel Universitario entrevistados. Se observa de este modo una correlación altamente significativa entre ambos cuestionarios o instrumentos.

6.12. MBI & CBB

6.12.1. Sección Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Tabla 109 MBI (todas las subescalas) & CBB (todas las subescalas) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

		Factores de <i>burnout</i> (CBB)	Síndrome de <i>burnout</i> (CBB)	Consecuentes del <i>burnout</i> (CBB)	Cansancio Emocional	Despersonalización	Realización Personal
Factores de <i>burnout</i> (CBB)	Correlación de Pearson	1	,711(**)	,653(**)	,672(**)	,440(**)	-,765(**)
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,003	,000
	N	44	44	44	44	44	44
Síndrome de <i>burnout</i> (CBB)	Correlación de Pearson	,711(**)	1	,824(**)	,776(**)	,457(**)	-,604(**)
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,002	,000
	N	44	44	44	44	44	44
Consecuentes del <i>burnout</i> (CBB)	Correlación de Pearson	,653(**)	,824(**)	1	,741(**)	,398(**)	-,573(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,007	,000
	N	44	44	44	44	44	44
Cansancio emocional	Correlación de Pearson	,672(**)	,776(**)	,741(**)	1	,710(**)	-,572(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	44	44	44	44	44	44
Despersonalización	Correlación de Pearson	,440(**)	,457(**)	,398(**)	,710(**)	1	-,428(**)
	Sig. (bilateral)	,003	,002	,007	,000		,004
	N	44	44	44	44	44	44
Realización personal	Correlación de Pearson	-,765(**)	-,604(**)	-,573(**)	-,572(**)	-,428(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,004	
	N	44	44	44	44	44	44

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

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

La *Tabla 109* presenta una correlación significativa ($p \leq 0,01$) entre las variables Cansancio emocional, Despersonalización y Realización personal (subescalas del MBI) y las variables Factores de *burnout*, Síndrome de *burnout*, Consecuentes del *burnout* (subescalas del CBB) de los docentes de Nivel Medio. Es decir, cuando aumenta el Cansancio emocional y la Despersonalización (según el MBI), aumentan las variables Factores, Síndrome y Consecuentes del *burnout* (según CBB); mientras que, cuando aumenta la realización Personal todas las subescalas del CBB disminuyen. Se observa de este modo una correlación altamente significativa entre ambos cuestionarios o instrumentos.

6.12.2. Sección Nivel Universitario

Tabla 110 MBI (todas las subescalas) & CBB (todas las subescalas) en docentes de Nivel Universitario

		Factores de <i>burnout</i> (CBB)	Síndrome de <i>burnout</i> (CBB)	Consecuentes del <i>burnout</i> (CBB)	Cansancio emocional	Despersonalización	Realización Personal
Factores de <i>burnout</i> (CBB)	Correlación de Pearson	1	,212(*)	,049	-,004	-,096	,131
	Sig. (bilateral)		,042	,643	,973	,361	,214
	N	92	92	92	92	92	92
Síndrome de <i>burnout</i> (CBB)	Correlación de Pearson	,212(*)	1	,579(**)	,486(**)	,030	-,297(**)
	Sig. (bilateral)	,042		,000	,000	,779	,004
	N	92	92	92	92	92	92
Consecuentes del <i>burnout</i> (CBB)	Correlación de Pearson	,049	,579(**)	1	,397(**)	,108	-,324(**)
	Sig. (bilateral)	,643	,000		,000	,304	,002
	N	92	92	92	92	92	92

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios

Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

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

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

La *Tabla 110* presenta las correlaciones significativas entre las variables: subescalas del MBI y las subescalas del CBB en los docentes de Nivel Universitario. Hacemos la lectura de las correlaciones teniendo en cuenta en primer lugar cada una de las subescalas del MBI:

- a) Subescala Cansancio emocional (según el MBI): se observa una correlación significativa ($p \leq 0,01$) con las variables: Síndrome y Consecuentes del *burnout* (subescalas del CBB). Es decir, los docentes entrevistados de Nivel Universitario muestran que a mayor Cansancio emocional (según MBI), aumenta el Síndrome y Consecuentes del *Burnout* (según CBB).
- b) Subescala Despersonalización (según el MBI): no se observa una correlación significativa ($p \leq 0,01$) con las variables del CBB.
- c) Subescala Realización personal (según el MBI): se observa una correlación significativa ($p \leq 0,01$) con las variables: Síndrome y Consecuentes del *burnout* (subescalas del CBB). Es decir, los docentes entrevistados de Nivel Universitario muestran que a mayor Realización personal (según MBI) disminuye el Síndrome y Consecuentes del *burnout* (según CBB).

6.13. BM & CBB

6.13.1. Sección Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Tabla 111 BM & CBB (todas las subescalas) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

		Factores de <i>burnout</i> (CBB)	Síndrome de <i>burnout</i> (CBB)	Consecuen- tes del <i>burnout</i> (CBB)	<i>Burnout</i> <i>Measure</i> (BM)
Factores de <i>burnout</i> (CBB)	Correlación de Pearson	1	,711(**)	,653(**)	,643(**)
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000
	N	44	44	44	44
Síndrome de <i>burnout</i> (CBB)	Correlación de Pearson	,711(**)	1	,824(**)	,759(**)
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000
	N	44	44	44	44
Consecuentes del <i>burnout</i> (CBB)	Correlación de Pearson	,653(**)	,824(**)	1	,760(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000
	N	44	44	44	44
<i>Burnout Measure</i> (BM)	Correlación de Pearson	,643(**)	,759(**)	,760(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	
	N	44	44	44	44

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

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

La *Tabla 111* presenta una correlación significativa ($p \leq 0,01$) entre las variables *Burnout Measure* (MB) y las variables Factores de *burnout*, Síndrome de *burnout*, Consecuentes del *Burnout* (subescalas del CBB) de los docentes de Nivel Medio. Es decir, cuando aumenta el BM, aumentan las variables Factores, Síndrome y Consecuentes del *burnout* (según el CBB). Se observa de este modo una correlación altamente significativa entre ambos cuestionarios o instrumentos.

6.13.2. Sección Nivel Universitario

Tabla 112 BM & CBB (todas las subescalas) en docentes de Nivel Medio Universitario

		Factores de <i>burnout</i> (CBB)	Síndrome de <i>burnout</i> (CBB)	Consecuentes del <i>burnout</i> (CBB)	<i>Burnout</i> <i>Measure</i> (BM)
Factores de <i>burnout</i> (CBB)	Correlación de	1	,212(*)	,049	-,091
	Pearson				
	Sig. (bilateral)		,042	,643	,387
	N	92	92	92	92
Síndrome de <i>burnout</i> (CBB)	Correlación de	,212(*)	1	,579(**)	,321(**)
	Pearson				
	Sig. (bilateral)	,042		,000	,002
	N	92	92	92	92
Consecuentes del <i>burnout</i> (CBB)	Correlación de	,049	,579(**)	1	,282(**)
	Pearson				
	Sig. (bilateral)	,643	,000		,006
	N	92	92	92	92
<i>Burnout Measure</i> (BM)	Correlación de	-,091	,321(**)	,282(**)	1
	Pearson				
	Sig. (bilateral)	,387	,002	,006	
	N	92	92	92	92

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

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

La *Tabla 112* presenta una correlación significativa ($p \leq 0,01$) entre las variables: *Burnout Measure* (BM) y la variables Factores de *burnout*, Síndrome de *burnout*, Consecuentes del *burnout* (subescalas del CBB) de los docentes de Nivel Universitario participantes. Es decir, cuando aumenta el BM aumentan las variables Síndrome y Consecuentes del *Burnout* (según CBB). Se observa de este modo una correlación significativa entre los instrumentos CBB (dos subescalas) y BM.

6.14. BM & Resiliencia

6.14.1. Sección Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Tabla 113 BM & Resiliencia (todas las subescalas) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

		Resiliencia Global	Resiliencia Alumno	Resiliencia Personal	Resiliencia Institucional	Fact1	Fact2	Fact3	Fact4	Fact5	Fact6	Burnout Measure (MB)
<i>Burnout Measure (BM)</i>	Correlación de Pearson	,225	,205	,209	,242	,171	,173	,276	,166	,315 (*)	,138	1
	Sig. (bilateral)	,143	,182	,174	,113	,266	,262	,070	,282	,037	,372	
	N	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44

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

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

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

Referencias

- Fact 1 Enriquecimiento de los vínculos
- Fact2 Límites claros y firmes
- Fact3 Enseñanza de habilidades para la vida
- Fact4 Afecto y apoyo
- Fact5 Expectativas elevadas y realistas
- Fact6 Oportunidades de participación significativas.

La *Tabla 113* presenta una correlación significativa ($p \leq 0,05$) entre las variables *Burnout Measure* (BM) y los factores de Resiliencia: Expectativas elevadas y realistas de los docentes de Nivel Medio participantes. Es decir, cuando aumenta el *Burnout Measure* (BM), disminuye la Resiliencia medida por Expectativas elevadas y realistas. Se observa de este modo una correlación significativa de los cuestionarios o instrumentos entre el BM y la Resiliencia (en una de diez subescalas).

6.14.2. Sección Nivel Universitario

No hay correlación significativa entre las variables MB y Resiliencia (todas las subescalas).

6.15. CBB & Resiliencia

6.15.1. Sección Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Tabla 114 CBB (todas las subescalas) & Resiliencia (todas las subescalas) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

		Factores de burnout (CBB)	Síndrome de burnout (CBB)	Consecuentes del burnout (CBB)	Resiliencia Global	Resiliencia Alumno	Resiliencia Personal	Resiliencia Institucional	Fact1	Fact2	Fact3	Fact4	Fact5	Fact6
Factores de burnout (CBB)	Correlación de Pearson	1	,711 (**)	,653 (**)	,154	,098	,179	,171	,135	,070	,220	,006	,276	,146
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,317	,528	,246	,267	,381	,650	,151	,971	,070	,343
	N	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Síndrome de burnout (CBB)	Correlación de Pearson	,711 (**)	1	,824 (**)	,253	,249	,225	,265	,212	,234	,294	,178	,380(*)	,099
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,098	,104	,142	,082	,167	,127	,053	,247	,011	,525
	N	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Consecuentes del burnout (CBB)	Correlación de Pearson	,653 (**)	,824 (**)	1	,228	,184	,209	,272	,191	,214	,242	,168	,380(*)	,068
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,136	,231	,174	,075	,215	,164	,113	,275	,011	,662
	N	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44

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

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

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

Referencias

- Fact 1 Enriquecimiento de los vínculos
- Fact2 Límites claros y firmes
- Fact3 Enseñanza de habilidades para la vida
- Fact4 Afecto y apoyo
- Fact5 Expectativas elevadas y realistas
- Fact6 Oportunidades de participación significativas.

La *Tabla 114* presenta una correlación significativa ($p \leq 0,05$) entre las variables Síndrome y Consecuentes del *burnout* (según el CBB) y el factor de Resiliencia reconocido como Expectativas elevadas y realistas de los docentes de Nivel Medio participantes. Es decir, cuando aumentan el Síndrome y los Consecuentes del *burnout*, disminuye la Resiliencia con respecto a la subescala de Expectativas elevadas y realistas. Se observa de este modo una correlación significativa de los cuestionarios o instrumentos CBB (en dos de tres subescalas) y la Resiliencia (en una de diez subescalas).

6.15.2. Sección Nivel Universitario

Tabla 115 CBB (todas las subescalas) & Resiliencia (todas las subescalas) en docentes de Nivel Universitario

		Factores de burnout (CBB)	Síndrome de burnout (CBB)	Consecuentes del burnout (CBB)	Resiliencia Global	Resiliencia Alumno	Resiliencia Personal	Resiliencia Institucional	Fact1	Fact2	Fact3	Fact4	Fact5	Fact6
Factores de burnout (CBB)	Correlación de Pearson	1	,212 (*)	,049	-,207 (*)	-,157	-,264(*)	-,149	-,032	- ,277(**)	-,077	-,230(*)	-,137	-,228(*)
	Sig. (bilateral)		,042	,643	,047	,136	,011	,156	,765	,007	,467	,028	,194	,029
	N	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92
Síndrome de burnout (CBB)	Correlación de Pearson	,212 (*)	1	,579 (**)	,050	,109	-,032	,067	,084	,001	-,050	,039	,118	,043
	Sig. (bilateral)	,042		,000	,635	,299	,763	,523	,425	,989	,633	,709	,264	,684
	N	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92
Consecuentes del burnout (CBB)	Correlación de Pearson	,049	,579 (**)	1	,145	,129	,122	,148	,236(*)	,080	,081	,110	,109	,112
	Sig. (bilateral)	,643	,000		,167	,219	,248	,159	,024	,446	,441	,295	,303	,287
	N	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92

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

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

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Referencias

- Fact 1 Enriquecimiento de los vínculos
- Fact2 Límites claros y firmes
- Fact3 Enseñanza de habilidades para la vida
- Fact4 Afecto y apoyo
- Fact5 Expectativas elevadas y realistas
- Fact6 Oportunidades de participación significativas.

La *Tabla 115* presenta las correlaciones significativas entre las subescalas del CBB y las subescalas de la Resiliencia en los docentes de Nivel Universitario participantes. Hacemos la lectura de las correlaciones teniendo en cuenta en primer lugar cada una de las subescalas del CBB:

- a) Subescala Factores de *burnout* (según el CBB): se observa una correlación significativa negativa ($p \leq 0,05$) con las variables: subescala de Resiliencia: Global; Personal; Afecto y apoyo; Oportunidades de participación significativa. Por otra parte, se encuentra una correlación significativa negativa ($p \leq 0,01$) con los factores Límites claros y firmes. Es decir, los docentes entrevistados de Nivel Universitario muestran que a pesar de la incidencia de los Factores organizacionales –léase Factores de *burnout*– existe el crecimiento de la percepción de la Resiliencia en las subescalas: Global; Personal, Afecto y apoyo; Oportunidades de participación significativa y Límites claros y firmes.
- b) Subescala de Síndrome (según el CBB): no se observa ninguna correlación significativa entre las variables.
- c) Subescala de Consecuentes del *Burnout* (según el CBB): se observa una correlación significativa ($p \leq 0,05$) con el factor de Resiliencia denominado Enriquecimiento de los vínculos. Es decir, los profesores del Nivel Universitario entrevistados muestran que a mayores Consecuentes del *burnout*, disminuye la percepción de la Resiliencia con respecto a la Enriquecimiento de los vínculos.

Las correlaciones observadas son congruentes con otros resultados encontrados: los docentes de Nivel Universitario encuestados no presentan *burnout*; los hallazgos descriptivos presentan una Resiliencia media, en general en todas las subescalas, a diferencia del Nivel Medio con Resiliencia baja en varias subescalas o factores.

A modo de síntesis del Apartado II Análisis explicativo Medidas de *burnout* (entre sí) & Resiliencia (bivariado), podemos mencionar las siguientes correlaciones:

- Respecto al MBI y la Resiliencia: los docentes de Nivel Medio presentan que cuando aumenta el Cansancio emocional (MBI), disminuye la Resiliencia –en las dimensiones Global, Alumno, Personal e Institucional y en los factores Enriquecimiento de los vínculos y Expectativas elevadas y realistas– mientras que cuando la dimensión de Despersonalización (MBI) crece, la Resiliencia disminuye– en los factores de Enseñanza de habilidades para la vida y Expectativas elevadas y realistas–. Por fin, los docentes secundarios muestran que cuando disminuye la subescala de Realización personal, crecen las Habilidades para la vida.

- Respecto al MBI y BM: tanto en los docentes de Nivel Medio como de Nivel Universitario se observa que cuando el Cansancio emocional y la Despersonalización (MBI) crecen, el BM aumenta mientras que, por el contrario, cuando la Realización personal (MBI) crece, el BM disminuye.

- Respecto al MBI y el CBB: en los docentes de Nivel Medio se observa que cuando crecen el Cansancio emocional y la Despersonalización (MBI) aumentan los Factores, el Síndrome y los Consecuentes de *burnout* (CBB), por lo contrario, cuando la Realización personal (MBI) crece disminuyen las tres subescalas del CBB. Por otra parte, en el Nivel Universitario se presentan las mismas correlaciones, exceptuando sólo las subescalas de Despersonalización (MBI) y de Factores de *burnout* (CBB) (que no muestran una correlación significativa en este nivel).

- Respecto al BM y CBB: se observa que en los docentes secundarios cuando aumenta el BM crecen los Factores, Síndrome y Consecuentes del *burnout*. Por otra parte, en los profesores universitarios cuando aumenta el BM crecen el Síndrome y los Consecuentes de *burnout*.

- Respecto al BM y Resiliencia: se observa que en los docentes secundarios cuando aumenta el BM, disminuyen las Expectativas elevadas y realistas (factor de la Resiliencia). De ese modo, de diez subescalas de Resiliencia sólo una de ellas correlaciona con este cuestionario.

- Respecto al CBB y Resiliencia: en los docentes secundarios correlacionan Síndrome y Consecuentes del *burnout* (CBB) con un factor de Resiliencia, las Expectativas elevadas y realistas.

Por otra parte, en los docentes universitarios manifiestan que a pesar de la incidencia de los Factores organizacionales –léase Factores de *burnout*– existe el crecimiento de la percepción de la Resiliencia en las subescalas: Global; Personal, Afecto y apoyo; Oportunidades de participación significativa y Límites claros y firmes. Asimismo, los profesores del Nivel Universitario muestran que a mayores Consecuentes del *burnout*, disminuye la percepción de la Resiliencia con respecto a la Enriquecimiento de los vínculos.

Observamos una correlación altamente significativa entre los instrumentos aplicados: MBI, BM y CBB, siendo las subescalas más débiles en el análisis de correlaciones la Despersonalización (MBI) y Factores de *burnout* (CBB).

En cuanto al cuestionario de Resiliencia, el factor con mayores correlaciones significativas es el relacionado con las "expectativas".

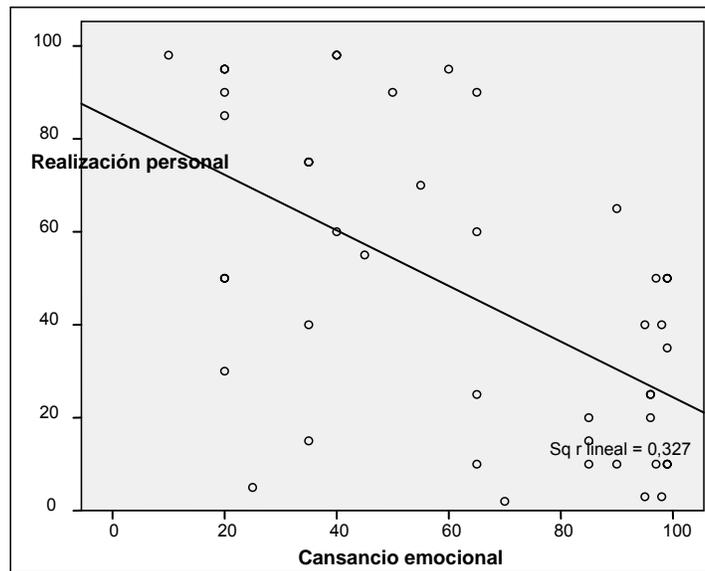
6.16. Coeficiente de regresión

A continuación presentamos las regresiones significativas de los cruces de medidas de *Burnout* (entre sí) y Resiliencia.

6.16.1. Sección Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

6.16.1.1 MBI (Cansancio emocional) & MBI (Realización personal) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Gráfico 75 Subescala de Burnout: Cansancio emocional & Subescala de *burnout*: Realización personal: regresión lineal

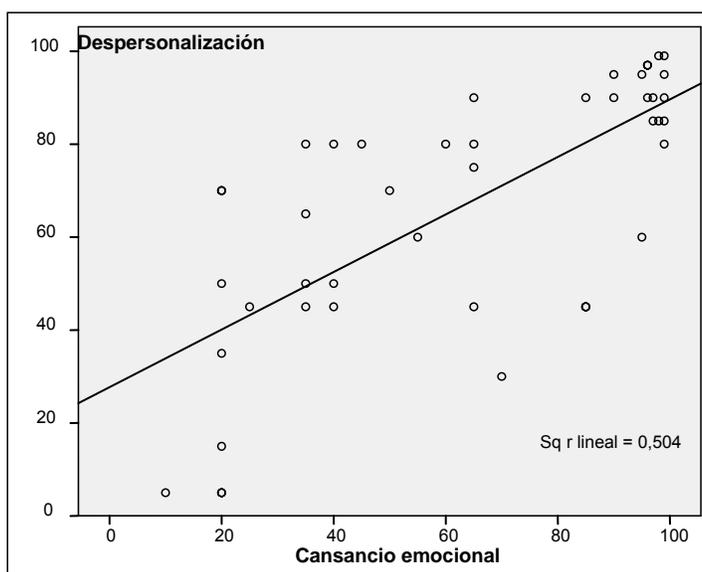


Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

El *Gráfico 75* presenta una regresión lineal entre el Cansancio emocional y la Realización Personal en los docentes de Nivel Medio con un coeficiente de determinación de 0.327 y de pendiente negativa. Es decir, un 32% del Cansancio emocional explica la realización personal, al ser de pendiente negativa un aumento en el cansancio emocional lleva a una disminución en la realización personal.

6.16.1.2 MBI (Cansancio emocional) & MBI (Despersonalización) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Gráfico 76 Subescala de *Burnout*: Cansancio emocional & Subescala de *Burnout*: Despersonalización

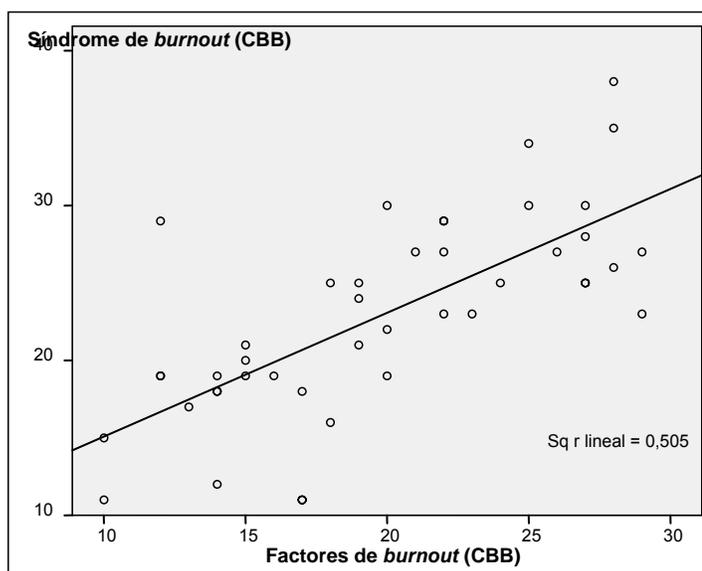


Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

El Gráfico 76 presenta una regresión lineal entre el Cansancio emocional y la Despersonalización en los docentes de Nivel Medio con un coeficiente de determinación de 0.504 y de pendiente positiva. Es decir, un 50% del Cansancio emocional explica la Despersonalización; asimismo la regresión es de pendiente positiva, un aumento en el Cansancio emocional lleva a un crecimiento en la Despersonalización.

6.16.1.3 CBB (Factores de Burnout) & CBB (Síndrome) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Gráfico 77 Subescala del CBB: Factores de *burnout* & Subescala del CBB: Síndrome de *burnout*

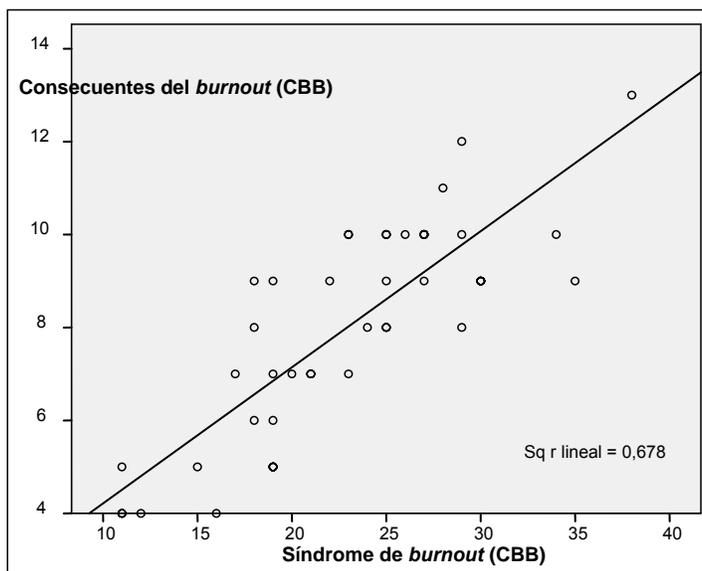


Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

El Gráfico 77 presenta una regresión lineal entre los Factores de *burnout* y el Síndrome de *burnout* en los docentes de Nivel Medio con un coeficiente de determinación de 0.505 y de pendiente positiva; por lo que, un 50% del Factores del *burnout* explica la Síndrome de *burnout*. Es decir, el clima organizacional predice en un 50% en la aparición del síndrome. Asimismo, la regresión es de pendiente positiva, así un aumento en el Factores de *burnout* lleva a un crecimiento en la Síndrome de *burnout*.

6.16.1.4 CBB (Síndrome) & CBB (Consecuentes) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Gráfico 78 Subescala del CBB: Síndrome de *burnout* & Subescala del CBB: Consecuentes del *burnout*

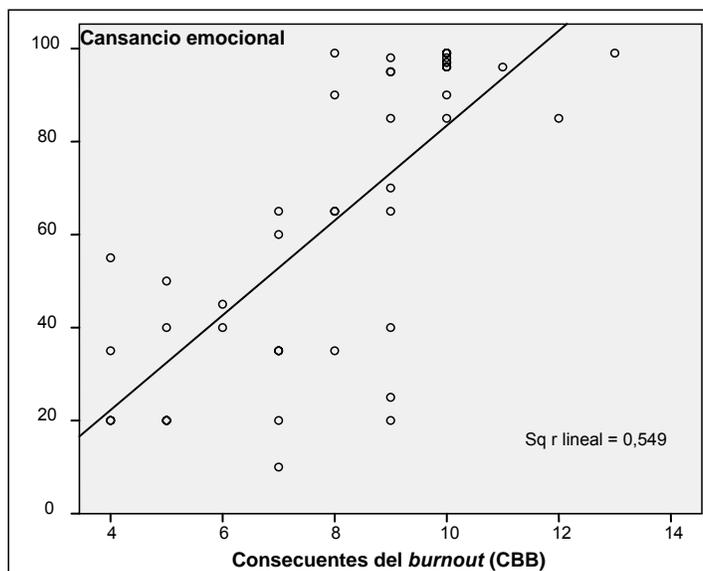


Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

El Gráfico 78 presenta una regresión lineal entre el Síndrome de *burnout* y los Consecuentes del *burnout* en los docentes de Nivel Medio con un coeficiente de determinación de 0.678 y de pendiente positiva. Es decir, un 68% el Síndrome de *burnout* explica los Consecuentes del *burnout*; asimismo, la regresión es de pendiente positiva; por lo que, un aumento del Síndrome de *burnout* lleva a un crecimiento en los Consecuentes del *burnout*.

6.16.1.5 CBB (Consecuentes) & MBI (Cansancio emocional) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Gráfico 79 Subescala del CBB: Consecuentes del *burnout* & Subescala del MBI: Cansancio emocional

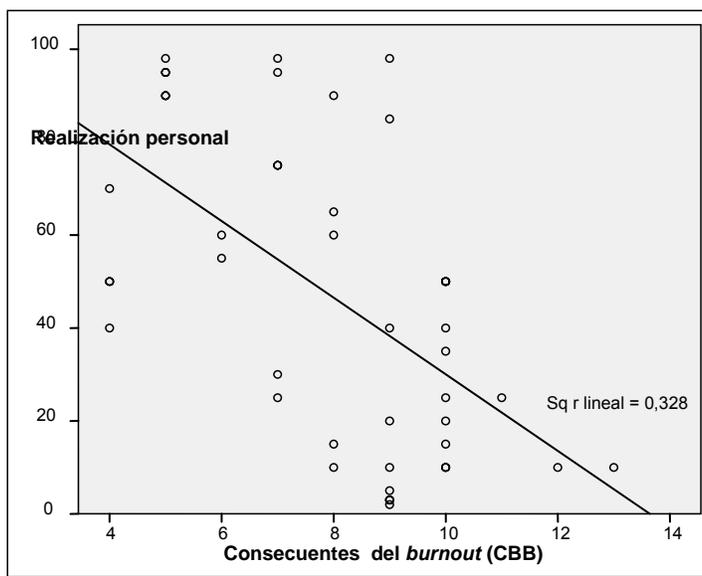


Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

El Gráfico 79 presenta una regresión lineal entre la subescala del CBB, Consecuentes del *burnout* y la subescala del MBI, Cansancio emocional en los docentes de Nivel Medio con un coeficiente de determinación de 0.549 y de pendiente positiva. Es decir, un 55% los Consecuentes del *burnout* explican el cansancio emocional; asimismo, la regresión es de pendiente positiva, por lo que un aumento de la subescala Consecuentes del *burnout* lleva a un crecimiento de la subescala Cansancio emocional.

6.16.1.6 CBB (Consecuentes) & MBI (Realización personal) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Gráfico 80 Subescala del CBB: Consecuentes del *burnout* & Subescala de *burnout*: Realización personal

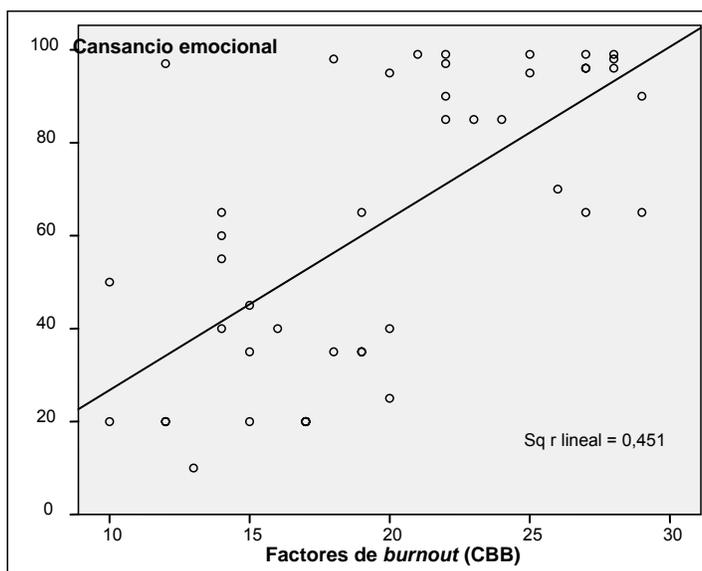


Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

El *Gráfico 80* presenta una regresión lineal entre la subescala del CBB, Consecuentes del *burnout* y la subescala del MBI, Realización personal en los docentes de Nivel Medio, con un coeficiente de determinación de 0.328 y de pendiente negativa es decir en un 33% los Consecuentes del *burnout* explican la Realización personal. Asimismo, la regresión es de pendiente negativa: un aumento de la subescala Consecuentes del *burnout* lleva a una disminución de la Realización personal.

6.16.1.7 CBB (Factores de burnout) & MBI (Cansancio emocional) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Gráfico 81 Subescala del CBB: Factores de *burnout* & Subescala de *burnout*: Cansancio emocional

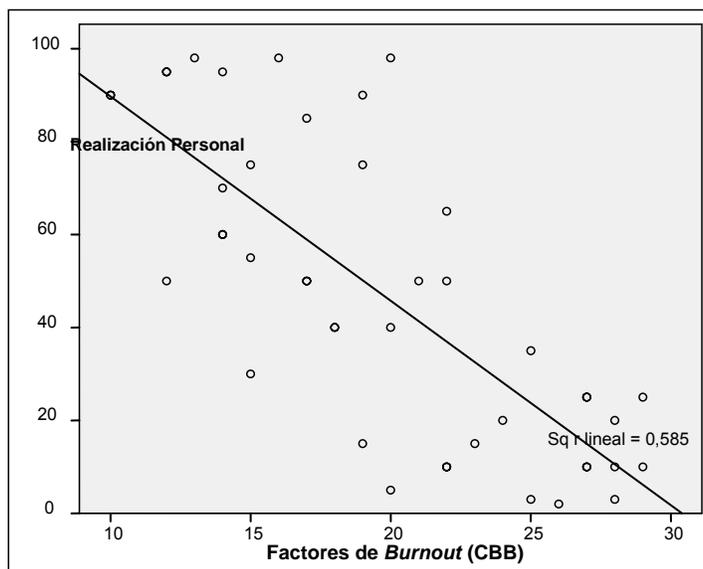


Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

El *Gráfico 81* presenta una regresión lineal entre la subescala del CBB, Factores de *burnout* y la subescala del MBI, Cansancio emocional en los docentes de Nivel Medio con un coeficiente de determinación de 0.451 y de pendiente positiva, es decir en un 45% los Factores de *burnout* explican el Cansancio emocional. Asimismo, la regresión es de pendiente positiva, por lo que un aumento de la subescala Factores de *burnout* lleva a un crecimiento del Cansancio emocional.

6.16.1.8 CBB (Factores de Burnout) & MBI (Realización personal) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Gráfico 82 Subescala del CBB: Factores de *burnout* & Subescala de *Burnout*: Realización personal en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

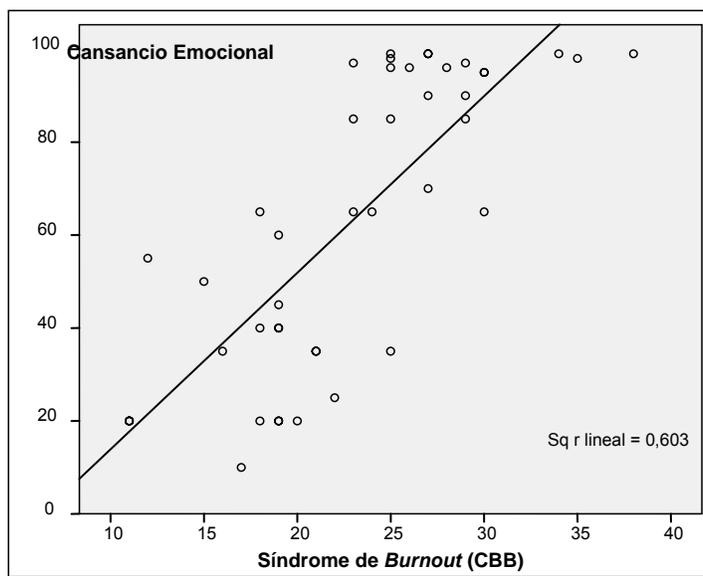


Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

El *Gráfico 82* presenta una regresión lineal entre la subescala del CBB, Factores de *burnout* y la subescala del MBI, Cansancio emocional en los docentes de Nivel Medio, con un coeficiente de determinación de 0.585 y de pendiente negativa; es decir en un 59% los Factores de *burnout* explican la Realización personal. Asimismo, la regresión es de pendiente negativa, un aumento de la subescala Factores de *burnout* –léase, clima organizacional– lleva a una disminución de la Realización personal.

6.16.1.9 CBB (Síndrome) & MBI (Cansancio emocional) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Gráfico 83 Subescala del CBB: Síndrome & Subescala de *Burnout*: Cansancio emocional en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

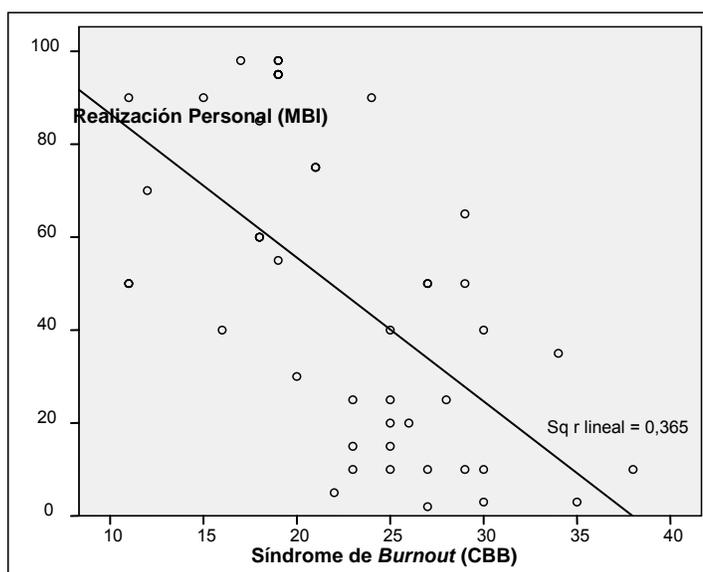


Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

El Gráfico 83 presenta una regresión lineal entre la subescala del CBB, Síndrome de *burnout* y la subescala del MBI, Cansancio emocional en los docentes de Nivel Medio, con un coeficiente de determinación de 0.603 y de pendiente positiva; por lo que, en un 60% los Factores de *burnout* explican el Cansancio emocional. Asimismo, la regresión de pendiente positiva nos indica que un aumento de la subescala Síndrome de *burnout* lleva a un crecimiento del Cansancio emocional.

6.16.1.10 CBB (Síndrome) & MBI (Realización personal) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Gráfico 84 Subescala del CBB: Síndrome de *burnout* & Subescala del MBI: Realización personal en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

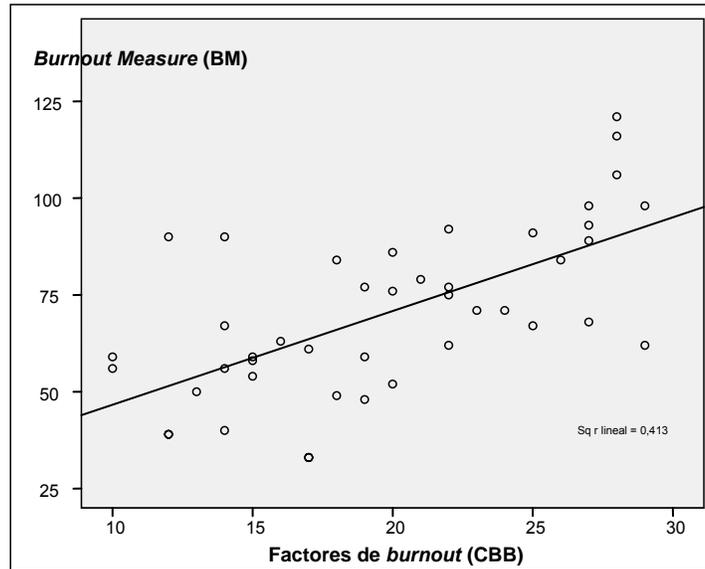


Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

El Gráfico 84 presenta una regresión lineal entre la subescala del CBB, Síndrome de *burnout* y la subescala del MBI, Realización personal en los docentes de Nivel Medio, con un coeficiente de determinación de 0.365 y de pendiente negativa. Luego, en un 36% el Síndrome de *burnout* explica la Realización personal. Asimismo, la regresión es de pendiente negativa, un aumento de la subescala Síndrome de *burnout* lleva a una disminución de la Realización personal.

6.16.1.11 CBB (Factores del burnout) & BM en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Gráfico 85 Subescala del CBB: Factores de *burnout* & *Burnout Measure (BM)*: Realización personal en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

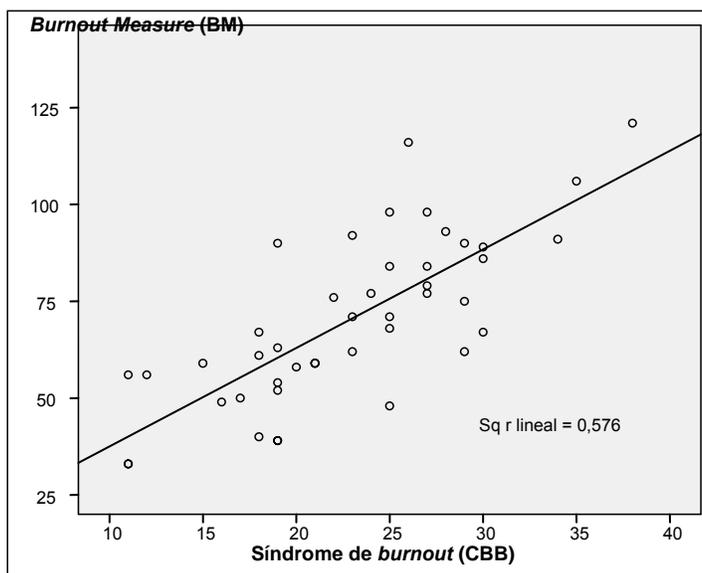


Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

El *Gráfico 85* presenta una regresión lineal entre la subescala del CBB, Factores de *burnout* y el *Burnout Measure (BM)* en los docentes de Nivel Medio, con un coeficiente de determinación de 0.413 y de pendiente positiva, es decir en un 42% los Factores de *burnout* explican el *burnout*, según el BM. Asimismo, la regresión es de pendiente positiva indica que un aumento de la subescala Factores de *burnout* lleva a un crecimiento del *burnout* según el BM.

6.16.1.12 CBB (Síndrome de burnout) & BM en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Gráfico 86 Subescala del CBB: Síndrome de *burnout* & *Burnout Measure* (BM) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

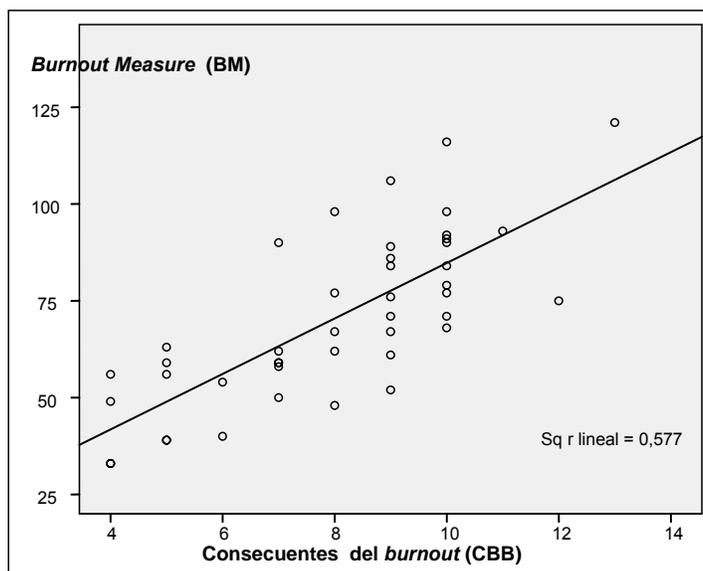


Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

El *Gráfico 86* presenta una regresión lineal entre la subescala del CBB, Síndrome de *burnout* y el *Burnout Measure* (BM) en los docentes de Nivel Medio, con un coeficiente de determinación de 0.576 y de pendiente positiva, en un 58% el Síndrome de *burnout* explica el *burnout*, según el BM. Asimismo, la regresión es de pendiente positiva: un aumento de la subescala Síndrome de *burnout* lleva a un crecimiento del *burnout* según el BM.

6.16.1.13 CBB (Consecuentes del burnout) & BM en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Gráfico 87 Subescala del CBB: Consecuentes del *burnout* & *Burnout Measure* (BM) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

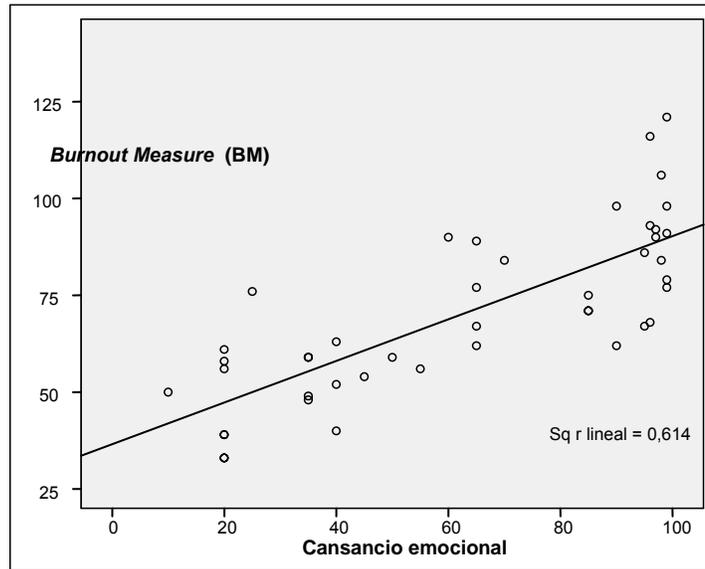


Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

El *Gráfico 87* presenta una regresión lineal entre la subescala del CBB, Consecuentes del *burnout* y el *Burnout Measure* (BM) en los docentes de Nivel Medio, con un coeficiente de determinación de 0.576 y de pendiente positiva, por lo que el 58% de los Consecuentes del *burnout* explican el *burnout*, según el BM. Asimismo, la regresión es de pendiente positiva: un aumento de la subescala Consecuentes del *burnout* lleva a un crecimiento del *burnout* según el BM.

6.16.1.14 MBI (Cansancio emocional) & BM en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Gráfico 88 Subescala del MBI: Cansancio emocional & *Burnout Measure* (BM) en docentes de Nivel Medio EGB3 y Polimodal

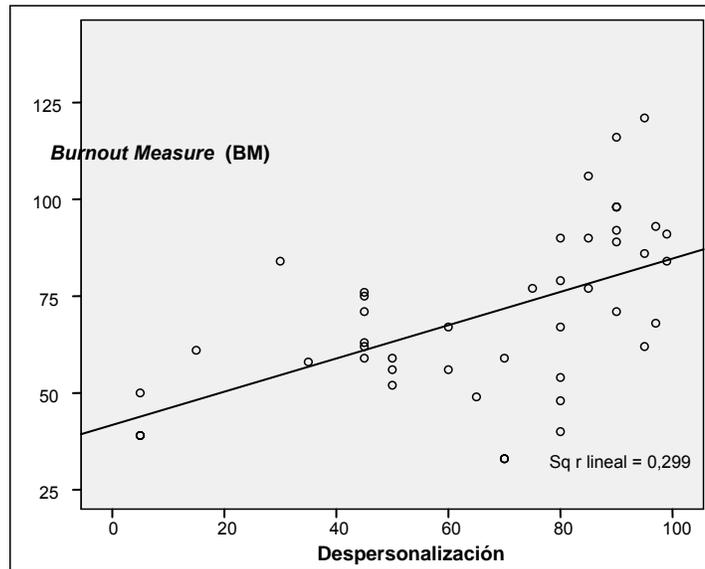


Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

El *Gráfico 88* presenta una regresión lineal entre la subescala del MBI, Cansancio emocional y el *Burnout Measure* (BM) en los docentes de Nivel Medio con un coeficiente de determinación de 0.614 y de pendiente positiva, razón por la que en un 61% el Cansancio emocional explica el *burnout*, según el BM. Asimismo, la regresión es de pendiente positiva: un aumento del Cansancio emocional lleva a un crecimiento del *burnout* según el BM.

6.16.1.15 MBI (Despersonalización) & BM en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Gráfico 89 MBI (Despersonalización) & Burnout Measure (BM) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

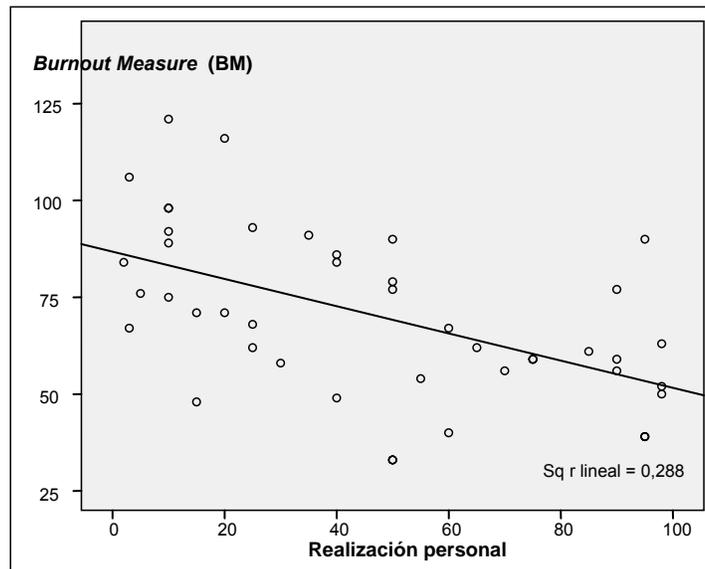


Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

El *Gráfico 89* presenta una regresión lineal entre la subescala del MBI, Despersonalización y el *Burnout Measure (BM)* en los docentes secundarios, con un coeficiente de determinación de 0.299 y de pendiente positiva: en un 30% la Despersonalización explica el *burnout*, según el BM. Asimismo, la regresión es de pendiente positiva, por lo que un aumento de la Despersonalización lleva a un crecimiento del *burnout* según el BM.

6.16.1.16 MBI (Realización personal) & BM en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Gráfico 90 MBI (Realización personal) & BM en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

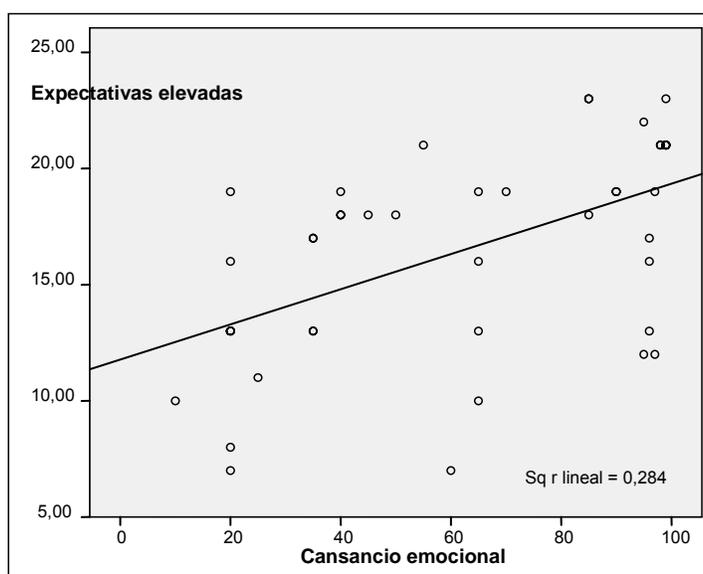


Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

El *Gráfico 90* presenta una regresión lineal entre la subescala del MBI, Despersonalización y el *Burnout Measure* (BM) en los docentes de Nivel Medio, con un coeficiente de determinación de 0.288 y de pendiente negativa: en un 29% la Realización personal explica el *burnout*, según el BM. Asimismo, la regresión es de pendiente negativa: un aumento de la Realización personal lleva a una disminución del *burnout* según el BM.

6.16.1.17 MBI & Resiliencia (subescala Expectativas elevadas y realistas) en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)

Gráfico 91 Subescala del MBI: Cansancio emocional & Subescala de Resiliencia: Expectativas elevadas y realistas en docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal)



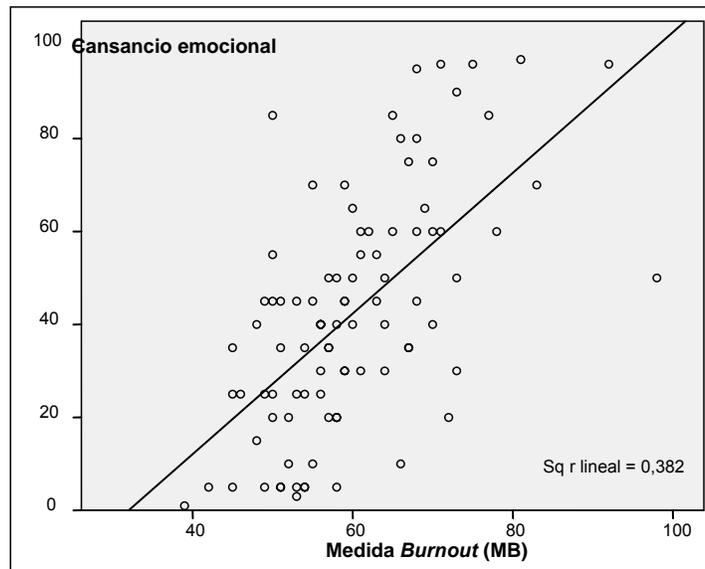
Fuente: Encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

El *Gráfico 91* presenta una regresión lineal entre la subescala del MBI, Cansancio emocional y la subescala de la Resiliencia Expectativas elevadas y realistas en los docentes de Nivel Medio, con un coeficiente de determinación de 0.284 y de pendiente positiva: en un 28% el Cansancio emocional explica que –a pesar de la pendiente positiva– las expectativas disminuyan (interpretación de acuerdo al cuestionario de resiliencia, cuyos autores sostienen que a mayores valores, menor es la resiliencia).

6.16.2. Sección Nivel Universitario

6.16.2.1 MBI (Cansancio emocional) & BM en docentes de Nivel Universitario

Gráfico 92 Subescala del MBI: Cansancio emocional & *Burnout Measure* (BM) en docentes de Nivel Universitario



Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

El *Gráfico 92* presenta una regresión lineal entre la subescala del MBI, Cansancio emocional y el *Burnout Measure* (BM) en los docentes de Nivel Universitario, con un coeficiente de determinación de 0.382 y de pendiente positiva, es decir que en un 38% el Cansancio emocional explica el *burnout*, según el MB. Asimismo, la regresión es de pendiente positiva: un aumento del Cansancio emocional lleva a un crecimiento del *burnout* según el MB.

A modo de síntesis del Apartado II Análisis explicativo Medidas de *burnout* (entre sí) & Resiliencia (bivariado), podemos mencionar las siguientes regresiones significativas:

- Respecto al MBI: en los docentes secundarios se observa un mayor coeficiente de regresión entre las subescalas de Cansancio emocional y Despersonalización que con respecto al Cansancio emocional y la Realización personal, también significativa.

- Respecto al CBB: en los docentes secundarios se observa un mayor coeficiente de regresión entre las subescalas Síndrome y Consecuentes del *burnout* en comparación con las subescalas de Factores y Síndrome, también significativa.

- Respecto al CBB y el MBI: en los docentes de Nivel Medio aparecen regresiones significativas entre las diferentes subescalas de ambos instrumentos. Cabe resaltar que las relaciones con mayor coeficiente de regresión son entre Factores de *burnout* (CBB) y Realización personal (MBI) y entre Síndrome de *burnout* (CBB) y Cansancio emocional (MBI).

- Respecto al CBB y BM: en los docentes secundarios aparecen regresiones significativas entre las diferentes subescalas de ambos instrumentos. Destacamos las relaciones con mayor coeficiente de regresión entre Síndrome y Consecuentes del *burnout* (CBB) y el BM.

- Respecto al MBI y BM: en los docentes secundarios aparecen regresiones significativas entre las diferentes subescalas del MBI y el BM. Resaltamos la relación con mayor coeficiente de regresión entre Cansancio emocional (MBI) y el BM.

En el Nivel Universitario aparece una regresión significativa entre Cansancio emocional y el BM.

- Respecto al MBI y Resiliencia: se observa una regresión significativa en los docentes secundarios entre el Cansancio emocional (MBI) y el factor de resiliencia Expectativas elevadas y firmes.

Nuevamente encontramos una fuerte relación entre los instrumentos aplicados, resaltando en forma particular el "componente emocional", si se tienen en cuenta los mayores coeficientes de regresión encontrados.

En cuanto a la resiliencia, no se observan regresiones significativas. Sólo aparece, de nuevo, una relación entre Cansancio emocional y "Expectativas".

Tabla 116 Tabla síntesis del Análisis Explicativo Medidas de *burnout* (entre sí) & Resiliencia en docentes entrevistados (Primera parte)

MBI (Subescalas) y Resiliencia (Subescalas)		
Nivel Medio	r*₁	p*₂
Cansancio emocional & Resiliencia Global	0,390(**)	0,009
Cansancio emocional & Resiliencia Alumno	0,386(**)	0,010
Cansancio emocional & Resiliencia Personal	0,332(**)	0,027
Cansancio emocional & Resiliencia Institucional	0,423(**)	0,004
Cansancio emocional & Enriquecimiento de los vínculos	0,310(**)	0,040
Cansancio emocional & Expectativas elevadas y firmes	0,523(**)	0,000
Despersonalización & Habilidades para la vida	0,351(*)	0,019
Despersonalización & Expectativas elevadas y realistas	0,334(*)	0,027
Realización personal & Habilidades para la vida	-0,325(*)	0,031
Nivel Universitario		
No hay asociaciones significativas.		
MBI (Subescalas) y BM		
Nivel Medio		
Cansancio emocional & <i>Burnout Measure</i>	0,784(**)	0,000
Despersonalización & <i>Burnout Measure</i>	0,547(**)	0,000
Realización personal & <i>Burnout Measure</i>	-0,537(**)	0,000
Nivel Universitario		
Cansancio emocional & <i>Burnout Measure</i>	0,618(**)	0,000
Despersonalización & <i>Burnout Measure</i>	0,354(**)	0,000
Realización personal & <i>Burnout Measure</i>	-0,253(**)	0,015
MBI (Subescalas) y CBB (Subescalas)		
Nivel Medio		
Cansancio emocional & Factores de <i>burnout</i>	0,672(**)	0,000
Despersonalización & Factores de <i>burnout</i>	0,440(**)	0,003
Realización personal & Factores de <i>burnout</i>	-0,765(**)	0,000
Cansancio emocional & Síndrome de <i>burnout</i>	0,776(**)	0,000
Despersonalización & Síndrome de <i>burnout</i>	0,457(**)	0,002
Realización personal & Síndrome de <i>burnout</i>	-0,604(**)	0,000
Cansancio emocional & Consecuentes del <i>burnout</i>	0,741(**)	0,000
Despersonalización & Consecuentes del <i>burnout</i>	0,398(**)	0,007
Realización personal & Consecuentes del <i>burnout</i>	-0,573(**)	0,000
Nivel Universitario		
Cansancio emocional & Síndrome de <i>burnout</i>	0,486(**)	0,000
Cansancio emocional y Consecuentes	0,397(**)	0,000
Realización personal & Síndrome	-0,297(**)	0,000
Realización personal & Consecuentes	-0,324(**)	0,002
BM y CBB (Subescalas)		
Nivel Medio		
<i>Burnout Measure</i> & Factores de <i>burnout</i>	0,643(**)	0,000
<i>Burnout Measure</i> & Síndrome de <i>burnout</i>	0,759(**)	0,000
<i>Burnout Measure</i> & Consecuentes del <i>burnout</i>	0,760(**)	0,000
Nivel Universitario		
<i>Burnout Measure</i> & Síndrome de <i>burnout</i>	0,321(**)	0,002
<i>Burnout Measure</i> & Consecuentes del <i>burnout</i>	0,282(**)	0,006

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios y de Nivel Medio Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) y Escuela de Nivel Medio 2005-2006.

*₁ Se presentan la correlación de pearson "r" resultante en las variables

*₂ Se presentan la probabilidad de asociación "p" entre variables

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

(**) La correlación es significativa al nivel 0,001 (bilateral).

Tabla 117 Tabla síntesis del Análisis Explicativo Medidas de *burnout* (entre sí) & Resiliencia en docentes entrevistados (Segunda parte)

BM y Resiliencia (Subescalas)		
Nivel Medio	r*₁	p*₂
<i>Burnout Measure</i> & Expectativas elevadas y firmes	0,315(*)	0.037
Nivel Universitario		
No hay asociaciones significativas.		
CBB (Subescalas) y Resiliencia (Subescalas)		
Nivel Medio	r*₁	p*₂
Síndrome de <i>burnout</i> & Expectativas elevadas y firmes	0,380(*)	0.011
Consecuentes del <i>burnout</i> & Expectativas elevadas y firmes	0,380(*)	0.011
Nivel Universitario		
Factores de <i>burnout</i> & Resiliencia Global	-0,207(*)	0,047
Factores de <i>burnout</i> & Resiliencia Personal	-0,264(*)	0,011
Factores de <i>burnout</i> & Límites claros y firmes	-0,277(**)	0,007
Factores de <i>burnout</i> & Afecto y apoyo	-0,230 (*)	0,028
Factores de <i>burnout</i> & Oportunidades de particip. signif.	-0,228 (*)	0,028
Consecuentes del <i>burnout</i> & Enriquecimiento de los vínculos	0,236 (*)	0,024

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios y de Nivel Medio Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) y Escuela de Nivel Medio 2005-2006.

*₁ Se presentan la correlación de pearson "r" resultante en las variables

*₂ Se presentan la probabilidad de asociación "p" entre variables

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

(**) La correlación es significativa al nivel 0,001 (bilateral).

Tabla 118 Tabla síntesis del Análisis Explicativo Medidas de *burnout* (entre sí) & Resiliencia en docentes entrevistados

MBI (Subescalas) y MBI (Subescalas)	
Nivel Medio	Regresión *₁
Cansancio emocional & Realización personal	0,327
Cansancio emocional & Despersonalización	0,504
Nivel Universitario	
No hay asociaciones significativas.	
CBB (Subescalas) y CBB (Subescalas)	
Nivel Medio	
Factores de <i>burnout</i> & Síndrome de <i>burnout</i>	0,505
Síndrome de <i>burnout</i> & Consecuentes del <i>burnout</i>	0,678
Nivel Universitario	
No hay asociaciones significativas.	
CBB (Subescalas) y MBI (Subescalas)	
Nivel Medio	
Consecuentes del <i>burnout</i> & Cansancio emocional	0,549
Consecuentes del <i>burnout</i> & Realización personal	-0,328
Factores de <i>burnout</i> & Cansancio emocional	0,451
Factores de <i>burnout</i> & Realización personal	-0,585
Síndrome de <i>burnout</i> & Cansancio emocional	0,603
Síndrome de <i>burnout</i> & Realización personal	-0,365
Nivel Universitario	
No hay asociaciones significativas.	
CBB (Subescalas) y BM	
Nivel Medio	
Factores de <i>burnout</i> & BM	0,413
Síndrome de <i>burnout</i> & BM	0,576
Consecuentes del <i>burnout</i> & BM	0,577
Nivel Universitario	
No hay asociaciones significativas.	
MBI (Subescalas) y BM	
Nivel Medio	
Cansancio emocional & BM	0,614
Despersonalización & BM	0,299
Realización personal & BM	0,288
Nivel Universitario	
Cansancio emocional & BM	0,382
MBI (Subescalas) y Resiliencia	
Nivel Medio	
Cansancio emocional & Expectativas elevadas realistas	0,284
Nivel Universitario	
No hay asociaciones significativas.	

Fuente: encuesta aplicada a docentes universitarios y de Nivel Medio Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) y Escuela de Nivel Medio 2005-2006.

*₁ Coeficiente de regresión

III – MULTIVARIADO

6.17. Modelos multivariados

Con el fin de estudiar la relación entre las variables, se realiza una regresión múltiple de cada variable contra el resto buscando descubrir la relación predictiva entre ellas. En las tablas Resumen que aparecen al final del capítulo se detallan las variables sobre las cuales se realiza este análisis de regresión múltiple.

La tabla resumen contiene en la primera columna a las variables dependientes (Y_i), donde cada fila representa el resultado de una regresión múltiple del resto de las variables sobre ésta. A continuación se explica cada columna de la tabla.

Método

Se utilizan dos métodos: “pasos sucesivos” (*stepwise*) y el “paso hacia atrás” (*backward*). En la tabla resumen se vuelca el resultado del método que consigue mejores resultados. Cabe aclarar que el detalle del cálculo de cada regresión múltiple se encuentra en forma completa en los anexos (Anexo Capítulo 6 Tratamiento Cualitativo. III. Multivariado).

Explicamos someramente cada uno de los métodos mencionados.

El “método paso hacia atrás” implica una primera instancia de inclusión de todas las variables en el modelo –seleccionadas de la lista de variables independientes– y luego etapas en que se procede a eliminarlas una a una. La primera variable eliminada es aquella que, además de cumplir los criterios de salida, posee el coeficiente de regresión más bajo en valor absoluto. En cada paso sucesivo se van eliminando las variables con coeficientes de regresión no significativos.

El “método pasos sucesivos” supone la selección en un primer paso de la variable independiente que posee el coeficiente de correlación más alto en valor absoluto con la variable dependiente. El proceso que sigue y, cada vez que se incorpora una nueva variable al modelo, las variables previamente seleccionadas son evaluadas nuevamente para determinar si siguen cumpliendo o no los criterios de salida. Si alguna variable seleccionada cumple con los criterios de salida es eliminada del modelo.

Pasamos a desarrollar –reiteramos, para una mejor comprensión de nuestros resultados, expuestos en la tabla de síntesis– el *Coefficiente de determinación (R^2)*, el *Índice de colinealidad*, el *Estadístico de Durbin-Watson*, el *Error típico de estimación (E)*, los *Coefficientes (K_i)*, los *Coefficientes beta y variables independientes (X_i)*:

Coefficiente de determinación R^2

Es el cuadrado del coeficiente de correlación múltiple. Representa el grado de ganancia que podemos obtener al predecir una variable basándonos en el conocimiento de otras variables, por ejemplo un valor de 0.83 de R^2 indica que el modelo de la variable dependiente se explica en un 83% con las variables independientes que quedaron seleccionadas.

Índice de colinealidad

Permite deducir si existen o no problemas de colinealidad entre las variables independientes que quedaron seleccionadas: un valor mayor a 15 indica que existen problemas de colinealidad mientras que valores mayores a 30 indican serios problemas de colinealidad.

Estadístico de Durbin-Watson

Proporciona información sobre el grado de independencia entre los residuos, pudiendo asumir independencia entre los residuos cuando el estadístico de Durbin-Watson toma valores entre 1.5 y 2.5. Este estadístico puede oscilar entre 0 y 4.

Error típico de estimación (E)

Es la desviación típica de los residuos, es decir, la desviación típica de las distancias existentes entre las puntuaciones en la variable dependiente (Y_i) y los pronósticos efectuados con la regresión múltiple. Es un componente aleatorio de la ecuación del modelo (residuos) que recoge todo lo que las variables independientes no son capaces de explicar. Cuanto menor es, mejor es la predicción.

Coefficientes (K_i)

Indican el peso relativo de cada variable independiente en la ecuación o modelo, pero estos no son comparables entre sí, pues, dependen del rango de variación de la variable independiente a la cual esta afectando.

Coefficientes Beta

Están basados en las puntuaciones típicas, por lo tanto, son comparables entre sí. Indican la cantidad de cambio en puntuaciones típicas, que se producirá en la variable dependiente por cada cambio de una unidad en la correspondiente variable independiente. Dan una pista de la importancia relativa de cada variable independiente en la ecuación de regresión.

Variables independientes (Xi)

Son las variables que quedaron seleccionadas luego de aplicar el método “pasos hacia atrás” o “pasos sucesivos”. Son las variables que predicen en forma más significativa la variable dependiente (Yi).

Por lo expuesto, el modelo se constituye de acuerdo a la siguiente formula:

Ecuación del modelo: $Y_i = K_1 * X_1 + K_2 * X_2 + K_3 * X_3 + \dots + E$
--

El modelo se basa en una serie de supuestos que garantizan su validez: linealidad, independencia, homocedasticidad, normalidad y no colinealidad. El análisis de la linealidad surge de los resultados obtenidos a través del coeficiente de determinación R^2 , mientras que, el supuesto de no-colinealidad se puede deducir del índice de colinealidad. Luego, los supuestos de independencia, homocedasticidad y normalidad están estrechamente relacionados con los residuos. El coeficiente de Durbin-Watson analiza la independencia, mientras que, la normalidad y homocedasticidad se puede observar en los gráficos de residuos (incluidos en el Anexo Capítulo 6. Tratamiento Cuantitativo. III. Multivariado).

A partir de la lectura de las tablas y distinguir siempre la situación para docentes de Nivel Medio (A) y Nivel Universitario (B) inferimos las conclusiones que se presentan seguidamente.

Antes de ingresar a ellas, recordemos que para medir el síndrome de *burnout* utilizamos el *Maslach Burnout Inventory* (MBI), el *Burnout Measure* (BM) y el Cuestionario Breve de *Burnout*. El MBI está compuesto –como sabemos– por tres dimensiones: Cansancio emocional, Despersonalización y Realización personal; el BM es una medida unidimensional, mientras que el CBB, está integrado por tres subescalas (Factores de *burnout*, Síndrome de *burnout* y Consecuentes del *burnout*).

En esta instancia analizaremos:

a) qué relación existe entre todas las escalas y subescalas citadas, esto es, cuál predice a cuál;

b) qué subescala de Resiliencia predice a la/las subescala/subescalas de las tres medidas de *burnout*;

c) qué variables de base o laborales predicen a la/las subescala/subescalas de *burnout* utilizadas.

Presentamos los análisis para cada variable dependiente (escala o subescalas que miden el *burnout*) en docentes de Nivel Medio y Nivel Universitario.

A continuación presentamos, en primera instancia, los análisis multivariados para cada una de las medidas de *burnout*.

6.17.1. Acerca del MBI y sus subescalas (Cansancio emocional, Despersonalización y Realización personal)

Presentamos el análisis multivariado del *Maslach Burnout Inventory* – MBI (Maslach & Jackson, 1981), instrumento de medición del *burnout*, en sus tres subescalas: Cansancio emocional, Despersonalización y Realización personal para los docentes de Nivel Medio (A) y de Nivel Universitario (B) entrevistados.

6.17.1.1 Cansancio Emocional

A) En los Docentes de Nivel Medio el “Coeficiente de determinación R^2 ” da 0.827 utilizando el método de “pasos sucesivos” por lo que el 82% de los casos pueden ser predichos por el modelo.

En este caso, las variables predictoras son:

- Síndrome de *burnout*,
- *Burnout Measure*,
- Despersonalización y,
- Expectativas elevadas y realistas.

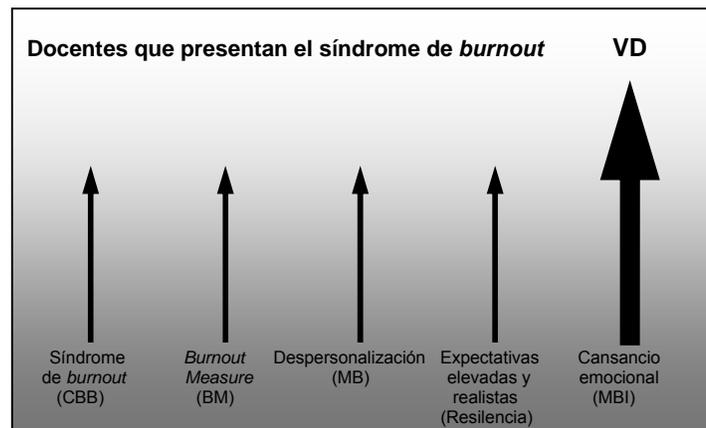
Todas las variables predictoras –excepto Expectativas elevadas y realistas cuya lectura es inversa– poseen coeficientes K_i positivos, por lo que un aumento en alguna de ellas supone aumento del Cansancio emocional. Cabe aclarar que la variable Expectativas elevadas y realistas (subescala del cuestionario de Resiliencia) tiene coeficiente K_i positivo en los docentes de Nivel Medio –docentes

en los que está presente el síndrome de *burnout*– lo que se interpreta así: un aumento en las expectativas supone que disminuya el Cansancio emocional.²³

Además, se puede observar a través de los coeficientes Beta que todas las variables predictoras influyen de manera similar sobre el Cansancio emocional.

A continuación en la Figura 3. observamos las variables predictoras (escalas y subescalas) que afectan a la variable Cansancio emocional (subescala del MBI).

Figura 3 . Variables predictoras del Cansancio emocional (MBI) en ambos niveles



B) En los docentes de Nivel Universitario el “Coeficiente de determinación R^{2n} ” da 0.513 utilizando el método de “paso hacia atrás”, por lo que el 51% de los casos pueden ser predichos por el modelo.

En este caso las variables predictoras son:

- Síndrome de *burnout*,
- Expectativas elevadas y realistas,
- *Burnout Measure*, y
- Despersonalización.

Las variables independientes: Síndrome de *burnout*, *Burnout Measure* y Despersonalización poseen coeficientes K_i positivos por lo que un aumento en alguna de ellas supone aumento del Cansancio emocional. Por el contrario, la variable Expectativas elevadas y realistas tiene un coeficiente K_i negativo y como su lectura es inversa –como ya sabemos– sería la siguiente: expectativas más altas

²³ Recordemos para sucesivas lecturas que, la interpretación de la Resiliencia y sus subescalas es inversa: valores altos representan una baja resiliencia.

implican mayor cansancio emocional en los docentes universitarios (en quienes no está presente el síndrome).

Además, se puede observar a través de los coeficientes Beta que el Síndrome de *burnout* y *Burnout Measure* –variables que por sí solas miden el *burnout*– son las variables que más influyen sobre el Cansancio emocional.

Podemos decir que las mismas variables independientes –Síndrome de *burnout* (CBB), Expectativas elevadas y realistas (Resiliencia), *Burnout Measure* (BM), y Despersonalización (MBI)– que aparecen en los docentes de Nivel Universitario de la UNCuyo y en los Docentes de Nivel Medio, predicen la variable dependiente Cansancio emocional (MBI).

Lo expuesto está de acuerdo a investigaciones precedentes (Schaufeli & Dierendonk, 1993), pues, observamos que el *Burnout Measure*, MB, correlaciona (cf. p. 228) y predice la subescala de Cansancio emocional del MBI. Asimismo, en el caso de la subescala de Síndrome de *burnout* del CBB hay correlación (cf. p.232) y predice el Cansancio emocional (MBI), resultados que también son congruentes con otros estudios (Moreno Jiménez *et al.*, 1997, 2005) Por último, la Despersonalización (MBI) correlaciona (cf. p. 249) y por otro lado, predice el Cansancio emocional (MBI).

Cabe agregar que, el comportamiento de las “expectativas”, cuando está o no presente el síndrome de *burnout*, confirma por vía cuantitativa los hallazgos del análisis cualitativo –hallazgos que serán analizados en el capítulo siguiente– y según los cuales –anticipándolos– las expectativas juegan el principal rol a la hora de explicar la aparición del cansancio emocional y del síndrome en los docentes entrevistados (cf. figuras 4 y 5).

Los resultados están también de acuerdo con lo sustentado en la teoría que muestra a la resiliencia como un factor protector preventivo del *burnout*.²⁴

²⁴ En la línea de estos hallazgos encontramos muchos estudios (Aparicio, 2002; Moreno Jiménez & Peñacoba, 2002; Gil Monte, 2005, Grotberg, 2006 y otros)

Figura 4. Variable predictora del Cansancio emocional (MBI) en docentes de Nivel Medio (con *burnout*)

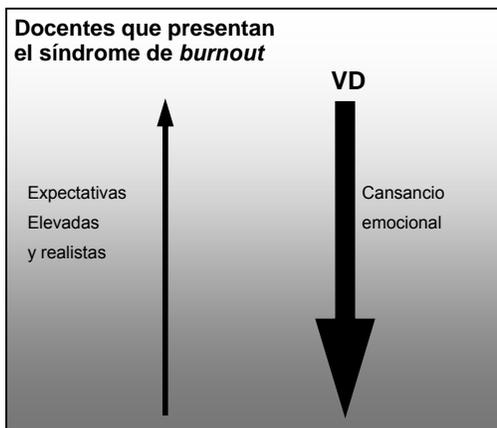
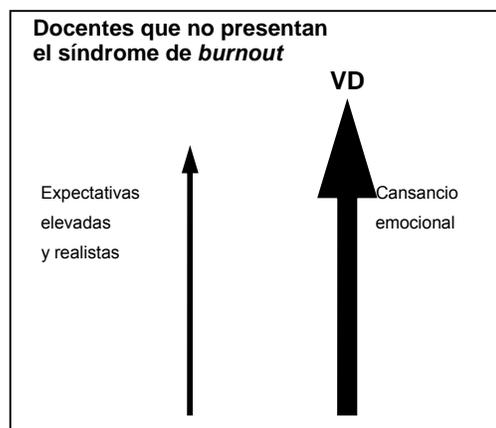


Figura 5. Variable predictora del Cansancio emocional (MBI) en docentes de Nivel Universitario (sin *burnout*)



6.17.1.2 Subescala de Despersonalización

A) En los docentes de Nivel Medio el “Coeficiente de determinación R^2 ” da 0.56 utilizando el método de “pasos hacia atrás”, por lo que el 56% de los casos pueden ser predichos por el modelo.

En este caso las variables predictoras son:

- Cansancio emocional,
- Enseñanza de habilidades para la vida y
- Afecto y Apoyo.

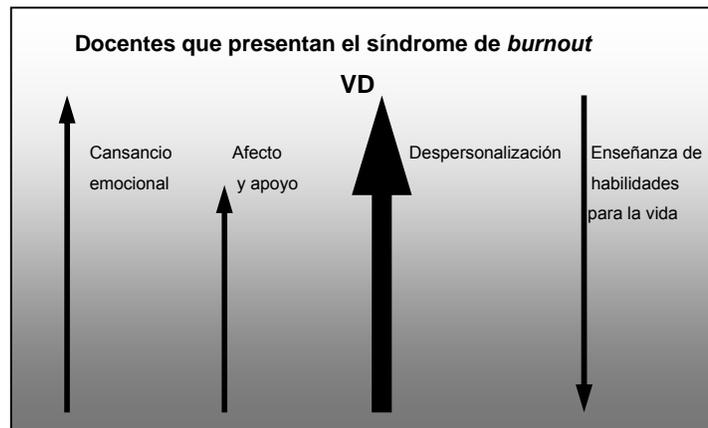
Es decir, el Cansancio emocional y la Resiliencia en sus subescalas de Enseñanza de habilidades para la vida y el Afecto y apoyo predicen la Despersonalización. El Cansancio emocional es el que posee el mayor coeficiente Beta, por lo que es la variable más influyente en la predicción.

Los coeficientes K_i de Cansancio Emocional y Enseñanza de habilidades para la vida son positivos mientras que para Afecto y apoyo son negativos. Ello se interpreta de la siguiente forma para los docentes de Nivel Medio que presentan el síndrome: a mayor Cansancio emocional, mayor Despersonalización. Por otra parte, teniendo en cuenta que la lectura de la Resiliencia es inversa, decimos que, a mayor Enseñanza de habilidades para la vida menor Despersonalización y que, a mayor Afecto y apoyo mayor despersonalización.

B) En los docentes de Nivel Universitario el valor obtenido del “coeficiente de determinación R^2 ” no es significativo motivo por el cual no se puede conformar un modelo predictivo de esta variable dependiente (aquí una subescala).

Observamos que se conforma un modelo con la variable Despersonalización (subescala del MBI) en los docentes de Nivel Medio en quienes aparece presente el síndrome de *burnout* y no así en los docentes de Nivel Universitario que no manifiestan el síndrome. El comportamiento de las variables predictoras, ya expuesto, se muestra en la figura 6.

Figura 6. Variables predictoras de la Despersonalización (MBI) en docentes de Nivel Medio (con *burnout*)



6.17.1.3 Subescala de Realización personal

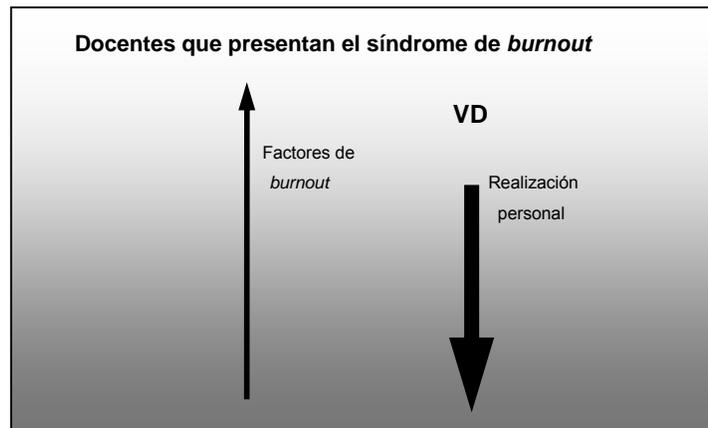
A) En los docentes de Nivel Medio el coeficiente de determinación R^2 da 0.58 por lo que el 58% de los casos pueden ser predichos por el modelo.

En este caso la única variable predictoras es Factores de *burnout*. El coeficiente K_i es negativo, por lo que un aumento en los Factores de *burnout* disminuye la Realización personal. Es decir, el contexto organizacional predice la Realización personal.

B) En los docentes de Nivel Universitario el valor obtenido del coeficiente de determinación R^2 no es significativo, motivo por el cual no se puede conformar un modelo predictivo de esta variable dependiente.

El resultado obtenido en los docentes está de acuerdo a aportes de estudios que sostienen que la Realización personal está relacionada fuertemente con el ambiente laboral (Leiter, 1993; Gil Monte, 2005; Rabasa, 2007 y otros) – en nuestro caso, sobrecarga laboral, indisciplina, desidia del alumnado, fracaso escolar, deserción, entre otros–, tal como aparece en los docentes que padecen el síndrome (Figura 7).

Figura 7. Variable predictora de la Realización personal (MBI) en docentes de Nivel Medio (con *burnout*)



6.17.2. Acerca del Burnout Measure (BM)

Exponemos, *a posteriori*, el análisis multivariado del *Burnout Measure* (Pines & Aronson, 1988), instrumento de medición del *burnout*, para los docentes de Nivel Medio (A) y Nivel Universitario (B) entrevistados.

A) En los docentes de Nivel Medio el "Coeficiente de determinación R^2 " da 0.716 utilizando el método de "pasos sucesivos" por lo que el 72% de los casos pueden ser predichos por el modelo.

En este caso las variables predictoras son:

- Cansancio emocional,
- Edad actual y
- Consecuentes del *burnout*

Todas las variables predictoras poseen coeficientes K_i positivos, por lo que un aumento en alguna de ellas supone aumento del *Burnout Measure*.

Además, se puede observar a través de los coeficientes Beta que todas las variables predictoras Cansancio emocional y Consecuentes del *burnout* influyen de manera similar sobre el *Burnout Measure* mientras que la variable Edad actual tiene menor influencia. Es decir que, a mayor Cansancio emocional, Edad y Consecuentes del *burnout* encontramos una mayor medida del síndrome según el BM.

B) En los docentes de Nivel Universitario el “Coeficiente de determinación R^2 ” dá 0.43 utilizando el método de “paso hacia atrás” por lo que el 43% de los casos pueden ser predichos por el modelo.

En este caso las variables predictoras son:

- Cansancio emocional,
- Años de recibido y
- Despersonalización

Las variables independientes: Cansancio emocional y Despersonalización poseen coeficientes K_i positivos por lo que un aumento en alguna de ellas supone aumento del *Burnout measure*. La variable Años de recibido tiene coeficiente K_i negativo, luego un aumento en ella supone una disminución del *Burnout Measure*. Además se puede observar a través de los coeficientes Beta que Cansancio emocional es la variable que más influye sobre el *Burnout Measure*.

Ambos análisis multivariados (en Nivel Medio y en el Nivel Universitario) muestran la fuerte relación entre el Cansancio emocional (subescala del MBI) y el BM. Ello está de acuerdo con otros autores que marcan lo emocional como la dimensión más representativa del síndrome de *Burnout* (Schaufeli & Dierendonck, 1993; Pines, 1993; Gil Monte & Peiró, 1997).

Por otra parte, podemos distinguir que los docentes de Nivel Medio (quienes manifiestan *burnout*) también presentan fuerte relación entre el BM y los Consecuentes del *burnout* (además del Cansancio emocional); a diferencia de los docentes universitarios (quienes no tienen *burnout*) y en los que aparece el Cansancio emocional y Despersonalización, en menor medida, vinculados al BM.

Si nos detenemos en el Nivel Universitario, se trataría de las primeras fases del desarrollo del síndrome (manifestación de las subescalas Cansancio emocional y de la Despersonalización). (Ver figuras 8 y 9)

Figura 8. Variables predictoras del *Burnout Measure* en docentes de Nivel Medio (con *burnout*)

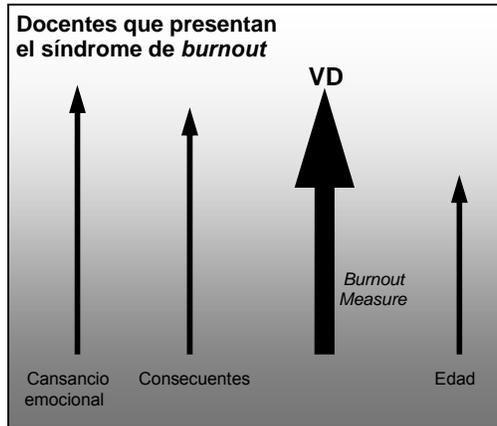
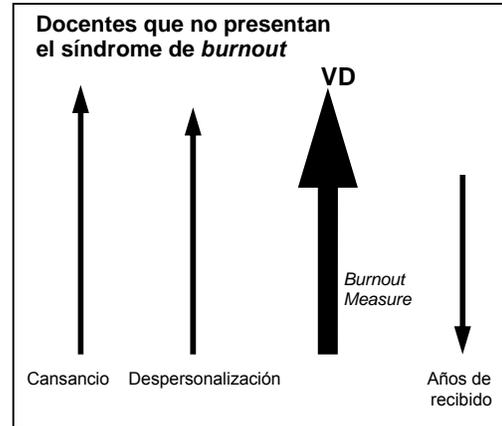


Figura 9. Variables predictoras del *Burnout Measure* en docentes de Nivel Universitario (sin *burnout*)



6.17.3. Acerca de Cuestionario Breve de Burnout (CBB)

A continuación, el análisis multivariado del Cuestionario Breve de *Burnout* (CBB) –instrumento de medición del *burnout*, antecedentes y consecuentes– para los docentes de Nivel Medio (A) y Nivel Universitario (B) entrevistados.

6.17.3.1 Subescala de Factores de Burnout

A) En los Docentes de Nivel Medio el “coeficiente de determinación R^2 ” da 0.721 utilizando el método de “paso hacia atrás” por lo que el 72% de los casos pueden ser predichos por el modelo.

En este caso las variables predictoras son:

- Síndrome de *burnout*,
- Realización personal,
- Afecto y apoyo, y
- Oportunidades de participación significativas

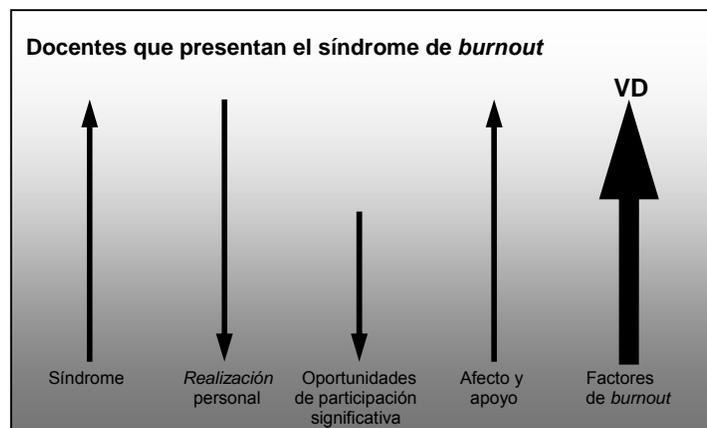
Las variables independientes: Síndrome de *burnout* (Subescala del CBB) y Oportunidades de participación significativas (Factor de Resiliencia) poseen coeficientes K_i positivos por lo que un aumento en alguna de ellas supone aumento de los “Factores de *burnout*”.

Las variables “Realización personal” (Subescala del MBI) y “Afecto y apoyo” (Subescala de Resiliencia) tienen coeficientes K_i negativos, por lo que un aumento en ellas supone una disminución de los “Factores de *burnout*”. Cabe agregar, que la lectura de la resiliencia y sus subescalas es inversa, por ello decimos que: a mayor Factores de *burnout*, menores Oportunidades de participación significativas y a mayor presencia de Factores de *burnout*, mayor Afecto y apoyo (Ver figura 10).

Asimismo, se puede observar a través de los coeficientes Beta que “Síndrome de *burnout*” y “Realización personal” son las variables que más influyen sobre los “Factores de *burnout*”.

- B) En los docentes de Nivel Universitario el valor obtenido del coeficiente de determinación R^2 no es significativo, motivo por el cual no se puede conformar un modelo predictivo de esta variable dependiente.

Figura 10. Variables predictoras de los Factores de *burnout* (CBB) en docentes de Nivel Medio (con *burnout*)



6.17.3.2 Subescala de Síndrome de Burnout

- A) En los docentes de Nivel Medio el coeficiente de determinación R^2 da 0.76 utilizando el método de “pasos hacia atrás” por lo que el 76% de los casos pueden ser predichos por el modelo.

En este caso las variables predictoras son:

- “Consecuentes del *burnout*”,
- “Edad actual”,

- “Años de recibido” y
- “Factores del *burnout*”.

Las variables independientes “Factores de *burnout*”, “Años de recibido” y “Consecuentes del *burnout*” poseen coeficientes K_i positivos, luego, un aumento en alguna de ellas supone aumento del “Síndrome de *burnout*”. La variable “Edad actual” tiene coeficiente K_i negativo por lo que un aumento en ella, supone una disminución del “Síndrome de *burnout*”. Además, se puede observar a través de los coeficientes Beta que la variable predictora “Consecuentes del *burnout*” es la más influyente sobre el “Síndrome de *burnout*”.

B) En los docentes de Nivel Universitario el coeficiente de determinación R^2 da 0.371 utilizando el método de “pasos sucesivos”, por lo que el 37% de los casos pueden ser predichos por el modelo.

En este caso las variables predictoras son:

- Cansancio emocional y
- Consecuentes del *burnout*²⁵

Las variables independientes: “Cansancio emocional” y “Consecuentes del *burnout*” poseen coeficientes K_i positivos por lo que un aumento en alguna de ellas supone aumento del “Síndrome de *burnout*”. Además se puede observar a través de los coeficientes Beta que “Consecuentes del *burnout*” es la variable que más influye sobre el “Síndrome de *burnout*”.

De acuerdo con los resultados expuestos, aparecen claramente los Consecuentes del *burnout* como fuerte variable predictora del síndrome: en el caso de los docentes de Nivel Medio, que manifiestan *burnout*, fundamentalmente están presentes los consecuentes. Asimismo, surgen los factores organizacionales y los años de recibido como variables que aumentan junto con el síndrome. Por otra parte, la variable edad disminuye a medida que crece el síndrome –esto coincide con estudios que afirman que los profesionales más jóvenes son los más propensos a sufrir el *burnout* (Meadow, 1981; Olmeda *et al.*, 1981)– lo que se confirma con hallazgos posteriores.

²⁵ En el anexo se puede observar que el cálculo se desarrolla en tres pasos pero se logra un índice de colinealidad muy alto en el último, motivo por el cual realizamos estas conclusiones con los valores obtenidos en el segundo paso.

El caso de los profesores universitarios -quienes no presentan el síndrome pero sí altos niveles de Cansancio emocional y Despersonalización (según el MBI)- muestran como variables predictoras del Síndrome de *burnout*, el Cansancio emocional y los Consecuentes. Esta lectura contribuye al análisis del proceso de desarrollo del *burnout*, pues, podemos observar que no sólo el clima organizacional sino que también “las secuelas o estragos del desgaste propiamente dicho”, predicen en el tiempo el surgimiento del *burnout*.

Figura 11. Variables predictoras del Síndrome de *burnout* (CBB) en docentes de Nivel Medio (con *burnout*)

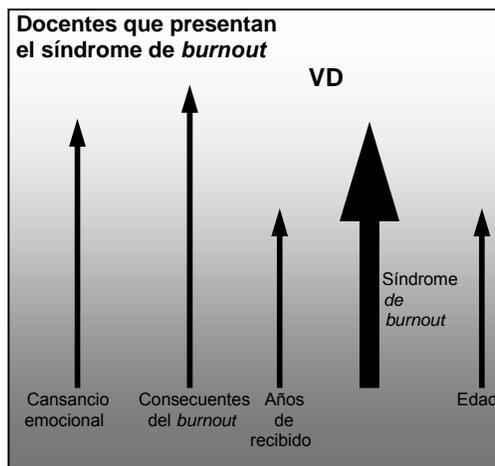
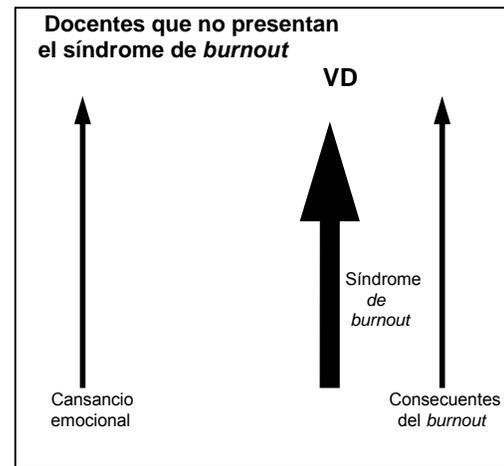


Figura 12. Variables predictoras del Síndrome de *burnout* (CBB) en docentes de Nivel Universitario (sin *burnout*)



6.17.3.3 . Subescala de Consecuentes del *burnout*

A) En los Docentes de Nivel Medio el coeficiente de determinación R^2 da 0.76 utilizando el método de “pasos hacia atrás por lo que el 76% de los casos pueden ser predichos por el modelo, en este caso las variables predictoras son “Síndrome de *burnout*”, “Años de recibido” y “*Burnout Measure*”. Las variables independientes: “Síndrome de *burnout*” y “*Burnout Measure*” poseen coeficientes K_i positivos por lo que un aumento en alguna de ellas supone aumento del “Consecuentes del *burnout*”. La variable “Años de recibido” tiene coeficiente K_i negativo por lo que un aumento en ella supone una disminución del “Consecuentes del *burnout*”. Además, se puede observar a través de los coeficientes Beta que la variable predictor

“Síndrome de *burnout*” es la más influyente sobre el “Consecuentes del *burnout*”.

B) En los docentes de Nivel Universitario el coeficiente de determinación R^2 da 0.405 utilizando el método de “pasos sucesivos” por lo que el 40% de los casos pueden ser predichos por el modelo.

En este caso las variables predictoras son:

- “Realización personal”,
- “Síndrome de *burnout*” y
- “Enriquecimiento de los vínculos”.

Las variables independientes: “Síndrome de *burnout*” y “Enriquecimiento de los vínculos” poseen coeficientes K_i positivos por lo que un aumento en alguna de ellas supone aumento de “Consecuentes del *burnout*”. La variable “Realización personal” tiene coeficiente K_i negativo por lo que un aumento en ella supone una disminución del “Síndrome de *burnout*”. Recordamos que la lectura de la resiliencia y sus subescalas es inversa, valores altos representan una baja resiliencia, por lo que decimos que a más Consecuentes del *burnout* menos Enriquecimiento de los vínculos. Además se puede observar a través de los coeficientes Beta que “Síndrome de *burnout*” es la variable que más influye sobre el “Consecuentes del *burnout*”.

Figura 13. Variables predictoras de Consecuentes del *burnout* en docentes de Nivel Medio (con *burnout*)

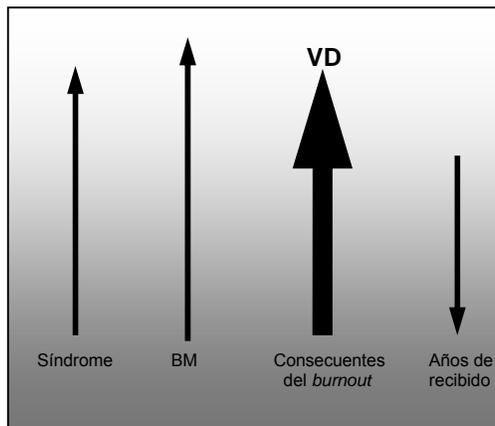
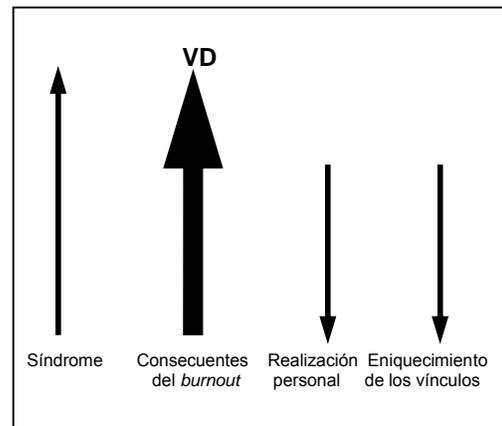


Figura 14. Variables predictoras de Consecuentes del *burnout* en docentes de Nivel Universitario (sin *burnout*)



6.17.4. Acerca de Cuestionario de Resiliencia

6.17.4.1 Factor de Enriquecimiento de los vínculos

- A) En los docentes de Nivel Medio el coeficiente de determinación R^2 da 0.84 utilizando el método de “pasos hacia atrás” por lo que el 84% de los casos pueden ser predichos por el modelo, en este caso las variables predictoras son “Enseñanza de habilidades para la vida”, “Límites claros y firmes” y “Oportunidades de participación significativa”. Todas las variables predictoras poseen coeficientes K_i positivos por lo que un aumento en alguna de ellas supone aumento del “Enriquecimiento de los vínculos”. Además se puede observar a través de los coeficientes Beta que “Enseñanza de habilidades para la vida” y “Límites claros y firmes” son las variables que más influyen sobre el “Enriquecimiento de los vínculos”.
- B) En los docentes de Nivel Universitario el coeficiente de determinación R^2 da 0.404 utilizando el método de “pasos hacia atrás” por lo que el 40% de los casos pueden ser predichos por el modelo. En este caso las variables predictoras son “Enseñanza de habilidades para la vida”, “Expectativas elevadas y realistas”, “Realización personal” y “Consecuentes del *burnout*”. Todas las variables predictoras poseen coeficientes K_i positivos por lo que un aumento en alguna de ellas supone aumento del “Enriquecimiento de los vínculos”. Además se puede observar a través de los coeficientes Beta que “Enseñanza de habilidades para la vida” es la variable que más influye sobre el “Enriquecimiento de los vínculos”.

Figura 15. Variables predictoras del Factor de Resiliencia Enriquecimiento de los vínculos en docentes de Nivel Medio (con *burnout*)

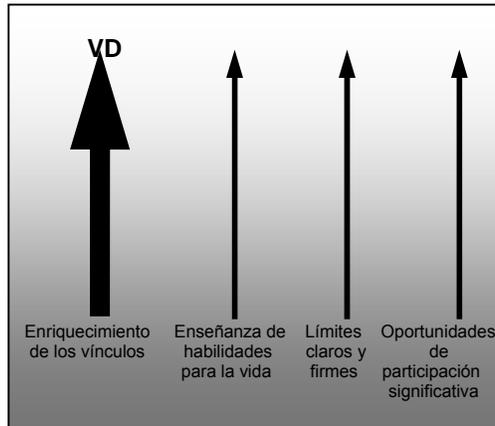
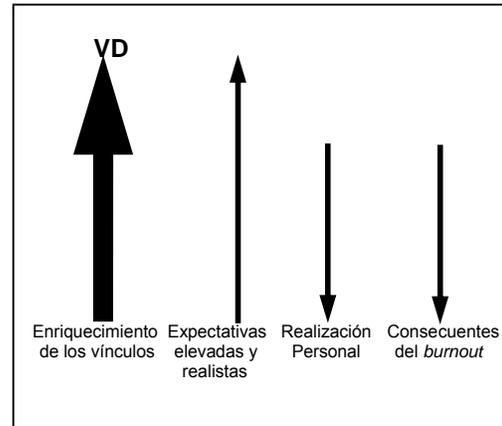


Figura 16. Variables predictoras del Factor de Resiliencia Enriquecimiento de los vínculos en docentes de Nivel Universitario (sin *burnout*)



6.17.4.2 Factor de Límites claros y firmes

- A) En los Docentes de Nivel Medio el coeficiente de determinación R^2 da 0.827 utilizando el método de Pasos sucesivos por lo que el 83% de los casos pueden ser predichos por el modelo, en este caso las variables predictoras son “Afecto y apoyo” y “Enriquecimiento de los vínculos”. Las variables predictoras poseen coeficientes K_i positivos por lo que un aumento en alguna de ellas supone aumento de la variable “Límites claros y firmes”. Además se puede observar a través de los coeficientes Beta que ambas variables influyen de manera similar sobre la variable “Límites claros y firmes”.
- B) En los docentes de Nivel Universitario el coeficiente de determinación R^2 da 0.496 utilizando el método de Pasos sucesivos por lo que el 50% de los casos pueden ser predichos por el modelo, en este caso las variables predictoras son “Enseñanza de habilidades para la vida” y “Oportunidades de participación significativa”. Se puede observar que el cálculo (Anexo Capítulo 6. Apartado II. Análisis explicativo. Multivariado) desarrolla tres pasos pero logrando un índice de colinealidad muy alto, motivo por el cual resignamos un paso y realizamos estas conclusiones con los valores obtenidos en el segundo paso. Las variables predictoras poseen

coeficientes K_i positivos por lo que un aumento en alguna de ellas supone aumento de la variable “Límites claros y firmes”. Además se puede observar a través de los coeficientes Beta que ambas variables influyen de manera similar sobre la variable “Límites claros y firmes”.

Figura 17. Variables predictoras del Factor de Resiliencia Límites claros y firmes en docentes de Nivel Medio (con *burnout*)

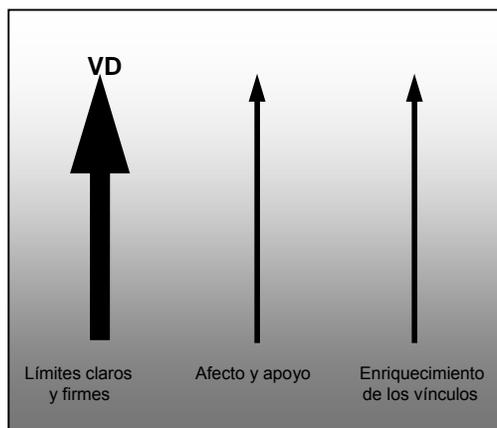
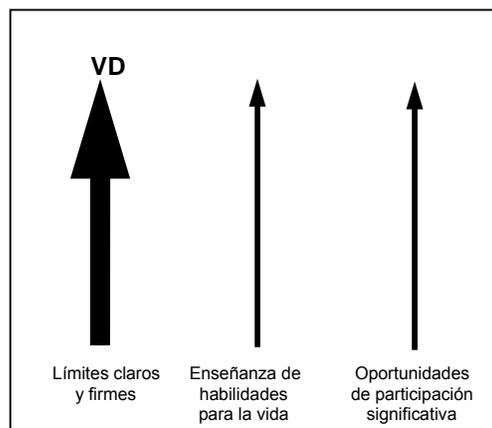


Figura 18. Variables predictoras del Factor de Resiliencia Límites claros y firmes en docentes de Nivel Universitario (sin *burnout*)



6.17.4.3 Factor de Enseñanza de habilidades para la vida

- A) En los Docentes de Nivel Medio el coeficiente de determinación R^2 da 0.821 utilizando el método de Pasos sucesivos por lo que el 82% de los casos pueden ser predichos por el modelo, en este caso las variables predictoras son “Límites claros y firmes”, “Despersonalización” y “Enriquecimiento de los vínculos”. Las variables predictoras poseen coeficientes K_i positivos por lo que un aumento en alguna de ellas supone aumento de la variable “Enseñanza de habilidades para la vida”. No obstante, recordamos que la lectura de la resiliencia y sus subescalas es inversa, valores altos representan una baja resiliencia. Además se puede observar a través de los coeficientes Beta que “Enriquecimiento de los vínculos” es la variable que más influye sobre la variable “Enseñanza de habilidades para la vida”.
- B) En los docentes de Nivel Universitario el coeficiente de determinación R^2 da 0.57 utilizando el método de Pasos sucesivos por lo que el 57% de los

casos pueden ser predichos por el modelo, en este caso las variables predictoras son “Límites claros y firmes”, “Afecto y apoyo” y “Enriquecimiento de los vínculos”. Las variables predictoras poseen coeficientes K_i positivos por lo que un aumento en alguna de ellas supone aumento de la variable “Enseñanza de habilidades para la vida”. Además se puede observar a través de los coeficientes Beta que “Afecto y Apoyo” es la variable que más influye sobre la variable “Enseñanza de habilidades para la vida”.

Figura 19. Variables predictoras del Factor de Resiliencia Enseñanza de habilidades para la vida en docentes de Nivel Medio (con *burnout*)

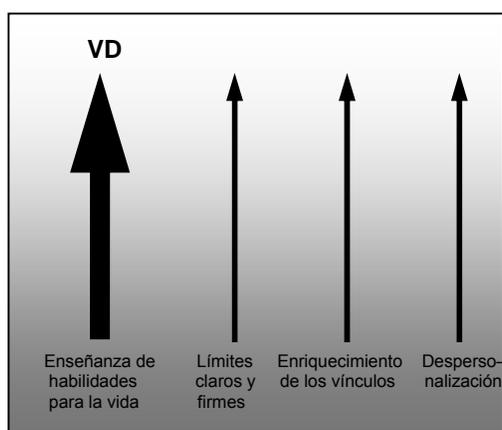
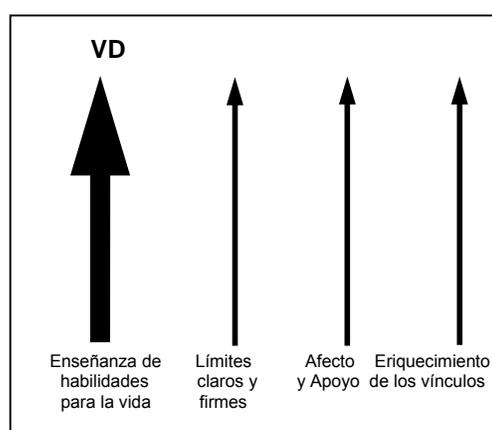


Figura 20. Variables predictoras del Factor de Resiliencia Enseñanza de habilidades para la vida en docentes de Nivel Universitario (sin *burnout*)



6.17.4.4 Factor de Afecto y apoyo

- A) En los Docentes de Nivel Medio el coeficiente de determinación R^2 da 0.821 utilizando el método de Pasos sucesivos por lo que el 82% de los casos pueden ser predichos por el modelo, en este caso las variables predictoras son “Enriquecimiento de los vínculos”, “Factores de *burnout*”, “Oportunidades de participación significativa” y “Expectativas elevadas y realistas”. Las variables predictoras “Enriquecimiento de los vínculos”, “Oportunidades de participación significativa” y “Expectativas elevadas y realistas”. poseen coeficientes K_i positivos por lo que un aumento en alguna de ellas supone aumento de la variable “Afecto y apoyo”. La variable

predictora “Factores de *burnout*” posee coeficiente Ki negativo por lo que un aumento en ella supone disminución de la variable “Afecto y apoyo”. Además se puede observar a través de los coeficientes Beta que “Expectativas elevadas y realistas” es la variable que más influye sobre la variable “Afecto y apoyo”.

B) En los docentes de Nivel Universitario el coeficiente de determinación R^2 da 0.709 utilizando el método de Pasos sucesivos por lo que el 71% de los casos pueden ser predichos por el modelo, en este caso las variables predictoras son “Enseñanza de habilidades para la vida”, “Oportunidades de participación significativa” y “Expectativas elevadas y realistas”. Las variables predictoras poseen coeficientes Ki positivos por lo que un aumento en alguna de ellas supone aumento de la variable “Afecto y apoyo”. Además se puede observar a través de los coeficientes Beta que todas las variables predictoras influyen de manera similar sobre la variable “Afecto y apoyo”.

Figura 21. Variables predictoras del Factor de Resiliencia Afecto y apoyo en docentes de Nivel Medio (con *burnout*)

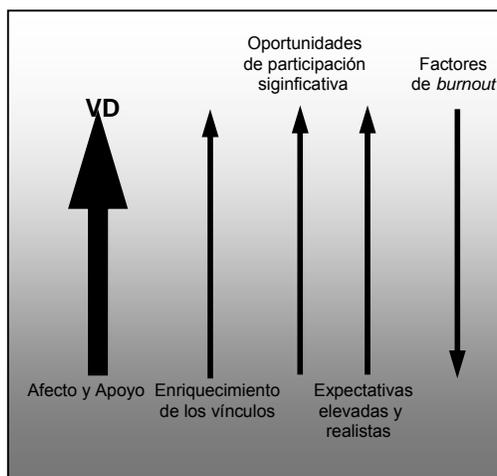
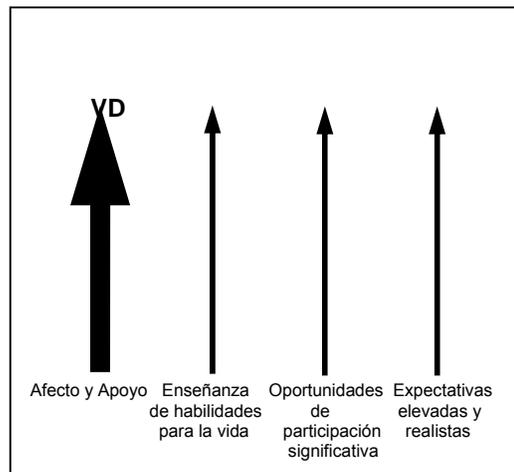


Figura 22. Variables predictoras del Factor de Resiliencia Afecto y apoyo en docentes de Nivel Universitario (sin *burnout*)



6.17.4.5 Factor de Expectativas elevadas y realistas

A) En los Docentes de Nivel Medio el coeficiente de determinación R^2 da 0.813 utilizando el método de Pasos sucesivos por lo que el 82% de los casos pueden ser predichos por el modelo, en este caso las variables predictoras

son “Afecto y apoyo” y “Cansancio emocional”. Las variables predictoras poseen coeficientes K_i positivos por lo que un aumento en alguna de ellas supone aumento de la variable “Expectativas elevadas y realistas”. Además se puede observar a través de los coeficientes Beta que “Afecto y apoyo” es la variable que más influye sobre la variable “Expectativas elevadas y realistas”.

- B) En los docentes de Nivel Universitario el coeficiente de determinación R^2 da 0.657 utilizando el método de “pasos sucesivos” por lo que el 66% de los casos pueden ser predichos por el modelo, en este caso las variables predictoras son “Afecto y apoyo” y “Oportunidades de participación significativa”. Las variables predictoras poseen coeficientes K_i positivos por lo que un aumento en alguna de ellas supone aumento de la variable “Expectativas elevadas y realistas”. Además se puede observar a través de los coeficientes Beta que ambas variables influyen de manera similar sobre la variable “Expectativas elevadas y realistas”.

Figura 23. Variables predictoras del Factor de Resiliencia Expectativas elevadas y realistas en docentes de Nivel Medio (con *burnout*)

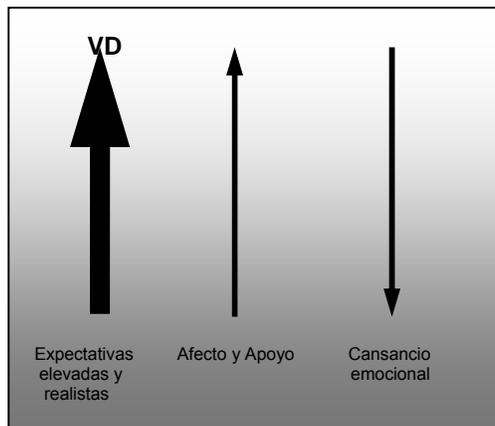
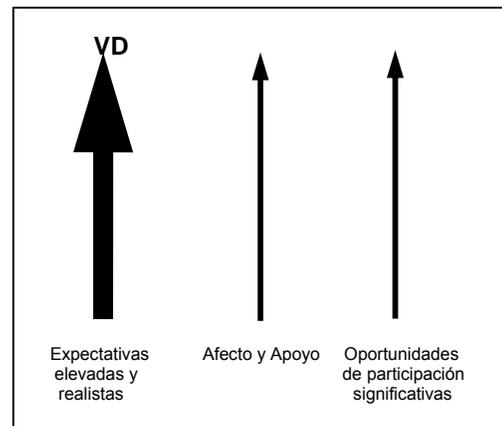


Figura 24. Variables predictoras del Factor de Resiliencia Expectativas elevadas y realistas en docentes de Nivel Universitario (sin *burnout*)



6.17.4.6 Factor de Oportunidades de participación significativa

- A) En los docentes de Nivel Medio el coeficiente de determinación R^2 da 0.665 utilizando el método de Pasos sucesivos por lo que el 67% de los casos

pueden ser predichos por el modelo, en este caso las variables predictoras son “Afecto y apoyo” y “Enriquecimiento de los vínculos”. Las variables predictoras poseen coeficientes K_i positivos por lo que un aumento en alguna de ellas supone aumento de la variable “Oportunidades de participación significativa”. Además se puede observar a través de los coeficientes Beta que “Afecto y apoyo” es la variable que más influye sobre la variable “Oportunidades de participación significativa”.

B) En los docentes de Nivel Universitario el coeficiente de determinación R^2 da 0.675 utilizando el método de Pasos sucesivos por lo que el 67% de los casos pueden ser predichos por el modelo, en este caso las variables predictoras son “Afecto y apoyo”, “Límites claros y firmes” y “Expectativas elevadas y realistas”. Las variables predictoras poseen coeficientes K_i positivos por lo que un aumento en alguna de ellas supone aumento de la variable “Oportunidades de participación significativa”. Además se puede observar a través de los coeficientes Beta que “Expectativas elevadas y realistas” es la variable que más influye sobre la variable “Oportunidades de participación significativa”.

Figura 25. Variables predictoras del Factor de Resiliencia Oportunidades de participación significativa en docentes de Nivel Medio (con *burnout*)

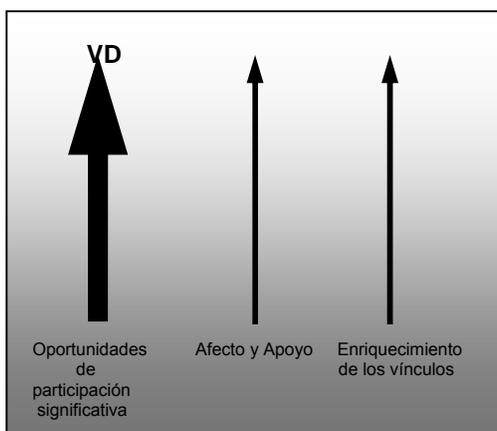
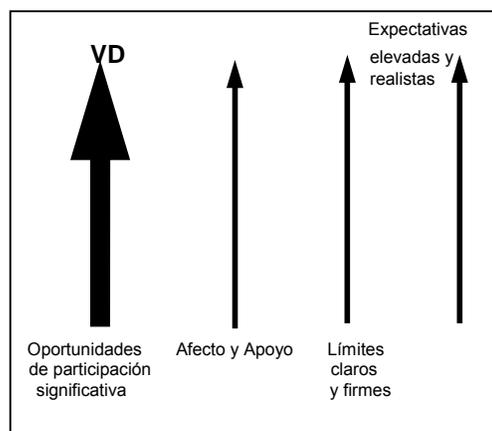


Figura 26. Variables predictoras del Factor de Resiliencia Oportunidades de participación significativa en docentes de Nivel Universitario (sin *burnout*)



6.17.4.7 Dimensión Resiliencia: Alumnos

- A) En los docentes de Nivel Medio el coeficiente de determinación R^2 da 0.890 utilizando el método de Pasos hacia atrás por lo que el 89% de los casos pueden ser predichos por el modelo, en este caso las variables predictoras son “Resiliencia institucional”, “Consecuentes del *burnout*” y “Síndrome de *burnout*”. Las variables predictoras “Resiliencia institucional” y “Síndrome de *burnout*” poseen coeficientes K_i positivos por lo que un aumento en alguna de ellas supone aumento de la variable “Resiliencia alumnos”. La variable predictoras “Consecuentes del *burnout*” posee el coeficiente K_i negativo por lo que un aumento de esta supone una disminución de la variable “Resiliencia alumnos”. Además se puede observar a través de los coeficientes Beta que “Resiliencia institucional” es la variable que más influye sobre la variable “Resiliencia alumnos”.
- B) En los docentes de Nivel Universitario el coeficiente de determinación R^2 da 0.61 utilizando el método de Pasos sucesivos por lo que el 61% de los casos pueden ser predichos por el modelo, en este caso las variables predictoras son “Resiliencia institucional” y “Resiliencia personal”. Las variables predictoras poseen coeficientes K_i positivos por lo que un aumento en alguna de ellas supone aumento de la variable “Resiliencia alumnos”. Además se puede observar a través de los coeficientes Beta que “Resiliencia personal” es la variable que más influye sobre la variable “Resiliencia alumnos”.

Figura 27. Dimensión Resiliencia
Alumnos en docentes
de Nivel Medio
(con *burnout*)

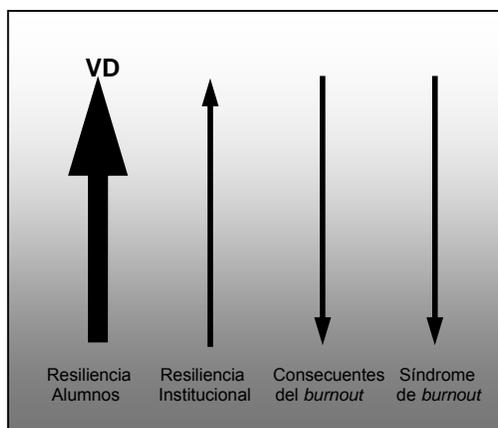
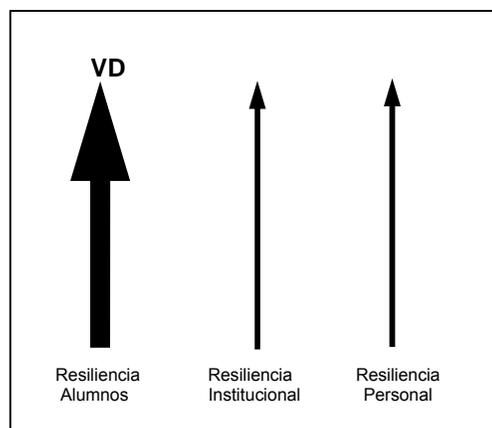


Figura 28. Dimensión Resiliencia
Alumnos en docentes
de Nivel Universitario
(sin *burnout*)



6.17.4.8 Dimensión de Resiliencia: Personal

- A) En los docentes de Nivel Medio el coeficiente de determinación R^2 da 0.891 utilizando el método de “pasos hacia atrás” por lo que el 89% de los casos pueden ser predichos por el modelo, en este caso las variables predictoras son “Resiliencia institucional”, “Despersonalización” y “Realización personal”. La variable predictoras “Resiliencia institucional” posee el coeficiente K_i positivo por lo que un aumento de esta supone un aumento de la variable “Resiliencia personal”. Las variables predictoras “Despersonalización” y “Realización personal”. poseen coeficientes K_i negativos por lo que un aumento de alguna de ellas supone una disminución de la variable “Resiliencia personal”. Además se puede observar a través de los coeficientes Beta que “Resiliencia institucional” es la variable que más influye sobre la variable “Resiliencia personal”.
- B) En los docentes de Nivel Universitario el coeficiente de determinación R^2 da 0.71 utilizando el método de Pasos sucesivos por lo que el 71% de los casos pueden ser predichos por el modelo, en este caso las variables predictoras son “Resiliencia institucional” y “Resiliencia alumno”. Las variables predictoras poseen coeficientes K_i positivos por lo que un aumento en alguna de ellas supone aumento de la variable “Resiliencia personal”. Además se puede observar a través de los coeficientes Beta que

“Resiliencia institucional” es la variable que más influye sobre la variable “Resiliencia personal”.

Figura 29. Dimensión de Resiliencia Personal en docentes de Nivel Medio (con *burnout*)

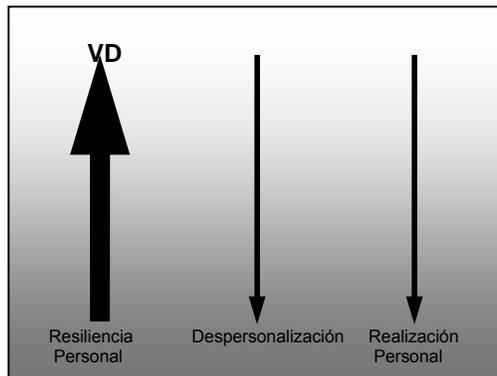
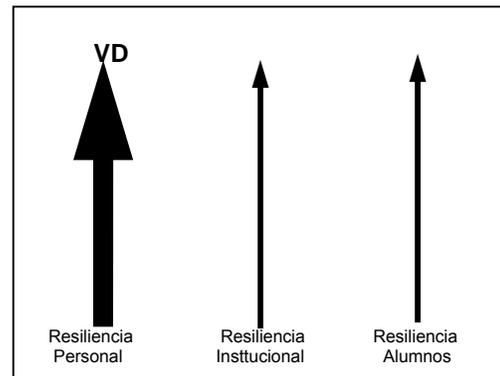


Figura 30. Dimensión de Resiliencia Personal en docentes de Nivel Universitario (sin *burnout*)



6.17.4.9 Dimensión de Resiliencia: Institucional

- A) En los Docentes de Nivel Medio el coeficiente de determinación R^2 da 0.890 utilizando el método de Pasos hacia atrás por lo que el 89% de los casos pueden ser predichos por el modelo, en este caso las variables predictoras son “Resiliencia alumno” y “Resiliencia personal”. Las variables predictoras poseen coeficientes K_i positivos por lo que un aumento en alguna de ellas supone aumento de la variable “Resiliencia institucional”. Además se puede observar a través de los coeficientes Beta que ambas variables influyen de manera similar sobre la variable “Resiliencia institucional”.
- B) En los docentes de Nivel Universitario el coeficiente de determinación R^2 da 0.61 utilizando el método de Pasos sucesivos por lo que el 61% de los casos pueden ser predichos por el modelo, en este caso las variables predictoras son “Resiliencia alumno”, “Años de recibido” y “Resiliencia personal”. Las variables predictoras “Resiliencia alumno” y “Resiliencia personal” poseen coeficientes K_i positivos por lo que un aumento en alguna de ellas supone aumento de la variable “Resiliencia institucional”. La variable predictora “Años de recibido” posee el coeficiente K_i negativo por lo que un aumento de esta supone una disminución de la variable “Resiliencia institucional”. Además se puede observar a través de los coeficientes Beta

que “Resiliencia personal” es la variable que más influye sobre la variable “Resiliencia institucional”.

Figura 31. Dimensión de Resiliencia Institucional en docentes de Nivel Medio (con *burnout*)

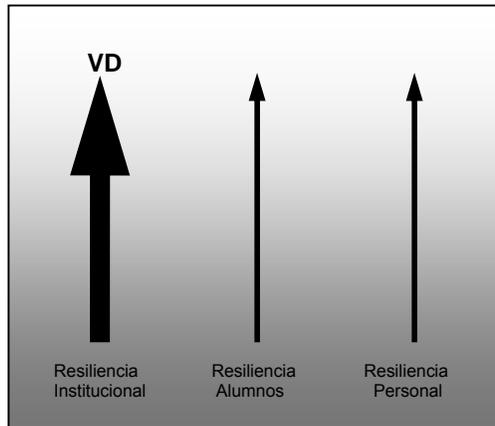
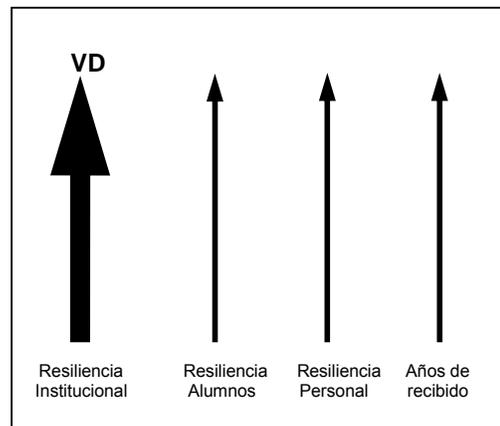


Figura 32. Dimensión de Resiliencia Institucional en docentes de Nivel Universitario (sin *burnout*)



Se ofrecen en el Capítulo 8 las conclusiones preliminares, que integran los hallazgos emergentes del tratamiento cuantitativo realizado. En las mismas se hace especial hincapié en el análisis multivariado.

Capítulo 7

TRATAMIENTO CUALITATIVO

Apartado I

Análisis lexicométrico: Nivel Medio (A) y Nivel Universitario (B)	324
Nodo: Metas en cuanto al trabajo	325
Nodo: Mayor preocupación con respecto al trabajo	332
Nodo: Mayor logro	338
Nodo: Mayor frustración	344
Nodo: Factores asociados al desgaste	349

Apartado II

Asociación de ideas a aspectos teóricos centrales vinculados desgaste.	
Nivel Medio (A) y Nivel Universitario (B)	355
Categoría Logro. Nivel Medio	361
Categoría Logro. Nivel Universitario	366
Categoría Docencia. Nivel Medio	370
Categoría Docencia. Nivel Universitario	374
Categoría Trabajo. Nivel Medio	378
Categoría Trabajo. Nivel Universitario	382
Categoría Motivaciones para seguir trabajando como docente. Nivel Medio	385
Categoría Motivaciones para seguir trabajando como docente. Nivel Universitario	389

7. Tratamiento Cualitativo

A continuación presentamos tablas y gráficos que surgen del procesamiento de las entrevistas realizadas a los docentes. (Anexo Capítulo 7. Bases para el Análisis Cualitativo. Nivel Medio y Universitario). Atendiendo a que fueron utilizadas dos técnicas complementarias, presentamos los resultados en dos apartados.

En el Apartado I nos detenemos en el Análisis lexicométrico y en el Apartado II lo hacemos en la Asociación de palabras.

Dado que hemos trabajado con dos poblaciones de docentes –Nivel Medio y Nivel Universitario– ofrecemos dichos resultados en dos secciones: Sección A. Nivel Medio y Sección B. Nivel Universitario.

De modo tal, a efectos de facilitar la lectura y la contrastación de semejanzas y diferencias halladas en lo expresado por los docentes de los dos niveles, simplemente esta división se señala por la presencia de A o de B.

Por fin, para cerrar la lógica de este tratamiento cualitativo, digamos que cada apartado sigue un esquema de análisis propio. Muy sintéticamente anticipamos que en el Apartado I (Análisis lexicométrico) se retoman los nodos señalados en la parte de metodología (p. 153) establecidos a *posteriori* de la lectura de lo dicho por los docentes.

A continuación se procede a recuperar los aspectos más significativos que diferencian una y otra mirada, esto es, la de los docentes de Nivel Medio y de la Universidad y se establecen semejanzas y diferencias de perfiles, que, al final, nos remiten a problemáticas diferenciadas e identidades también diferentes.

Cabe señalar aquí que –a sabiendas de que complejiza quizás la lectura pero conscientes de que se trata de una tesis en donde se deben exponer los fundamentos– hemos decidido derivar a la parte de Anexos dos frases que hemos

seleccionado entre las múltiples frases expresadas por los docentes de ambos niveles para cada categoría de cada nodo.

Por ejemplo, referido al primer nodo a modo ilustrativo, remitiremos al Anexo. Capítulo 7. Apartado I. Análisis Lexicométrico. Nodo “Metas en cuanto trabajo” Categorías “Autorrealización” y daremos dos ejemplos. Haremos lo mismo con la categoría “Académicas” y por fin, con la categoría “Económicas”.

La misma lógica se sigue para cada nodo.

Explicamos escuetamente la lógica del Apartado II. Asociación de palabras. Se solicita a los docentes dar cinco palabras asociadas a “Logro”, “Aspiraciones”, “Título universitario”, “Docencia”, “Trabajo”.

El paso siguiente fue incorporar esas respuestas de docentes de Nivel Medio y de Nivel Universitario, tal cual fueron expresadas y en su totalidad.

Así, para la categoría “Logro” se obtuvieron 162 respuestas, para la categoría “Trabajo” 146 respuestas, para la categoría “Docencia” 151 respuestas y para la categoría “Motivaciones para seguir trabajando como docente” 109 respuestas en Nivel Medio.

En el Nivel Universitario para la categoría “Logro” se obtuvieron 404 respuestas, para la categoría “Trabajo” 356 respuestas, para la categoría “Docencia” 402 respuestas y para la categoría “Motivaciones para seguir trabajando como docente” 269 respuestas, por cuanto no todos los docentes entrevistados dieron cinco palabras asociadas a cada categoría. Con el objetivo de mostrar más fácilmente todas las subcategorías de respuestas dadas se elaboraron gráficos que fueron derivados a los Anexos (Anexo. Capítulo 7. Apartado II. Asociación de Ideas a aspectos teóricos centrales asociados a desgaste. Nivel Medio y Universitario.) por cuanto –y como puede verse– dichos gráficos sólo sirven para observar con mayor facilidad las respuestas pero, habiendo muchas respuestas con baja frecuencia y hasta con frecuencia uno (leáse, sólo un docente eligió esa palabra como asociación a “Logro”, a “Aspiraciones”, etcétera), se decidió ree laborar esas asociaciones. Eso significa elaborar un diccionario en donde se ubicaron las palabras sinónimos y las respuestas fueron colocadas bajo categorías más amplias o englobantes.

Ello nos permitiría distinguir o captar mejor las diferencias de valoración y de autopercepción de los docentes de Nivel Medio y Nivel Universitario para cada subcategoría.

Apartado I

Análisis Lexicométrico. Nivel Medio y Universitario

Nodo: *Metas en cuanto al trabajo*

A. Docentes de Nivel Medio

Tabla A.1. Metas en cuanto a trabajo
Valores Absolutos y Relativos²⁶

CATEGORIAS ²⁷	Respuestas de Docentes de EGB y P N= 44
D.2. Búsqueda de Autorrealización	22 (46%)
D.3. Económicas	6 (13%)
D.4. Otros	5 (10%)
D.5. Académicas	15 (31%)
TOTALES	48 (100%)

²⁶ De aquí en adelante, se presentan las tablas con los valores absolutos y relativos, de la Sección de docentes de Nivel Medio. Estos últimos representan el porcentaje que se calcula a partir del número total de respuestas dadas por los sujetos entrevistados, no sobre n. Cabe señalar que, en algunas ocasiones, los sujetos aportaron varias respuestas, las que fueron incorporadas a las categorías y sub-categorías correspondientes. Por ello, el número de respuestas en algunos casos supera al número de sujetos. La misma lógica se sigue en esta sección del procesamiento.

Así por ejemplo: el valor 46% para la categoría D.2. Búsqueda de Autorrealización surge de calcular $f(22) \times 100: 48$ (siendo 48 el número de respuestas totales y n= número de sujetos del estrato muestral; n total es 44).

²⁷ La categoría D.1. Metas Sociales no se consigna en el cuadro por haber tenido una frecuencia 0.

B. Docentes Universitarios

Tabla B.1. Metas en cuanto a trabajo
Valores Absolutos y Relativos²⁸

CARRERA	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	LETRAS	FRANCES	MUESTRA
CATEGORIAS	N= 38	N=42	N= 12	N=92
D.1. Metas Sociales	17 (33%)	12 (25%)	4 (29%)	33 (29%)
D.2. Búsqueda de la autorrealización	27 (53%)	33 (57%)	8 (58%)	68 (60%)
D.3. Económicas	5 (10%)	3 (6%)	2 (13%)	10 (9%)
D.4. Otros	2 (4%)	1 (2%)	0	3 (2%)
TOTALES	51(100%)	49(100%)	14(100%)	114(100%)

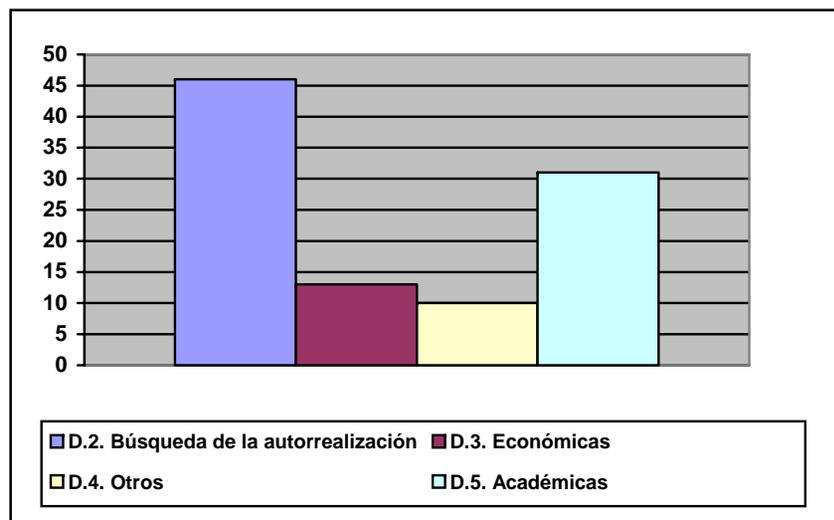
²⁸ De aquí en adelante, se presentan las tablas con los valores absolutos y relativos, de la Sección de docentes universitarios. Estos últimos representan el porcentaje que se calcula a partir del número total de respuestas dadas por los sujetos. En algunas ocasiones, los sujetos aportaron varias respuestas, las que fueron incorporadas a las categorías y sub-categorías correspondientes. Por ello, el número de respuestas en algunos casos supera al número de sujetos. La misma lógica se sigue en esta sección del procesamiento.

Así por ejemplo: el valor 33% en Ciencias de la Educación. La cifra para las metas sociales, surge de calcular $f(17) \times 100: 51$

(n= número de sujetos del estrato muestral; n total es 92; estratificada en 3 carreras; para Ciencias de la Educación n= 38; para Letras n=42 y para Francés n=12)

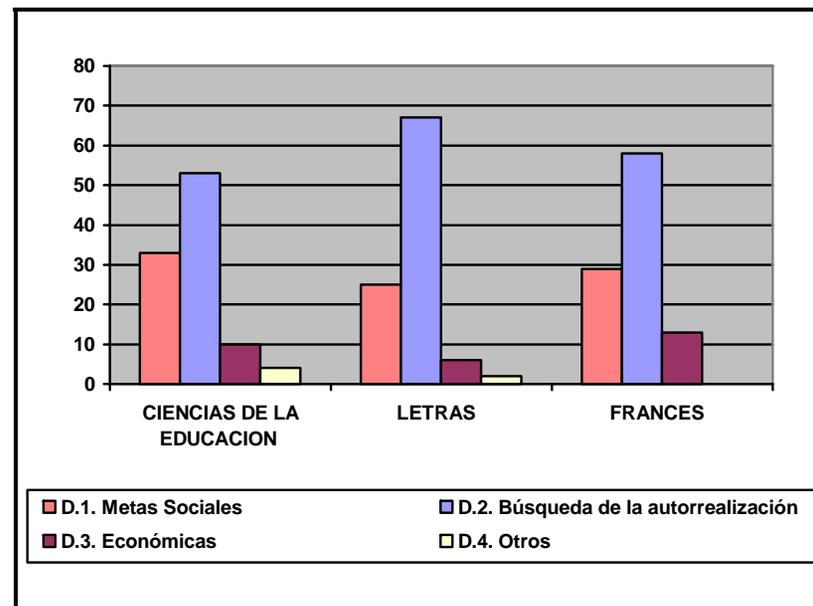
A. Docentes de Nivel Medio

Gráfico A.1. Metas en cuanto a trabajo



B. Docentes Universitarios

Gráfico B.1. Metas en cuanto a trabajo



Tanto los docentes universitarios como los docentes de Nivel Medio –tabla A.1, B.1, el gráfico A.1 y el B.1– asocian a “Metas en el trabajo”, en forma más frecuente, las que hacen referencia a la *Búsqueda de autorrealización*. No obstante, hay algunas diferencias que interesa rescatar.

En el caso del Nivel Medio, a la meta de autorrealización le siguen en importancia las asociaciones vinculadas al plano Académico. Luego, aparecen las asociaciones que se relacionan con el plano Económico no emergiendo nunca las Metas sociales, las que sí se hallan presentes entre los docentes universitarios. Es decir, entre los docentes universitarios se prioriza también la autorrealización pero seguida esta vez de las metas sociales.

En ambos niveles hallamos, pues, cuadros diferentes. Los dos tienen motivos para estar preocupados por la realización. Los dos buscan la autorrealización. Ello está ligado a varios aspectos.

En primer lugar, a la identidad docente (Aparicio, 2005,2006) por cuanto a la hora de la elección de la carrera y de la priorización de los factores laborales, quienes optan por la docencia no piensan prioritariamente ni en el prestigio, ni en el poder ni en las ganancias económicas. Mas bien, conforme al modelo “consumo”, valoran mucho más las posibilidades de realización personal y el desarrollo de un proyecto vocacional y de vida más centrado en aspectos sociales y psicosociales que económicos.

En segundo lugar, esa búsqueda de autorrealización se asociaría a problemáticas diferenciales, típicas del nivel y/o de la carrera.

En efecto, en el Nivel Medio, las condiciones académicas (disciplina, escasos aprendizajes, bajos recursos económicos y tecnológicos, etcétera) sumadas, de un lado, a la escasa movilidad mostrada en nuestros datos y al marcado inconformismo, evidente por el deseo de cambio de trabajo y, de otro lado, a problemáticas sociales (demanda mayor de contención, de retención en el sistema, de acompañamiento, etcétera) no ayudan a esta autorrealización. A ello se agregan las condiciones económicas (un mayor reclamo por mejoras laborales). Reteniendo lo manifestado por muchos docentes, su alta aspiración a la realización (congruente con la baja Realización efectiva, medida en el plano explicativo por el test MBI, escala de realización personal y, al mismo, por el alto nivel de *burnout*, cf. Capítulo 6. Tratamiento Cuantitativo. Apartado I. Análisis descriptivo univariado. 6.2.1.1. Acerca del MBI), se asociaría más con condiciones ligadas al alumno, a sus respuestas psicosociales y académicas dentro de la escuela.

En cambio, en el nivel universitario aspiran a una autorrealización porque, si bien no presentan *burnout* y ofrecen un nivel de realización interesante en el MBI, no hallan respuestas en el sistema ligadas a las representaciones sociales de los docentes universitarios (Mazzitelli, 2007; Aparicio & Mazzitelli, 2008). En estos términos, y según lo manifestado por muchos, no ven cristalizada la transformación social propiciada desde los cambios educativos; sufren el anquilosamiento de las instituciones.

En relación con lo expuesto y en lo concerniente al aspecto más citado –la *Búsqueda de autorrealización*– los resultados reflejan las condiciones actuales de trabajo en el nivel medio, distintas a las del ámbito universitario. En efecto, estudios realizados en nuestro medio revelan altos niveles de conflicto en el secundario que dificultarían, en lo que nos atañe, la realización (Baquer, 2006). En nuestra investigación los datos cualitativos reafirman los hallazgos obtenidos en el plano cuantitativo (descriptivo y explicativo). Se observa, de hecho, mayor inconformismo, menor movilidad vertical, esto es, menores fuentes de realización, de satisfacción. Todo ello es congruente con la presencia del síndrome de *burnout*.

En cambio, en la Universidad (3 carreras consideradas) no hay *burnout* según lo explicitado en la sección descriptiva y explicativa, existiendo un mayor conformismo (leído en términos de un menor deseo de cambio de trabajo), una mayor movilidad vertical –entre otros indicadores– a lo que se suma la diferencia en las preocupaciones y satisfacciones académicas.

En síntesis, la *Búsqueda de autorrealización* emerge en primer lugar como meta de los docentes entrevistados. No obstante, la lectura debe ser tamizada a la luz de los resultados descriptivos y explicativos pues el ámbito universitario no presentaría *burnout* a diferencia del Nivel Medio. Al parecer, afectan en mayor medida al docente de escuela media, las preocupaciones en torno a la disciplina, a los valores de los alumnos, al escaso interés por el estudio (muchos docentes reiteran como ambición: “que el alumno aprenda”), a las dificultades de aprendizaje, a la necesidad de prestar atención a estrategias conducentes a una mayor retención del alumno, a las necesidades crecientes de contención de parte de la escuela y por otras problemáticas sociales (droga, violencia, etcétera); preocupaciones más ajenas al ámbito universitario. Las metas académicas, que surgen en segundo lugar –según lo explicitado por los docentes de Nivel Medio– juegan un papel importante para el logro de la autorrealización.

A modo de ejemplo a continuación se presentan dos respuestas expresadas por los docentes de cada nivel en cada una de las categorías.

Ejemplos de expresiones dichas en cada categoría para el Nodo "Metas en el trabajo" en el Nivel Medio (A)²⁹

<p>NVivo revision 2.0.161 Project: Desgaste Profesional User: Administrator Date: 09/10/2007 - 10:58:31 <u>NODE CODING REPORT</u></p> <p>Node: D- Metas en cuanto al trabajo Created: 16/08/2007 - 21:08:54 Modified: 09/10/2007 - 10:42:44 Description: Designa lo expresado por el entrevistado sobre sus metas laborales, corresponde a las respuestas dadas a esa pregunta del instrumento cualitativo.</p> <p><u>D.2. Búsqueda de Autorrealización</u></p> <p><u>Document 10 of 44</u> ENCU VZ 18 <u>Passage 1 of 1</u> Section 0, Para 19, 20 chars. 19: Crecimiento personal</p> <p><u>Document 14 of 44</u> ENCU VZ 21 <u>Passage 1 of 1</u> Section 0, Paras 19 to 20, 50 chars. 19: Tener éxito a través del trabajo. 20: Reconocimiento.</p> <hr/> <p><u>D.5. Académicas</u></p> <p><u>Document 11 of 44</u> ENCU VZ 19 <u>Passage 1 of 1</u> Section 0, Para 19, 31 chars. 19: Ver los resultados del esfuerzo</p> <p><u>Document 13 of 44</u> ENCU VZ 20 <u>Passage 1 of 1</u> Section 0, Para 19, 64 chars. 19: Educar a los chicos desde el punto de vista profesional y humano</p> <hr/> <p><u>D.3. Económicas</u></p> <p><u>Document 27 of 44</u> ENCU VZ 33 <u>Passage 1 of 1</u> Section 0, Paras 19 to 20, 34 chars. 19: Estabilidad laboral. 20: Mejor sueldo.</p> <p><u>Document 35 of 44</u> ENCU VZ 40 <u>Passage 1 of 1</u> Section 0, Para 19, 19 chars. 19: Trabajo remunerado.</p>
--

²⁹ De aquí en adelante, se presenta dentro de un recuadro –en el que se respeta el formato preestablecido del programa cualitativo– lo “expresado” por los docentes entrevistados. Asimismo, se muestran los ejemplos según el orden de importancia de mención de cada una de las categorías.

Ejemplos de expresiones dichas en cada categoría para el Nodo "Metas en el trabajo" en el Nivel Universitario (B).

D.2. Búsqueda de la Autorrealización

(Francés)

Documents in Set: Francés
Document 1 of 12 ENCU FRANCES 1
Passage 1 of 1 Section 0, Paras 19 to 20, 44 chars.

- 19: Seguir perfeccionamiento
- 20: Hacer un postgrado

(Ciencias de la Educación)

Document 9 of 38 ENCU CIENCIAS 21
Passage 1 of 1 Section 0, Para 20, 48 chars.

- 20: Crecer profesionalmente y aprender como persona.

D.1. Metas sociales

(Francés)

Document 5 of 38 ENCU CIENCIAS 17
Passage 1 of 1 Section 0, Para 20, 75 chars.

- 20: Formar a nuevos profesionales, profesores para trabajar en nuevos ámbitos

(Letras)

Document 27 of 42 ENCU LETRAS 77
Passage 1 of 1 Section 0, Paras 20 to 22, 112 chars.

- 20: Formar recursos humanos
- 21: Máximo desarrollo personal para brindarlo en el ámbito laboral
- 22: Actualización permanente

D.3. Económicas (Letras)

Document 28 of 42 ENCU LETRAS 78
Passage 1 of 1 Section 0, Para 22, 27 chars.

- 22: Mala retribución económica.

(Francés)

Document 4 of 12 ENCU FRANCES 12
Passage 1 of 1 Section 0, Paras 23 to 24, 26 chars.

- 23: Estabilidad
- 24: Sueldos bajos

Nodo: *Mayor preocupación con respecto al trabajo*

A. Docentes de Nivel Medio

Tabla A.2. Mayor preocupación con respecto al trabajo

Valores Absolutos³⁰ y Relativos

CATEGORIAS	Respuestas de Docentes de EGB y P N= 44
F.1. Realización personal y felicidad	14 (29%)
F.2. Preocupación laboral/económica	18 (36%)
F.3. Preocupación académica (sistema)	14 (29%)
F.4. Otros	3 (6%)
TOTALES	49 (100%)

B. Docentes Universitarios

Tabla B.2. Mayor preocupación con respecto al trabajo

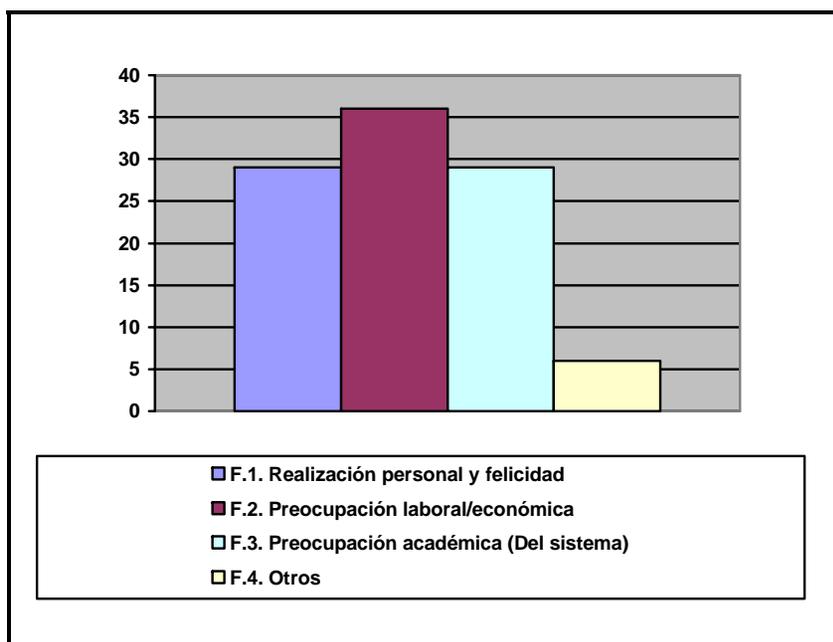
Valores Absolutos y Relativos

CARRERA	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	LETRAS	FRANCES	MUESTRA
CATEGORIAS	N= 38	N=42	N= 12	N=92
F.1. Realización personal y felicidad	7 (15%)	15 (36%)	1 (7%)	23 (22%)
F.2. Preocupación laboral/económica	25 (52%)	8 (19%)	6 (43%)	39 (38%)
F.3. Preocupación académica (sistema)	15 (31%)	16 (38%)	7 (50%)	38 (36%)
F.4. Otros	1 (2%)	3 (7%)	0	4 (4%)
TOTALES	48 (100%)	42(100%)	14(100%)	104 (100%)

³⁰ Las categorías F.5. No tiene y F.6. No sabe /no contesta no se consignan en el cuadro por haber tenido una frecuencia 0.

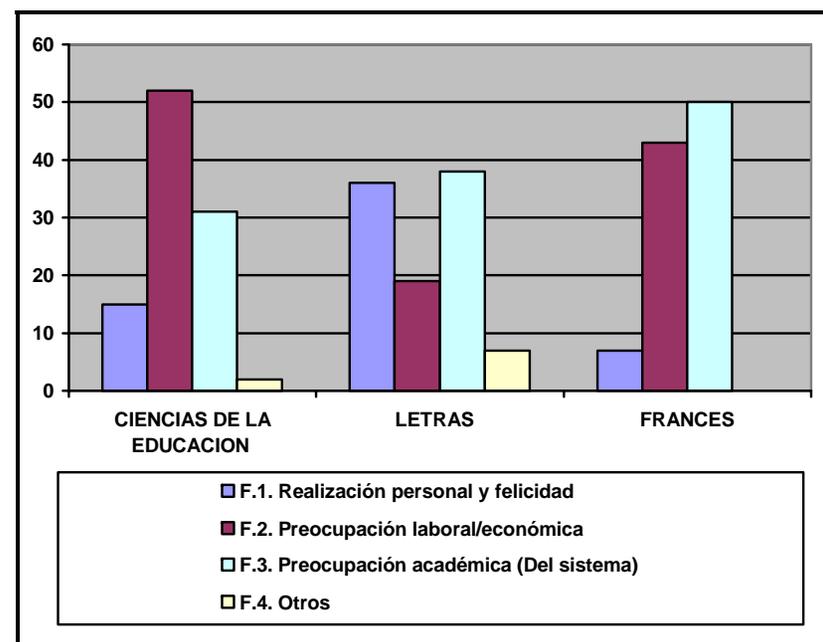
A. Docentes de Nivel Medio

Gráfico A.2. Mayor preocupación con respecto al trabajo



B. Docentes Universitarios

Gráfico B.2. Mayor preocupación con respecto al trabajo



Los docentes de Nivel Medio –tabla A.2 y el gráfico A.2– dan cuenta de que presentan como “Mayor preocupación con respecto al trabajo” a la situación Laboral/Económica, le sigue en importancia la Realización personal y felicidad junto con la Preocupación académica.

En la Universidad, a los docentes de la carrera de Francés y Letras les preocupa en primer lugar lo académico. En cuanto a los profesores de la carrera de Ciencias de la Educación, reaparece la preocupación de los docentes de Nivel Medio en primer lugar: lo económico. En segunda instancia, en este último caso surge lo académico.

Interpretando estos datos y vinculando este nodo al anterior –“Meta en el Trabajo”–, la autorrealización entre los docentes se relacionaba con los problemas pedagógico-institucionales, mientras que entre los docentes universitarios la autorrealización se vincula con la trascendencia social del trabajo o de la labor académica.

Este problema en el marco de los factores vinculados a desgaste parece resultar importante pues confiere otro sentido a la tarea docente. Ello también mostraría las diferencias de lo relacionado a cada contexto institucional (léase EGB3 y Polimodal vs. Universidad). Por lo demás, ciertos hallazgos develan la problemática pedagógico-institucional prioritaria existente en la Escuela Media y en menor medida, en la Universidad. Los resultados que ofreceremos más adelante en relación con los factores que influyen en el desgaste iluminan aún más este aspecto (cf. p. 349).

Ejemplos de expresiones dichas en cada categoría para el Nodo "Mayor preocupación" en el Nivel Medio (A)

F.2. Preocupación laboral/económica

Document 7 of 44 ENCU VZ 15

Passage 1 of 1 Section 0, Para 22, 56 chars.

22: La limitación de las condiciones laborales (económicas).

Document 39 of 44 ENCU VZ 44

Passage 1 of 1 Section 0, Para 21, 38 chars.

21: Poca valorización del trabajo docente.

F.1. Realización personal y felicidad

Document 32 of 44 ENCU VZ 38

Passage 1 of 1 Section 0, Paras 21 to 22, 40 chars.

21: Cumplir los objetivos.

22: Lograr mis metas.

Document 37 of 44 ENCU VZ 42

Passage 1 of 1 Section 0, Paras 21 to 22, 46 chars.

21: Sostenimiento personal.

22: Satisfacción personal.

F.3. Preocupación académica (Del sistema)

Document 2 of 44 ENCU VZ 10

Passage 1 of 1 Section 0, Para 21, 31 chars.

21: No quieren estudiar los alumnos

Document 3 of 44 ENCU VZ 11

Passage 1 of 1 Section 0, Para 21, 42 chars.

21: Lograr llegar a los alumnos y que aprendan

Ejemplos de expresiones dichas en cada categoría para el Nodo "Mayor preocupación" en el Nivel Universitario (B)

F.1. Realización personal y felicidad

(Letras)

Document 41 of 42 ENCU LETRAS 91

Passage 1 of 1 Section 0, Para 19, 37 chars.

19: Llegar al cargo máximo en la cátedra.

(Ciencias de la Educación)

Document 28 of 38 ENCU CIENCIAS 40

Passage 1 of 1 Section 0, Para 20, 39 chars.

20: Hacer bien lo que hago, o que me gusta.

F.2. Preocupación laboral/económica

(Francés)

Document 4 of 12 ENCU FRANCES 12

Passage 1 of 1 Section 0, Paras 23 to 24, 26 chars.

23: Estabilidad

24: Sueldos bajos

(Ciencias de la educación)

Document 16 of 38 ENCU CIENCIAS 28

Passage 1 of 1 Section 0, Para 22, 44 chars.

22: Que la situación socioeconómica me estanque.

F.3. Preocupación académica (Del sistema)

(Francés)

Document 1 of 12 ENCU FRANCES 1

Passage 1 of 1 Section 0, Para 22, 44 chars.

22: Que el alumno aprenda; que esté satisfecho

(Letras)

Document 11 of 42 ENCU LETRAS 61

Passage 1 of 1 Section 0, Para 23, 66 chars.

23: La dedicación, el estudiar, el apoyar a los alumnos en la carrera.

Nodo: *Mayor logro*

A. Sección docentes Nivel Medio

Tabla A.3. Mayor logro

Valores Absolutos³¹ y Relativos

CATEGORIAS	Respuestas de Docentes de EGB y P N= 44
G.1. Logros personales y familiares	30 (61%)
G.2. Logros sociales	1 (2%)
G.3. Logros académico-institucionales	10 (21%)
G.4. Logros laborales	8 (16%)
TOTALES	49 (100%)

B. Sección docentes Universitarios

Tabla B.3. Mayor logro

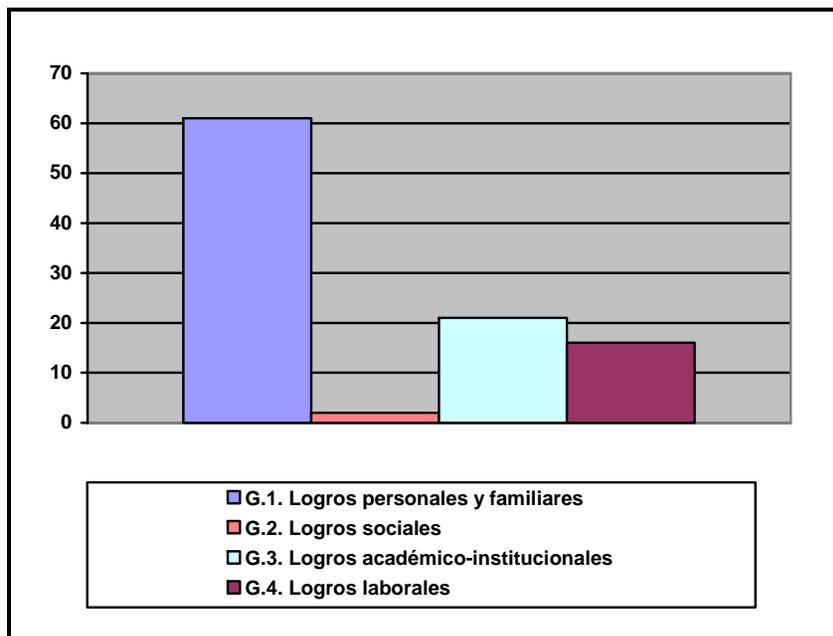
Valores Absolutos y Relativos

CARRERA	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN N= 38	LETRAS N=42	FRANCES N= 12	MUESTRA N=92
G.1. Logros personales y familiares	27 (57%)	17 (35%)	7 (50%)	51 (46%)
G.2. Logros sociales	4 (8%)	7 (14%)	4 (29%)	15 (13%)
G.3. Logros académico-institucionales	14 (29%)	15 (31%)	1 (7%)	30 (27%)
G.4. Logros laborales	3 (6%)	9 (18%)	0	12 (11%)
G.5. Otros	0	1 (2%)	2 (14%)	3 (3%)
TOTALES	48 (100%)	49(100%)	14(100%)	111(100%)

³¹ La categoría G.5. Otros no se consigna en el cuadro por haber tenido una frecuencia 0.

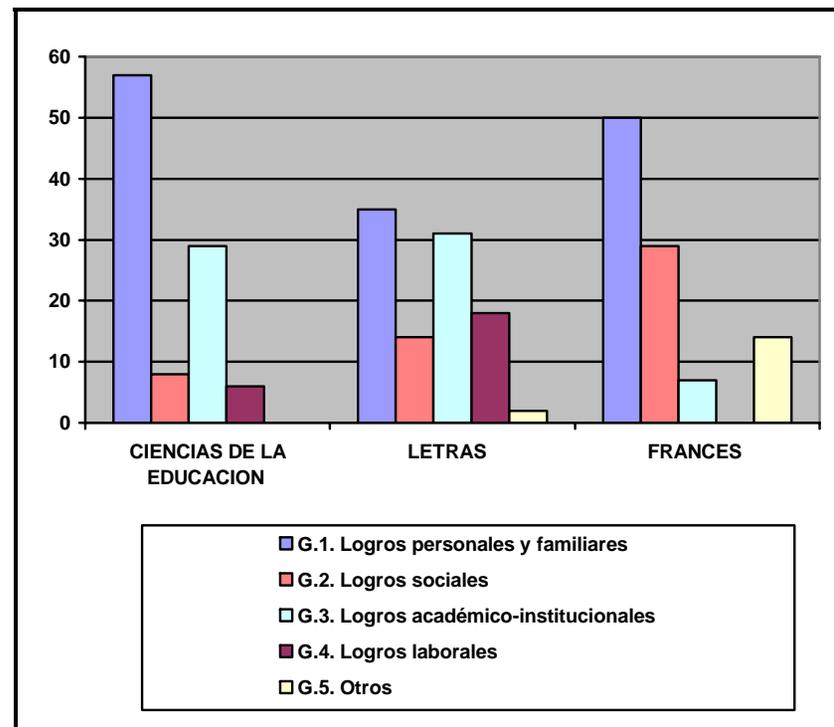
A. Docentes de Nivel Medio

Gráfico A.3. Mayor logro



B. Docentes Universitarios

Gráfico B.3. Mayor logro



Los docentes de Nivel Medio –tabla A.3 y el gráfico A.3– asocian a “Mayor logro” en forma más frecuente los que hacen referencia a cuestiones personales y familiares; luego siguen las asociaciones vinculadas a los logros Académicos-Institucionales y, en tercer lugar, aparecen las asociaciones que se relacionan con los logros Laborales.

Observamos ahora qué sucede en el Nivel Universitario. Los resultados se reiteran. No obstante, hay diferencias en el lugar que ocupan los “logros sociales” en las tres carreras universitarias.

Si asociamos ahora nodo a “Mayor logro” y “Meta en cuanto al Trabajo”, la diferencia entre los datos de la docencia de Nivel Medio y Universitario radica en que para los docentes de este último nivel, el trabajo tiene otras proyecciones, lo que se evidencia en la mención recurrente de las “Metas sociales”. Dicho de otro modo, se espera del alumno otros frutos como el cambio de actitudes, transformación, progreso académico, mientras que en el Nivel Medio las cifras muestran cada vez mayores tasas de fracaso y de problemas en los aprendizajes, más allá de la problemática social.

El factor “expectativa” en relación con el alumno vuelve a emerger haciendo la mediación en relación con el mayor o menor desgaste hallado.

Ejemplos de expresiones dichas en cada categoría para el Nodo "Mayor logro" en el Nivel Medio (A)

G.1. Logros personales y familiares

Document 3 of 44 ENCU VZ 11
Passage 1 of 1 Section 0, Para 23, 9 chars.

23: Mis hijos

Document 22 of 44 ENCU VZ 29
Passage 1 of 1 Section 0, Para 25, 16 chars.

25: Autorrealización

G.3. Logros académico-institucionales

Document 10 of 44 ENCU VZ 18
Passage 1 of 1 Section 0, Para 23, 32 chars.

23: Crear buen ambiente en la clase.

Document 15 of 44 ENCU VZ 22
Passage 1 of 1 Section 0, Para 23, 24 chars.

23: Que los alumnos aprendan

G.4. Logros laborales

Document 44 of 44 ENCU VZ 9
Passage 1 of 1 Section 0, Para 23, 10 chars.

23: Mi trabajo

Document 11 of 44 ENCU VZ 19
Passage 1 of 1 Section 0, Paras 25, 21 chars.

25: Una profesión afianzada

G.2. Logros sociales

Document 38 of 44 ENCU VZ 43
Passage 1 of 1 Section 0, Para 23, 32 chars.

23: Tener conciencia de lo que pasa.

Ejemplos de expresiones dichas en cada categoría para el Nodo "Mayor logro" en el Nivel Universitario (B)

G.1. Logros personales y familiares

(Ciencias de la Educación)

Document 12 of 38 ENCU CIENCIAS 24
Passage 1 of 1 Section 0, Para 24, 26 chars.

24: Ser feliz con lo que hago.

(Francés)

Document 5 of 12 ENCU FRANCES 2
Passage 1 of 1 Section 0, Para 25, 8 chars.

25: Mi hijo.

G.2. Logros sociales

(Ciencias de la educación)

Document 31 of 38 ENCU CIENCIAS 43
Passage 1 of 1 Section 0, Para 22, 66 chars.

22: Ver a los alumnos ubicados en su rol de adultos con expectativas.

(Letras)

Document 11 of 42 ENCU LETRAS 61
Passage 1 of 1 Section 0, Para 25, 56 chars.

25: Formación de recursos humanos, Avances para la cátedra.

G.3. Logros académico-institucionales

(Ciencias de la educación)

Document 21 of 38 ENCU CIENCIAS 33
Passage 1 of 1 Section 0, Paras 26 to 27, 100 chars.

26: Llegar a ser profesora titular efectiva.

27: El más alto cargo en la gestión curricular de la provincia.

(Francés)

Document 4 of 12 ENCU FRANCES 12
Passage 1 of 1 Section 0, Paras 26 to 27, 61 chars.

26: Primer promedio en la facultad

27: Otorgamiento de beca en Canadá

G.4. Logros laborales

(Ciencias de la Educación)

Document 8 of 38 ENCU CIENCIAS 20
Passage 1 of 1 Section 0, Paras 29 to 31, 124 chars.

29: Haber viajado y conocido otras culturas y universidades

30: Haber publicado algunos trabajos

31: Mantener contactos con ex – alumnos

(Letras)

Document 25 of 42 ENCU LETRAS 75
Passage 1 of 1 Section 0, Para 25, 45 chars.

25: Flexibilidad para desempeñarte laboralmente.

Nodo: *Mayor frustración*

A. Docentes de Nivel Medio

Tabla A.4. Mayor frustración
Valores Absolutos³² y Relativos

CATEGORIAS	Respuestas de Docentes de EGB y P N= 44
H.1. Relativas a la Carrera	3 (7%)
H.2. Plano Personal y familiar	13 (29%)
H.3. Plano Laboral	13 (29%)
H.4. Inexistencia de frustraciones	16 (35%)
TOTALES	45 (100%)

B. Docentes Universitarios

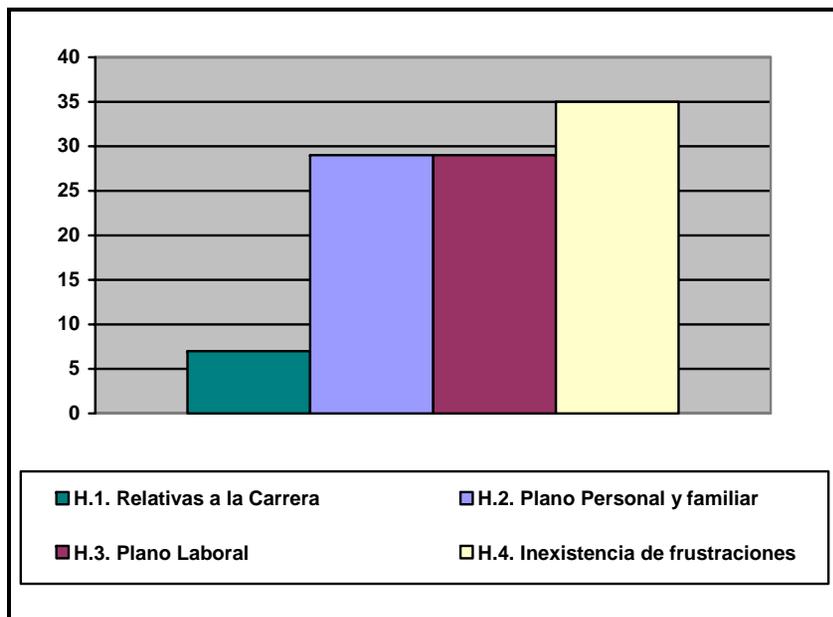
Tabla B.4. Mayor frustración
Valores Absolutos y Relativos

CARRERA	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN N= 38	LETRAS N=42	FRANCES N= 12	MUESTRA N=92
H.1. Relativas a la Carrera	6 (16%)	2 (5%)	2 (20%)	10 (11%)
H.2. Plano Personal y familiar	2 (5%)	8 (21%)	0	10 (11%)
H.3. Plano Laboral	7 (18%)	6 (16%)	3 (30%)	16 (18%)
H.4. Inexistencia de frustraciones	20 (51%)	22 (58%)	5 (50%)	47 (54%)
(di) H.8. Plano social	2 (5%)	0	0	2 (3%)
(di) H.9. Plano Académico	2 (5%)	0	0	2 (3%)
TOTALES	39 (100%)	38(100%)	10(100%)	87

³² Las categorías H.5. Sin dato/No contesta H.7. Otro (di) H.8. Plano social (di) H.9. Plano Académico no se consignan en el cuadro por haber tenido una frecuencia 0.

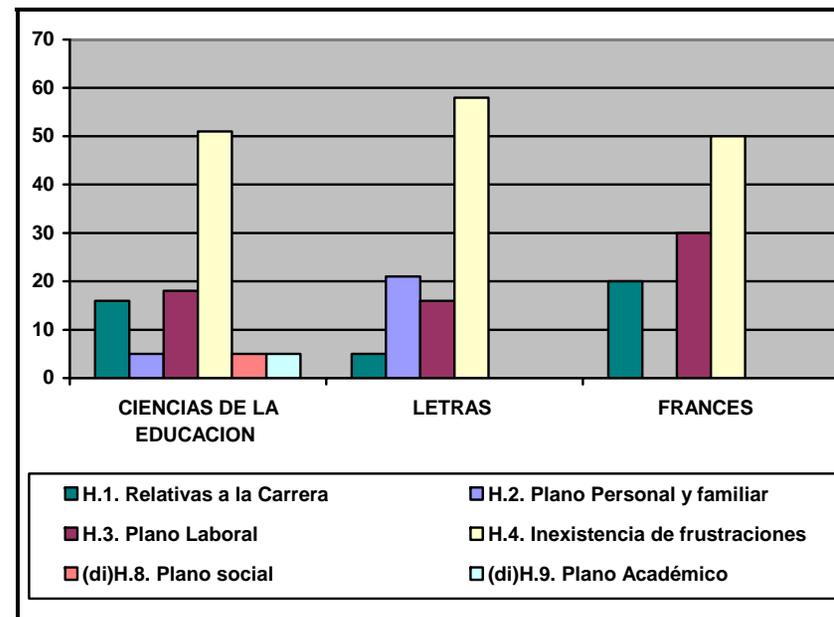
A. Docentes de Nivel Medio

Gráfico A.4. Mayor frustración



B. Docentes Universitarios

Gráfico B.4. Mayor frustración



Los docentes de Nivel Medio –tabla A.4 y el gráfico A.4– asocian a “Mayor frustración” en primera instancia a la Inexistencia de Frustraciones, les siguen en importancia las asociaciones vinculadas al Plano Laboral en concomitancia al Plano Personal y Familiar. Posteriormente, les sigue en significatividad las preocupaciones relacionadas a la Carrera.

Los resultados son congruentes con los anteriores, como vimos, lo laboral ocupa un segundo lugar frente a la familia en el plano de la realización. O sea, la familia es un factor positivo siempre y la problemática emerge en el orden laboral.

Ejemplos de expresiones dichas en cada categoría para el Nodo "Mayor logro" en el Nivel Medio (A)

H.3. Plano laboral

Document 10 of 44 ENCU VZ 18

Passage 1 of 1 Section 0, Para 25, 16 chars.

25: Ser sólo docente

Document 14 of 44 ENCU VZ 21

Passage 1 of 1 Section 0, Para 26, 42 chars.

26: No haberme dado cuenta de lo que era esto.

H.2. Plano personal y familiar

Document 8 of 44 ENCU VZ 16

Passage 1 of 1 Section 0, Para 25, 69 chars.

25: No haber tenido una pareja que me hubiera solidificado como compañero

Document 18 of 44 ENCU VZ 25

Passage 1 of 1 Section 0, Para 25, 60 chars.

25: No saber resolver algunos problemas familiares positivamente

H.1. Relativas a la carrera

Document 44 of 44 ENCU VZ 9

Passage 1 of 1 Section 0, Para 25, 19 chars.

25: Seguir otra carrera

Document 6 of 44 ENCU VZ 14

Passage 1 of 1 Section 0, Para 25, 27 chars.

25: No terminar la licenciatura

Ejemplos de expresiones dichas en cada categoría para el Nodo "Mayor frustración" en el Nivel Universitario (B)

H.3. Plano laboral

(Ciencias de la Educación)

Document 10 of 38 ENCU CIENCIAS 22
Passage 1 of 1 Section 0, Para 29, 74 chars.

29: Mayor parte del tiempo dedicada al trabajo a cambio de baja remuneración.

(Letras)

Document 4 of 42 ENCU LETRAS 54
Passage 1 of 1 Section 0, Paras 26 to 27, 94 chars.

26: No poder dar clases en la materia que quisiera.

27: Un sistema que no considera logros académicos.

H.2. Plano personal y familiar

(Ciencias de la Educación)

Document 15 of 38 ENCU CIENCIAS 27
Passage 1 of 1 Section 0, Para 27, 22 chars.

27: No llegar a mis hijos.

(Letras)

Document 31 of 42 ENCU LETRAS 81
Passage 1 of 1 Section 0, Para 27, 21 chars.

27: No tener casa propia.

H.1. Relativas a la carrera

(Ciencias de la Educación)

Document 22 of 38 ENCU CIENCIAS 34
Passage 1 of 1 Section 0, Para 27, 41 chars.

27: No terminar la tesis de la Licenciatura.

(Letras)

Document 1 of 12 ENCU FRANCES 1
Passage 1 of 1 Section 0, Para 26, 67 chars.

26: No haberme quedado más tiempo en Francia, para una beca que obtuve.

(di)H.8. Plano social

(Ciencias de la Educación)

Document 4 of 38 ENCU CIENCIAS 16
Passage 1 of 1 Section 0, Paras 28 to 29, 139 chars.

28: Gran cantidad de jóvenes sin sentido de la vida.

(Letras)

Document 41 of 42 ENCU LETRAS 91
Passage 1 of 1 Section 0, Para 25, 31 chars.

25: No haber dejado más discípulos.

(di)H.9. Plano académico

(Ciencias de la Educación)

Document 5 of 38 ENCU CIENCIAS 17
Passage 1 of 1 Section 0, Para 26, 44 chars.

26: Desvalorización de la Universidad pública.

(Letras)

Document 22 of 42 ENCU LETRAS 72
Passage 1 of 1 Section 0, Para 26, 51 chars.

26: No poder proponer criterios académicos de calidad.

Nodo: *Factores asociados al desgaste*

A. Docentes de Nivel Medio

Tabla A.5. Factores asociados al desgaste
Valores Absolutos ³³ y Relativos

CATEGORIAS	Respuestas de Docentes de EGB y P N= 44
(di).H.1. Factores pedagógicos - institucionales	26 (36%)
(di).H.2. Factores relacionados a la política educativa	5 (7%)
(di).H.3. Problemas económicos y laborales	9 (12%)
(di).H.4. Factores asociados a las Relaciones Humanas	3 (4%)
(di).H.5. Problemas personales	8 (11%)
(di).H.6. Problemas sociales del país	20 (27%)
(di).H.7. Otro	2 (3%)
TOTALES	73 (100%)

³³ La categoría (di). H.8. No sabe/ No contesta no se consigna en el cuadro por haber tenido una frecuencia 0.

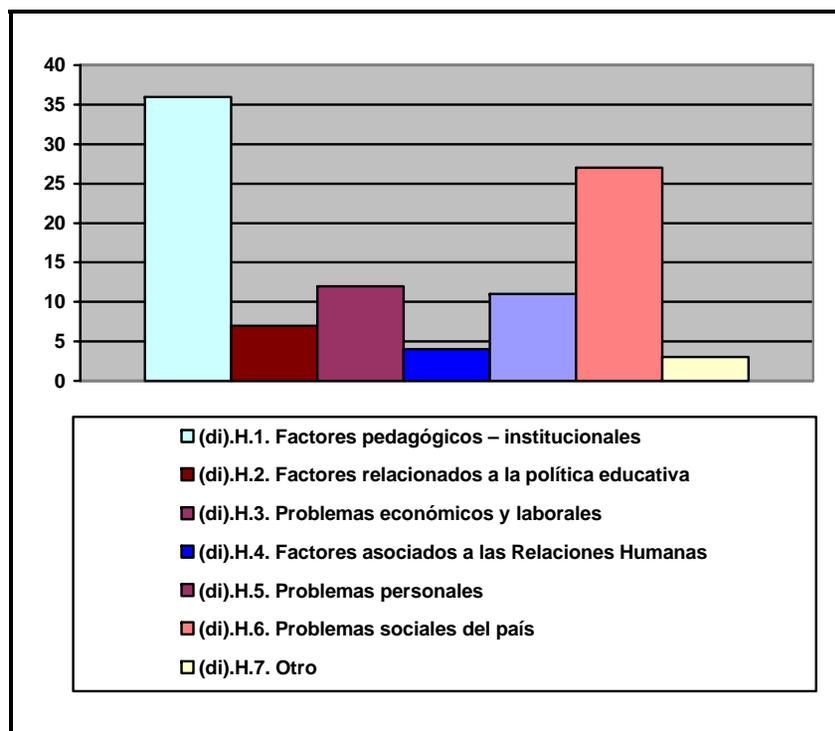
B. Docentes Universitarios

Tabla B.5. Factores asociados al desgaste
Valores Absolutos y Relativos

CARRERA	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	LETRAS	FRANCES	MUESTRA
CATEGORÍAS	N= 38	N=42	N= 12	N=92
(di).H.1. Factores pedagógicos – institucionales	19 (26%)	27 (40%)	8 (35%)	53 (32%)
(di).H.2. Factores relacionados a la política educativa	1 (1%)	2 (3%)	1 (4%)	4 (3%)
(di).H.3. Problemas económicos y laborales	27 (38%)	20 (29%)	8 (35%)	54 (33%)
(di).H.4. Factores asociados a las Relaciones Humanas	9 (12%)	6 (9%)	4 (17%)	19 (12%)
(di).H.5. Problemas personales	13 (18%)	13 (19%)	2 (9%)	28 (17%)
(di).H.6. Problemas sociales del país	4 (5%)	0	0	4 (3%)
TOTALES	73 (100%)	68(100%)	23 (100%)	163

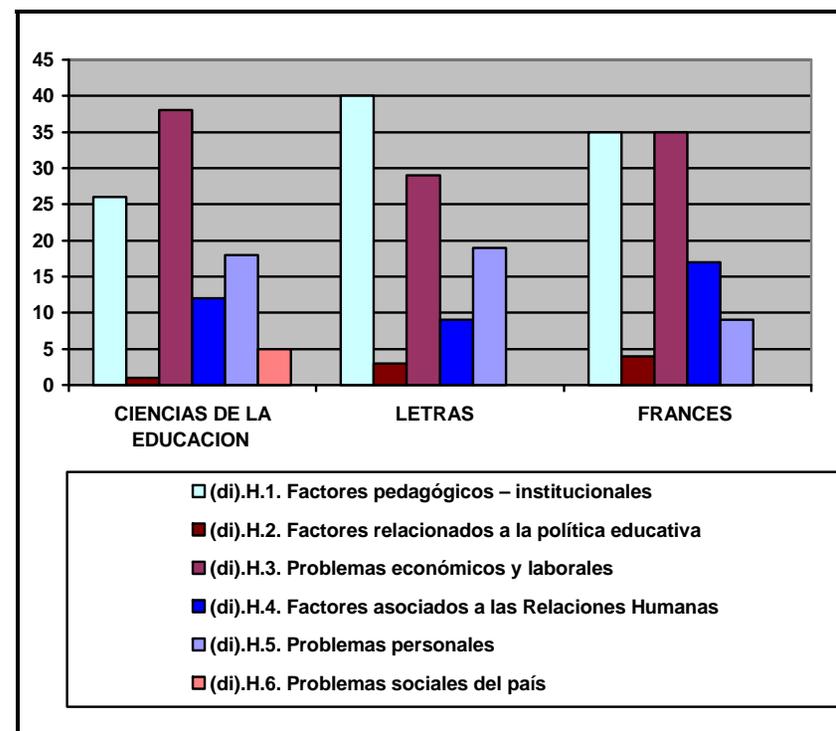
A. Docentes de Nivel Medio

Gráfico A.5. Factores asociados al desgaste



B. Docentes Universitarios

Gráfico B.5. Factores asociados al desgaste



Los docentes de Nivel Medio –tabla A.5 y el gráfico A.5– respecto a los “Factores asociados al desgaste”, revelan que predominan los Pedagógicos-Institucionales, les siguen en importancia los Problemas sociales del país. Luego, se presentan los relacionados con lo Económico y Laboral, seguidos de los asociados a los Problemas Personales. Con menor importancia sigue la Política Educativa, posteriormente, surgen los Problemas relacionados a las Relaciones Humanas.

Una vez más el desgaste se asocia al plano micro-institucional prioritariamente y la familia emerge como factor paliativo.

En la UNCuyo el factor prioritario se reitera.

Ejemplos de expresiones dichas en cada categoría para el Nodo "Factores asociados al desgaste" en el Nivel Medio (A)

(di). H1. Factores pedagógicos-institucionales

Document 8 of 44 ENCU VZ 16
Passage 1 of 1 Section 0, Paras 41 to 42, 190 chars.

- 41: Mala preparación de los alumnos (no tengan las posibilidades y recursos para estar en este nivel) Falta de compromiso de padres y alumnos.
42: Nadie cumple con los cargos que tiene en educación.

Document 10 of 44 ENCU VZ 18
Passage 1 of 1 Section 0, Paras 41 to 44, 89 chars.

- 41: Desinterés de los alumnos.
42: Irresponsabilidad de los alumnos.
43: Repetidores.
44: Compensaciones.

(di). H2. Problemas sociales del país

Document 29 of 44 ENCU VZ 35
Passage 1 of 1 Section 0, Para 41, 69 chars.

- 41: La situación social dificulta cada vez más la eficacia en la docencia

Document 39 of 44 ENCU VZ 44
Passage 1 of 1 Section 0, Para 41, 47 chars.

- 41: Problemas sociales, Desvalorización del trabajo

(di).H3. Problemas económicos y laborales

Document 42 of 44 ENCU VZ 7
Passage 1 of 1 Section 0, Paras 43 to 44, 108 chars.

- 43: "Correr detrás de lo económico"
44: Se nos trata como "a objetos", No hay política de seguridad para el docente

Document 25 of 44 ENCU VZ 31
Passage 1 of 1 Section 0, Paras 44 to 46, 105 chars.

- 44: Indiferencia de los alumnos ante el estudio.
45: Alumnos poco motivados y poco motivables.
46: Mala remuneración

(di). H4. Factores relacionados a la política educativa

Document 20 of 44 ENCU VZ 27
Passage 1 of 1 Section 0, Para 41, 43 chars.

- 41: Ignorancia y mediocridad de los que dirigen

Document 17 of 44 ENCU VZ 24
Passage 1 of 1 Section 0, Para 42, 90 chars.

- 42: Falta de compromiso de los padres y de los alumnos, Mala organización horaria de la D.G.E.

(di). H5. Problemas asociados a las relaciones humanas

Document 26 of 44 ENCU VZ 32
Passage 1 of 1 Section 0, Para 39, 50 chars.

- 39: Contacto reiterado con los alumnos (muchas horas).

Document 34 of 44 ENCU VZ 4
Passage 1 of 1 Section 0, Paras 44, 23 chars.

- 44: No escuchan las autoridades.

Ejemplos de expresiones dichas en cada categoría para el Nodo "Factores asociados al desgaste" en el Nivel Universitario (B)

(di). H1. Factores pedagógicos-institucionales

(Ciencias de la Educación)

Document 20 of 38 ENCU CIENCIAS 32
Passage 1 of 2 Section 0, Paras 42 to 43, 57 chars.

- 42: Mucho trabajo administrativo.
43: Muchos alumnos por docente.

(Letras)

Document 10 of 42 ENCU LETRAS 60
Passage 1 of 1 Section 0, Para 42, 97 chars.

- 42: Cantidad de alumnos, Poco tiempo para dedicarle al trabajo, La remuneración y la diversificación.*

(Francés)

(di). H2. Problemas sociales del país

Document 8 of 12 ENCU FRANCÉS 5
Passage 1 of 1 Section 0, Para 41, 54 chars.

- 41: Relaciones con los pares, Situación política del país.*

(Letras)

Document 23 of 42 ENCU LETRAS 73
Passage 1 of 1 Section 0, Paras 42 to 45, 78 chars.

- 42: Sistema burocrático
43: Evaluación permanente
44: Competencia desleal.
45: Sueldos bajos.*

(Ciencias de la Educación)

(di). H3. Problemas económicos y laborales

Document 13 of 38 ENCU CIENCIAS 25
Passage 1 of 1 Section 0, Para 43, 71 chars.

- 43: Baja remuneración, Exceso de horas de trabajo, Falta de reconocimiento.

(Francés)

Document 7 of 12 ENCU FRANCÉS 4
Passage 1 of 1 Section 0, Para 44, 42 chars.

- 44: Mala remuneración, No valorado al docente.

(Francés)

(di). H4. Factores relacionados a la política educativa

Document 9 of 42 ENCU LETRAS 59
Passage 1 of 1 Section 0, Paras 42 to 43, 77 chars.

- 42: Burocracia para estar al día y adentro del sistema.
43: Permanente rendir cuenta.

(Letras)

Document 35 of 42 ENCU LETRAS 85
Passage 1 of 1 Section 0, Paras 44 to 45, 41 chars.

- 44: Los cambios de política
45: La inestabilidad.

(Francés)

(di). H5. Problemas asociados a las relaciones humanas

Document 1 of 12 ENCU FRANCÉS 1
Passage 1 of 1 Section 0, Paras 42 to 43, 129 chars.

- 42: Competencia desleal entre colegas, Comentarios sin asidero.
43: Ambiente no muy bueno entre colegas, esto influye en mi salud física.

(Letras)

Document 29 of 42 ENCU LETRAS 79
Passage 1 of 1 Section 0, Paras 44 to 45, 40 chars.

- 44: Cansancio mental.
45: Las relaciones humanas

* No siempre encontramos expresiones que sólo encierren una categoría asociada a los "Factores de desgaste en la docencia", pues, en muchas ocasiones, un mismo docente menciona en lo dicho más de una categoría de las propuestas para el análisis.

Apartado II

**Asociación de Ideas a aspectos teóricos centrales
asociados a desgaste. Nivel Medio y Universitario**

El presente apartado constituye una segunda instancia del análisis cualitativo que se llevó a cabo. En el Apartado I, recordemos se profundizó sobre el desgaste profesional docente a la luz de un acercamiento cualitativo a través del análisis lexicométrico. De este modo se logró una mayor comprensión de las categorías que surgen dentro del nodo: “Metas en cuanto al Trabajo”, “Mayor preocupación con respecto al Trabajo”, “Mayor logro”, “Mayor frustración” y “Factores asociados al desgaste”.

En el Apartado II se efectuó cada análisis apelando a la estrategia de Asociación de palabras en los docentes de Nivel Medio y de Nivel Universitario.

A continuación establecemos los pasos seguidos con más detalle que los enunciados en la Introducción del Capítulo 7.

Primero se solicitó a los docentes que asociaran cinco palabras a conceptos que se estimó podrían arrojar luz sobre los problemas que nos ocupan y afectan a los docentes

Así, se reunieron 1999 palabras para el conjunto de todas las palabras. Asimismo, se reunió un número de palabras igual para cada categoría de palabra. Por ejemplo, para la palabra “Logro”, las categorías emergentes fueron las que siguen y cada una presentó la siguiente frecuencia en el Nivel Medio:

“Motivación”	31
“Meta/Expectativa”	52
“Logro socioafectivo”	26
“Logro asociado al plano procedimental” ...	8
“Factores cognitivos”	9
“Logro sociocultural”	5
“Logro laboral”	5
“Logro asociado a la realización”	26

A *posteriori* desarrollamos un caso “paradigmático” para clarificar procesamiento efectuado.

El caso de la categoría “Escuela” con nuestro método:

1. Se invitó al docente a mencionar tres palabras asociadas al concepto “Escuela”. De este modo, se generó una matriz con todas las palabras asociadas por los sujetos (N=4) acerca de la categoría “Escuela”. Luego del armado del diccionario se generaron subcategorías más amplias que incorporaran a los conceptos similares expresados por los docentes. Las subcategorías son tres: Conocimiento, Esfuerzo y Futuro.
2. Los docentes participantes dijeron 9 palabras:

Miriam: conocimiento, esfuerzo, futuro,

Jimena: conocimiento, perseverancia,

Roxana: proyectos, saber, esfuerzo,

Claudia: estudio.

3. Luego, se realizó el procesamiento de las subcategorías teniendo en cuenta los siguientes criterios:

3.a) LA ALTA O BAJA FRECUENCIA

En primera instancia, el total de las palabras mencionadas en relación al concepto “Escuela” se divide por la cantidad de subcategorías (tres). El total de palabras, en este caso, es 9 y las subcategorías 3, lo que resulta 3. Por lo tanto, el límite de frecuencia es 3. De modo que, la Alta Frecuencia y la Baja Frecuencia dependen de este límite de frecuencia, que determina que la alta frecuencia > 3 y la baja frecuencia < 3.

En el ejemplo, la subcategoría “Conocimiento” tiene una frecuencia de 4 (Miriam y Jimena dijeron ambas conocimiento; Roxana mencionó saber y Claudia manifestó estudio). Si la la frecuencia de la subcategoría “Conocimiento” es 4 –4 es mayor que 3 (límite de frecuencia)– decimos que esta subcategoría es de Alta Frecuencia.

3.b) LA ALTA O BAJA IMPORTANCIA

En primer lugar, cabe aclarar que el orden de importancia de primero a tercero supone una lógica de mayor a menor importancia; por esta razón y para que los valores bajos no impliquen mayor importancia que los valores altos se resta a 4 (porque sólo hay tres órdenes) el orden de importancia dicho por el docente para

cada subcategoría. De este modo, el orden 1 (que tiene mayor importancia) adquiere también el mayor valor.

Por ejemplo, si Miriam dijo en primer lugar conocimiento, siguiendo el esquema dicho, restamos 1 a 4. Si nos remitimos a la subcategoría “Conocimiento”:

$$(4-1)+(4-1)+(4-2)+(4-1)$$

En segundo lugar, se establece la importancia de la subcategoría que nace de la suma de todos los órdenes posibles (1º, 2º, 3º) multiplicados por la cantidad de sujetos (en este caso 4).

$$\text{En el ejemplo, } (1+2+3) \times 4 = 24 \implies 6 \times 4 = 24$$

La importancia máxima que se encuentra en una subcategoría es 24 y el límite de importancia es 8, porque el Límite de importancia sale de dividir 24 (Importancia Máxima) por el total de subcategorías (tres).

Por fin, la Alta Importancia y la Baja Importancia dependen del límite de importancia. La Alta Importancia, en nuestro ejemplo, es mayor que 8 y la Baja Importancia es menor que 8.

Retomamos el ejemplo de la subcategoría “Conocimiento”

Subcategoría “Conocimiento”

$$(4-1)+(4-1)+(4-2)+(4-1) : 24$$

$$(3 + 3 + 2 + 3) : 24$$

$$11 : 24 = 0,46 \implies 46\%$$

Se observa que el 46% de los docentes participantes asocia a “Escuela” la subcategoría “Conocimiento”. La importancia está dada por el valor 11, además, que indica que la subcategoría es de Alta Importancia, pues, 11 es un valor mayor que 8 (límite de importancia).

Si continuamos con las subcategorías "Esfuerzo" y "Futuro"

Subcategoría Esfuerzo

$$(4-2)+(4-2)+(4-3): 24$$

$$(2+2+1) : 24$$

$$5 : 24 = 0,21 \implies 21\%$$

Se observa que el 21% de los docentes participantes asocia a "Escuela" la subcategoría "Conocimiento". La importancia está dada por el valor 5 que indica que la subcategoría es de baja Importancia, pues, 5 es un valor mayor que 8 (límite de importancia).

Subcategoría Futuro

$$(4-3)+(4-1) : 24$$

$$(1 + 3): 24$$

$$4 : 24 = 0,17 \implies 17\%$$

Se observa que el 17% de los docentes participantes asocia a "Escuela" la subcategoría "Futuro". La importancia está dada por el valor 4 que indica que la subcategoría es de baja Importancia, pues, 4 es un valor mayor que 8 (límite de importancia).

Si sumamos los porcentajes, el resultado es 84%. El 16% restante son tres casos perdidos, porque Claudia dijo una sola palabra y Jimena dijo dos palabras, cuando para conseguir el 100% hace falta que diga cada sujeto las tres palabras pedidas.

Por lo tanto, volviendo al ejemplo a las cuatro docentes participantes: les falta una palabra de segundo orden y dos palabras de tercer orden; si se formara una subcategoría con estas palabras "no dichas" el resultado es el 16% faltante.

$$(4-2)+(4-3)+(4-3) : 24 = (2+1+1):24 = 0.16 \implies 16\%$$

A continuación se presentan las tablas y gráficos que resumen la información. Primero se ofrece el análisis para el Nivel Medio y luego, se presenta para el nivel Universitario.

Asimismo, se presentan en primera instancia tablas y gráficos relativos a cada categoría y luego, se procede a la interpretación.³⁴

Las categorías son para ambos niveles:

CATEGORÍA 1 LOGRO

CATEGORÍA 2 DOCENCIA

CATEGORÍA 3 TRABAJO

CATEGORÍA 4 MOTIVACIONES PARA SEGUIR TRABAJANDO COMO DOCENTE

³⁴ El procesamiento de esta instancia se llevó a cabo a través del programa Excel Windows XP.

CATEGORÍA 1 LOGRO

Sección Nivel Medio

Tabla 119 Frecuencia de la categoría “Logro” en las ocho subcategorías emergentes en docentes de Nivel Medio

Subcategoría Orden	Meta/ expectativa	Motivación	Socio-afectiva	Realización personal	Factores cognitivos	Plano procedimental	Laboral	Sociocultural	Total
1	9,3%	3,7%	1,2%	5,6%	0,6%	2,5%	0,6%	0,6%	100%
2	7,4%	4,9%	4,3%	3,1%	1,9%	1,9%	0,6%	0,0%	100%
3	6,2%	4,9%	3,7%	3,1%	1,9%	0,6%	1,2%	1,2%	100%
4	5,6%	4,3%	1,9%	3,7%	0,6%	0,0%	0,0%	1,2%	100%
5	3,7%	1,2%	4,9%	0,6%	0,6%	0,0%	0,6%	0,0%	100%
Frecuencia	52	31	26	26	9	8	5	5	162
	32,1%	19,1%	16,0%	16,0%	5,6%	4,9%	3,1%	3,1%	100%
	Alta	Alta	Alta	Alta	Baja	Baja	Baja	Baja	

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza
Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

La tabla nos muestra las ocho subcategorías asociadas a la categoría “Logro”; es decir, Meta/ expectativa, Motivación, Socio-afectivo, Realización personal, Factores cognitivos, Plano procedimental, Laboral y Sociocultural. Asimismo, nos presenta: el porcentaje que corresponde a cada subcategoría de acuerdo al orden en que fue dicha por los docentes participantes. Por otra parte, a la luz de la cantidad de veces y el porcentaje respectivo en que fue mencionada la subcategoría, podemos analizar si la frecuencia de la subcategoría es alta o baja. En este caso, las subcategorías con alta frecuencia son: Meta/expectativa (32%), Motivación (19%); Socio-afectiva (16%) y Realización personal (16%), siendo la primera la más significativa.

Analicemos ahora la Importancia:

Tabla 120 (Tabla Síntesis) Análisis de la importancia de la categoría “Logro” en el Nivel Medio

Orden \ Subcategoría	Meta/ expectativa		6-orden	Nivel de importancia según orden
	Valor porcentual	Valor absoluto		
1	9,30%	15	5	75
2	7,40%	12	4	48
3	6,20%	10	3	30
4	5,60%	9	2	18
5	3,70%	6	1	6
Nivel de importancia de la subcategoría	32,10%	52		177
	Alta			

Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - 2006.

Se presenta esta tabla de síntesis (de aquí en adelante, se ofrece para las diferentes subcategorías), a modo de ejemplo, para clarificar el proceso por el que se llega a establecer la alta y baja importancia de las diferentes subcategorías; teniendo en cuenta el orden de mención de la subcategoría y el nivel porcentual y absoluto que cada orden representó. Así mismo, la suma del nivel de importancia según orden permite definir, finalmente, el nivel de importancia de la subcategoría.

Tabla 121 Importancia de la categoría “Logro” en docentes de Nivel Medio

Subcategoría Orden	Meta/ expectativa	Motivación	Socio-afectiva	Realización personal	Factores cognitivos	Plano procedimental	Laboral	Sociocultural	Total
1	9,30%	3,70%	1,20%	5,60%	0,60%	2,50%	0,60%	0,60%	100%
2	7,40%	4,90%	4,30%	3,10%	1,90%	1,90%	0,60%	0,00%	100%
3	6,20%	4,90%	3,70%	3,10%	1,90%	0,60%	1,20%	1,20%	100%
4	5,60%	4,30%	1,90%	3,70%	0,60%	0,00%	0,00%	1,20%	100%
5	3,70%	1,20%	4,90%	0,60%	0,60%	0,00%	0,60%	0,00%	100%
	52	31	26	26	9	8	5	5	164
Importancia	177	102	70	93	29	35	16	15	660
	27%	15%	11%	14%	4%	5%	2%	2%	100%
	Alta	Alta	Alta	Alta	Baja	Baja	Baja	Baja	

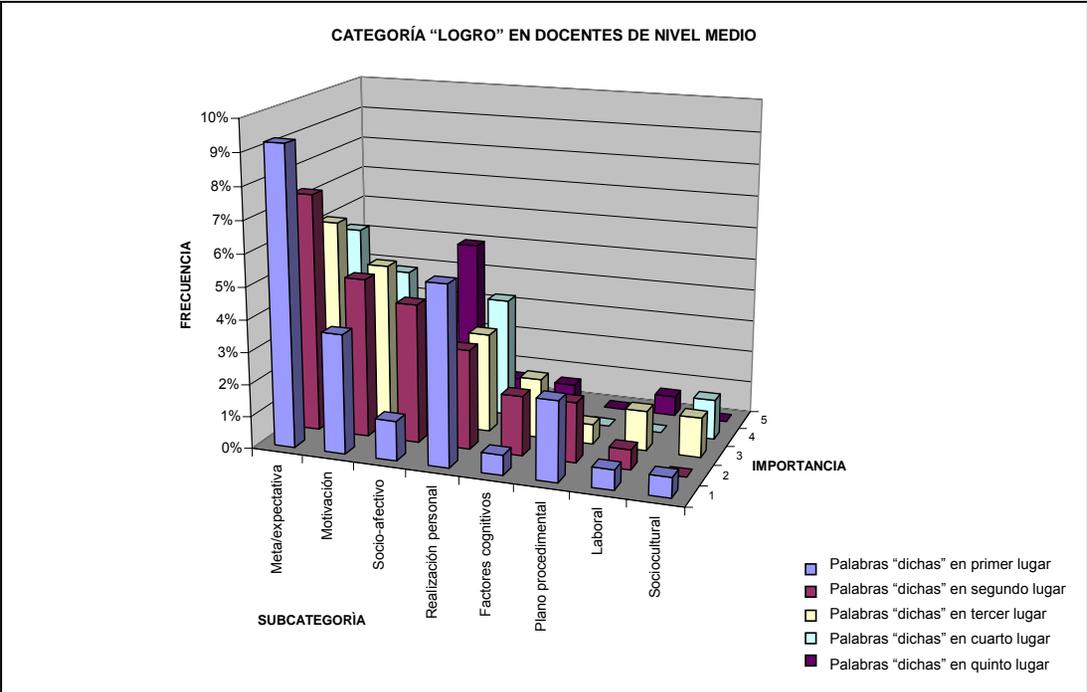
Fuente: encuesta aplicada a docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza
Investigación acerca del *Desgaste*

Si recordamos que se trata de la problemática del desgaste docente, dicho desgaste es congruente entre quienes colocan como eje del logro “el alcance de expectativas, la satisfacción, la paz, la plenitud, la realización” (Cf. Anexo. Capítulo 7. Apartado II. Asociación de Ideas a aspectos teóricos centrales asociados a desgaste. Nivel Medio y Nivel Universitario). Este es consistente con el problema hallado en el Apartado I anterior (Análisis Lexicométrico) en donde lo laboral no era fuente de logro sino, más bien, de insatisfacción y desgaste (asociado a la indisciplina, rutina, fracaso escolar, falta de estudio de los alumnos).

Se prioriza la faceta afectiva, y a la inversa no parte del “constructo” logro ni la parte cognitiva, ni la procesual (en cuanto al cómo o a herramientas para “lograr”), ni lo laboral.

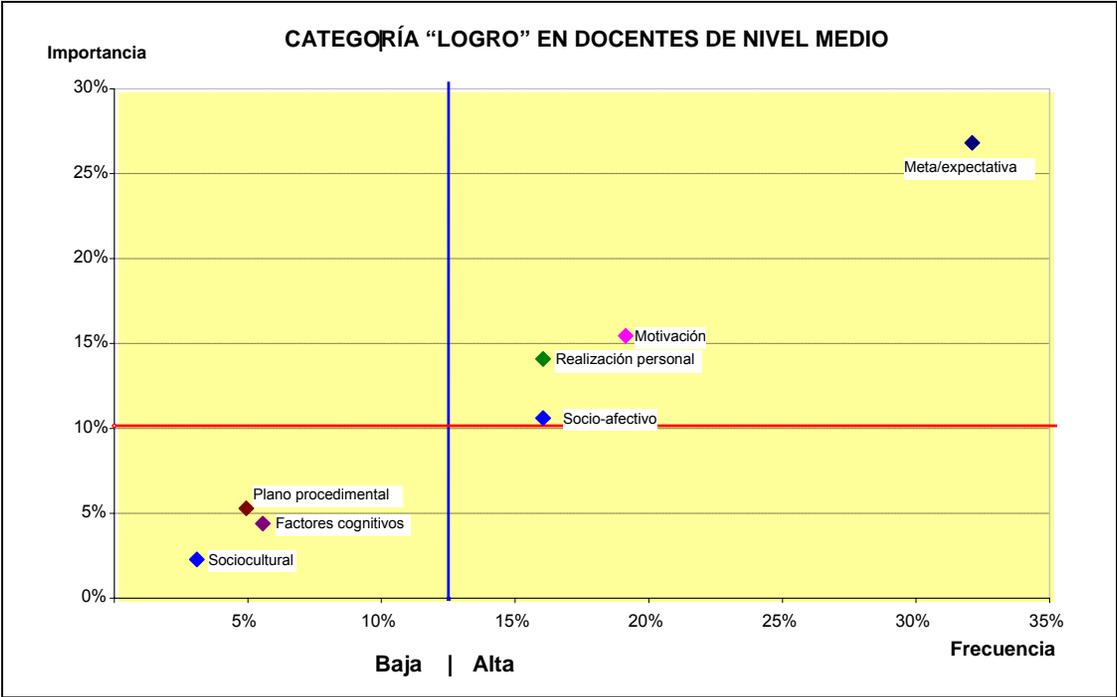
A *posteriori*, presentamos los gráficos que ilustran lo expuesto por las tablas e iluminan la interpretación.

Gráfico 93 (a) Categoría Logro en docentes de Nivel Medio. Distribución de frecuencia e importancia de las subcategorías



Fuente: docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del Desgaste

Gráfico 94 (b) Categoría Logro en docentes de Nivel Medio. Distribución de frecuencia e importancia de las subcategorías



Fuente: docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza
Investigación acerca del *Desgaste*

CATEGORÍA 1 LOGRO

Sección Nivel Universitario

A continuación, para facilitar la lectura –y sin olvidar los procedimientos ya explicitados– se presenta una Tabla de síntesis de la frecuencia e importancia resultantes de cada una de las subcategorías pertenecientes a la Categoría “Logro” que surgen de lo “dicho” por los docentes de Nivel Universitario.

Tabla 122 (Tabla Síntesis) Frecuencia e Importancia de la categoría “Logro” en las nueve subcategorías emergentes en docentes de Nivel Universitario

Crterios	Meta/ Expectativa	Motivación	Socio-afectiva	Realización personal	Factores cognitivos	Plano procedimental	Laboral	Socio cultural	Económico
Frecuencia	95	90	73	64	44	16	15	3	4
	23,3%	22,0%	17,8%	15,6%	10,6%	4,0%	3,7%	0,7%	1,0%
	Alta	Alta	Alta	Alta	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja
Importancia	332	263	204	227	137	51	48	6	16
	24%	19%	15%	16%	10%	4%	3%	0%	1%
	Alta	Alta	Alta	Alta	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja

Como se ve, nuevamete aparece la meta/expectativa asociada al “Logro” pero está más cerca de la realización y de la motivación que en el caso de los docentes de Nivel Medio, lo que significa que estas subcategorías en los docentes universitarios entrevistados están más

integradas. Tal como aparece en el gráfico de cuadrantes, las dimensiones –leáse, subcategorías– que están más cercanas son aquellas que guardan mayor asociación entre sí.³⁵

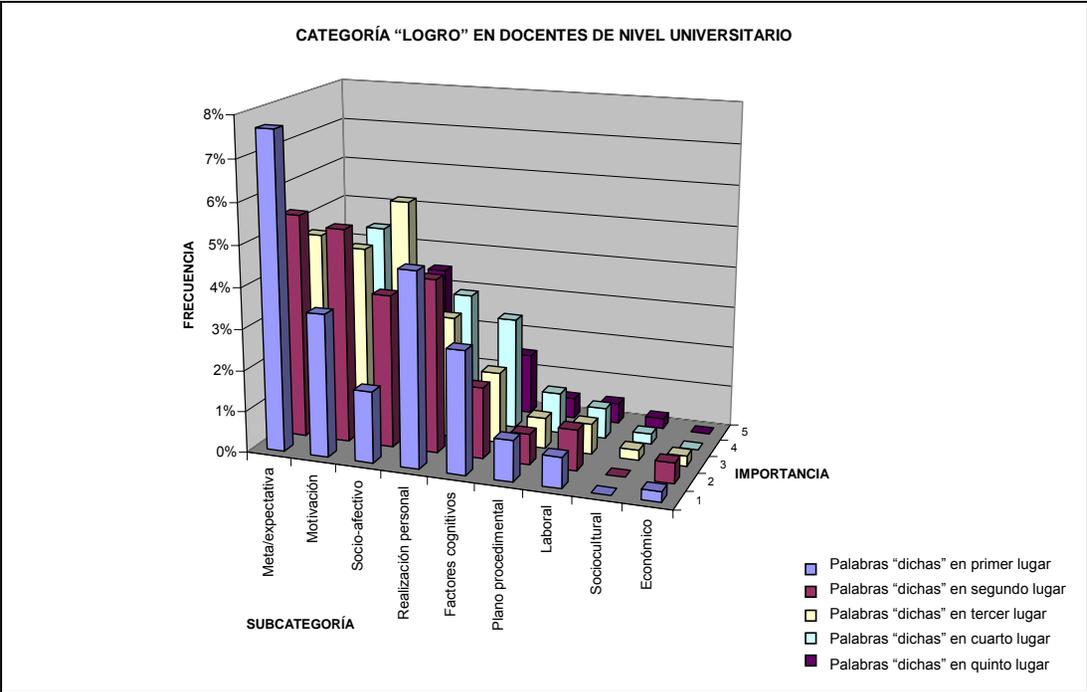
El plano procedimental y laboral se juntan, a pesar de aparecer con baja frecuencia e importancia, lo que muestra una interesante diferencia con los docentes secundarios. A ello podemos agregar, que los docentes de Nivel Universitario expresan conceptos asociados al “Logro”, que sólo fueron dichos por quienes pertenecen este nivel, tales como: “trabajo interdisciplinario”, “ascensos laborales”, “capacitación”, “profesionalismo”, “organismos científicos”, “planificación”, “investigación”, “publicaciones”, entre otras palabras.

Cabe destacar que entre los docentes universitarios, las dimensiones procedimental y laboral se acercan (aunque dentro del plano de la baja frecuencia e importancia). Esto marca una diferencia con los docentes secundarios. Es decir, el docente universitario vincula al logro laboral más fuertemente conceptos como el “trabajo interdisciplinario”, “capacitación”, “profesionalismo”, “planificación”, “investigación”, “publicación”.

Posteriormente, gráficos que ilustran lo expuesto por la tabla e iluminan la interpretación.

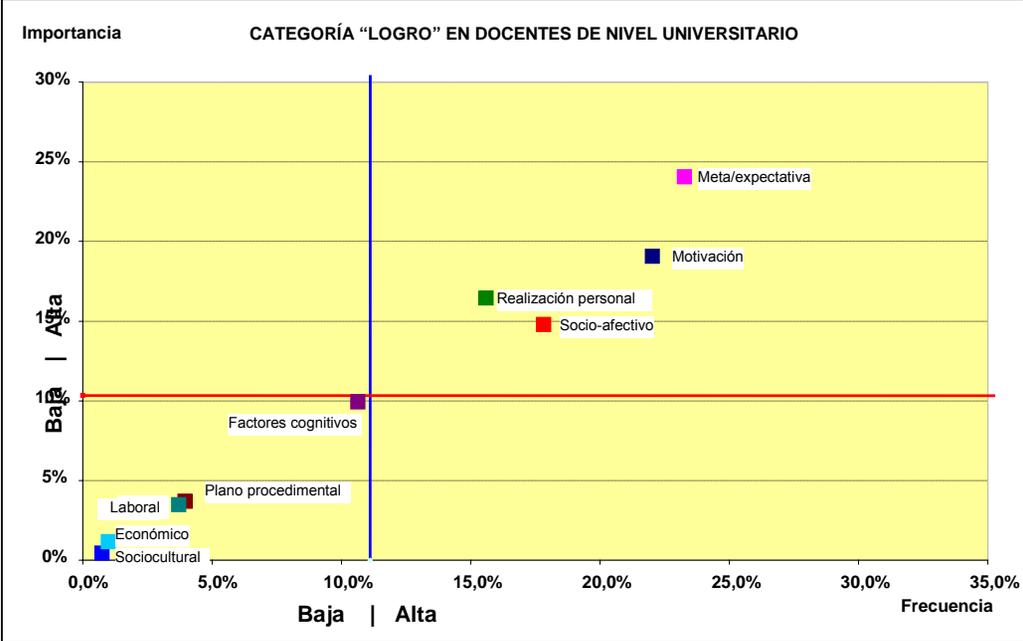
³⁵ A los efectos de la lectura de aquí en adelante, cuando las dimensiones se aproximan se entiende que hay una mayor asociación entre ellas.

Gráfico 95 Categoría Logro en docentes de Nivel Universitario.



Fuente: docentes universitarios
 Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Gráfico 96 Categoría Logro en docentes de Nivel Medio. Cuadrante de frecuencia e importancia



Fuente: docentes universitarios
 Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

CATEGORÍA 2 DOCENCIA

Ahora desarrollamos la Categoría “Docencia”, primero para el Nivel Medio y luego, para el Nivel Universitario.

Sección Nivel Medio

A continuación, para facilitar la lectura –y sin olvidar los procedimientos ya explicitados– se presenta una Tabla de síntesis de la frecuencia e importancia, resultantes de cada una de las subcategorías pertenecientes a la Categoría “Docencia” que surgen de lo “dicho” por los docentes de Nivel Medio.

Tabla 123 (Tabla Síntesis) Frecuencia e Importancia de la categoría “Docencia” en las seis subcategorías emergentes en docentes de Nivel Medio

Orden	Socio-afectivo	Desarrollo profesional	Factores motivacionales	Plano sociocultural	Realización personal	Plano procedimental
Frecuencia	76	29	26	11	6	3
	50,3%	19,2%	17,2%	7,3%	4,0%	2,0%
	Alta	Alta	Alta	Baja	Baja	Baja
Importancia	250	95	96	38	17	11
	38%	14%	15%	6%	3%	2%
	Alta	Alta	Alta	Baja	Baja	Baja

Como se observa, lo socioafectivo es fundamental en el campo de la docencia. En efecto, los docentes de Nivel Medio asocian a la categoría “Docencia” el “amor (que es uno de los conceptos más reiterados), “adolescente”, “alumno”, “entrega”, “compromiso”,

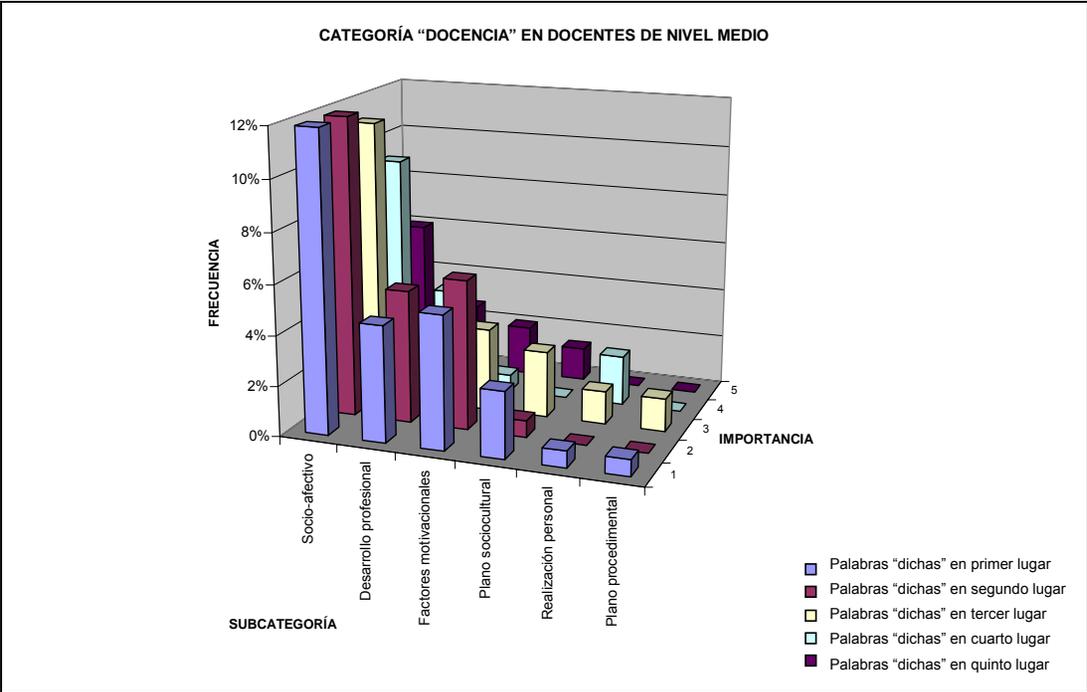
“responsabilidad”, “respeto” y además, a “agotamiento”, “*stress*”, “decepción”, “desgaste”, “dignidad”, “reconocimiento”, “bienestar”, “frustración”, “presión”, “responsabilidad”. Estos últimos conceptos están más vinculados con la problemática del *burnout* docente que emerge, precisamente, en este grupo de docentes y no así en el Nivel Universitario.

En cuanto al Desarrollo profesional, está asociado principalmente a “enseñanza” y “aprendizaje”, lo que tiene relación con lo antes interpretado a partir del nodo o subcategoría “Logro”. Para los docentes de Nivel Medio entrevistados, el logro es “meta”, “alcanzar”, “objetivo” y la meta a la luz del desarrollo profesional puede interpretarse como el buen desempeño –por parte del docente– en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El desgaste que sufren, en gran medida, los docentes secundarios puede vincularse a las dificultades y/o limitaciones actuales de dicho proceso (alto fracaso, alta desmotivación, desgranamiento, deserción).

En lo que respecta a los factores motivacionales expresados que generan *burnout* según la literatura –no obstante, aparecen lejanos en frecuencia e importancia como se ve en el gráfico de cuadrantes con respecto a lo socioafectivo– que los docentes mencionan son la “dedicación”, “esfuerzo”, “esperanza” y fundamentalmente, “vocación”. Todos ellos, rasgos típicos de profesionales que brindan una orientación o una ayuda a otro y descritos en la literatura de *burnout*. Por fin, la vocación es un “llamado” –en este caso– para realizarse en la docencia; la docencia implica amor y compromiso en la tarea de enseñar, por lo que el “desgaste” sobreviene cuando en esa tarea no se logra que el alumno aprenda, encarne valores, sea responsable, respete.

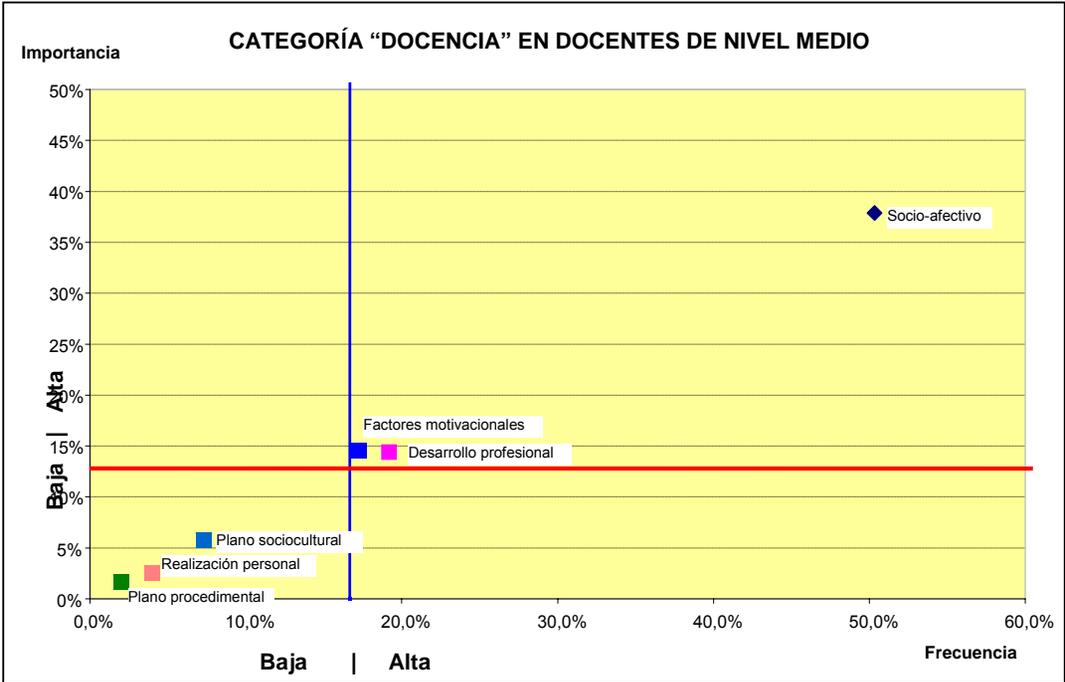
Más abajo, se ofrecen gráficos que ilustran lo expuesto por la tabla e iluminan la interpretación.

Gráfico 97 Categoría Docencia en docentes de Nivel Medio.



Fuente: docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza
Investigación acerca del *Desgaste*

Gráfico 98 Categoría Docencia en docentes de Nivel Medio. Cuadrante de frecuencia e importancia



Fuente: docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza
Investigación acerca del *Desgaste*

CATEGORÍA 2 DOCENCIA

Sección Nivel Universitario

A continuación, para facilitar la lectura –y sin olvidar los procedimientos ya explicitados– se presenta una Tabla de síntesis de la frecuencia e importancia resultantes de cada una de las subcategorías pertenecientes a la Categoría “Docencia” que surgen de lo “dicho” por los docentes de Nivel Universitario.

Tabla 124 (Tabla Síntesis) Frecuencia e Importancia de la categoría “Docencia” en las siete subcategorías emergentes en docentes de Nivel Universitario

Orden	Socio-afectivo	Desarrollo profesional	Factores motivacionales	Plano sociocultural	Realización personal	Sustento económico	Dimensión procedimental
Frecuencia	203	83	63	29	12	3	9
	49,8%	20,1%	15,2%	6,7%	3,0%	0,5%	2,2%
	Alta	Alta	Alta	Baja	Baja	Baja	Baja
Importancia	656	261	214	74	30	4	26
	48%	19%	16%	5%	2%	0%	2%
	Alta	Alta	Alta	Baja	Baja	Baja	Baja

Lo socioafectivo es importante para el profesorado de Nivel Medio tanto para los docentes universitarios entrevistados. Los docentes de Nivel Universitario también asocian a “Docencia” el “amor”, “respeto”, “responsabilidad”, “entrega”, “compromiso”, pero a diferencia de los profesores secundarios, aparecen en menos medida conceptos vinculados a desgaste profesional, por ejemplo “cansancio”.

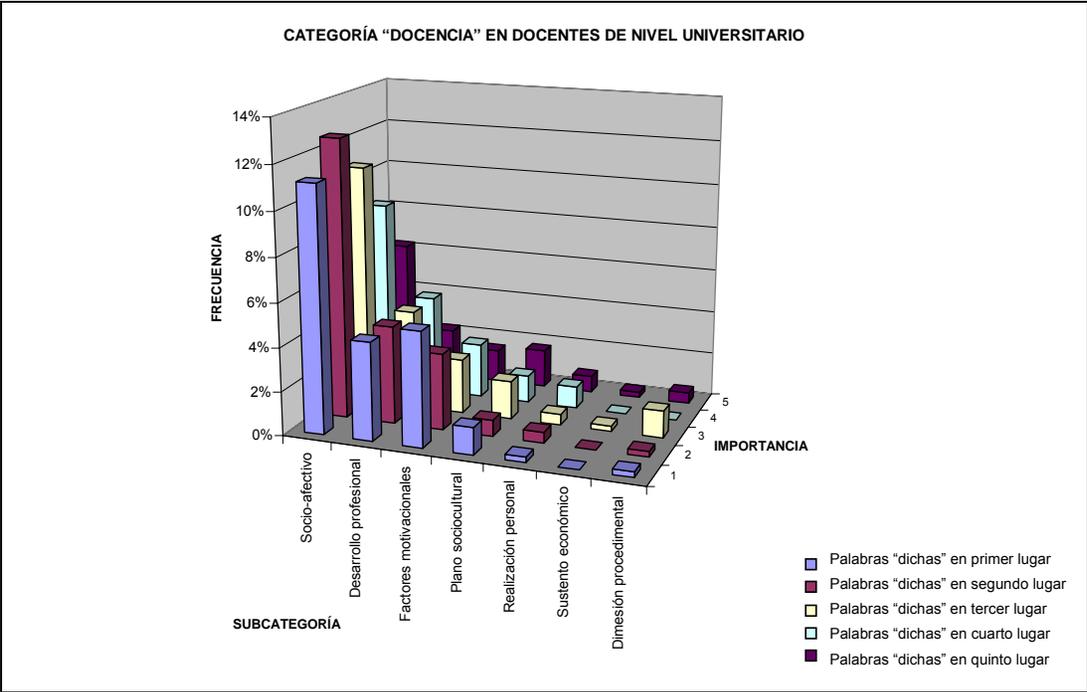
En cuanto al desarrollo profesional en el Nivel Universitario se resaltan algunos conceptos –tal como hemos señalado– que no aparecen expresados en el profesorado de Nivel Medio, tales palabras son el “perfeccionamiento”, el “profesionalismo”, la “excelencia”, la “actualización”, la “investigación”, el “juicio crítico”, “la mediación”. Si recuperamos lo interpretado acerca de la categoría “Logro”, se vuelve a observar un énfasis de los docentes de Nivel Universitario “en los medios para lograr”, en este caso en relación con la capacitación del desarrollo profesional en general.

Por último, en lo respectivo a factores motivacionales hallamos citados a la “vocación”, la “pasión”, “la dedicación” fundamentalmente.

Como sabemos estos docentes no presentan desgaste. En el análisis siguiente, relativo a la categoría “Trabajo”, encontramos algunas de las “razones profundas” pero, anticipando este resultado muy escuetamente digamos que, globalmente, sus esfuerzos, su vocación, su dedicación se ven mejor cristalizados en los frutos.

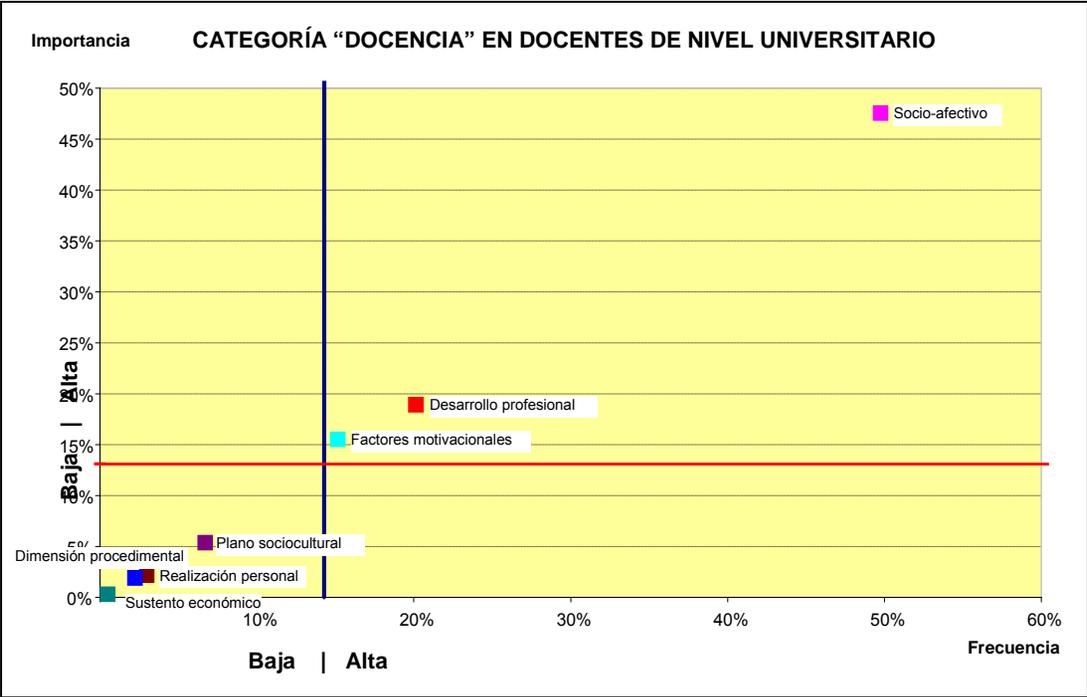
A continuación, gráficos que ilustran lo expuesto e iluminan la interpretación.

Gráfico 99 Categoría Docencia en docentes de Nivel Universitario.



Fuente: docentes universitarios
 Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Gráfico 100 Categoría Docencia en docentes de Nivel Universitario. Cuadrante de frecuencia e importancia



Fuente: docentes universitarios
 Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

CATEGORÍA 3 TRABAJO

Proseguimos con el análisis de la Categoría “Trabajo”, primero para el Nivel Medio y luego, para el Nivel Universitario.

Sección Nivel Medio

A continuación, para facilitar la lectura –y sin olvidar los procedimientos ya explicitados– se presenta una Tabla de síntesis de la frecuencia e importancia resultantes de cada una de las subcategorías pertenecientes a la Categoría “Trabajo” que surgen de lo “dicho” por los docentes de Nivel Medio.

Tabla 125 (Tabla Síntesis) Frecuencia e Importancia de la categoría “Trabajo” en las siete subcategorías emergentes en docentes de Nivel Medio

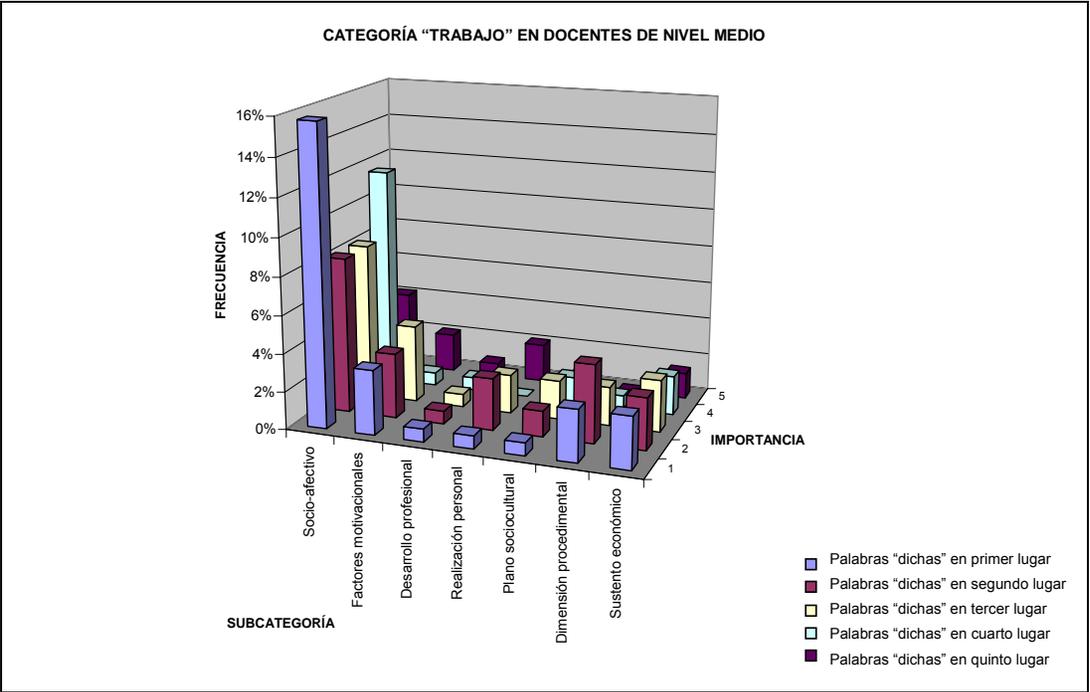
	Socio-afectivo	Factores motivacionales	Desarrollo profesional	Realización personal	Plano sociocultural	Dimensión procedimental	Sustento económico
Frecuencia	70	20	5	11	9	14	17
	47,9%	13,7%	3,4%	7,5%	6,2%	9,6%	11,6%
	Alta	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja
Importancia	239	68	15	33	27	55	56
	36%	10%	2%	5%	4%	8%	8%
	Alta	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja

Entre las siete subcategorías desprendidas de “Trabajo”, a partir de lo dicho por los docentes de Nivel Medio, solamente la subcategoría “Plano socioafectivo” domina en relación con el resto de las subcategorías. En efecto, los docentes de Nivel Medio vinculan a Trabajo, palabras que ingresan en la subcategoría socioafectiva tales como: “amor”, “dignidad”, “adolescente”, “responsabilidad”, “compromiso”, “entrega”, “valores” (Cf. Anexo. Capítulo 7. Apartado II. Asociación de Ideas a aspectos teóricos centrales asociados a

desgaste. Nivel Medio y Nivel Universitario). Las asociaciones en torno al concepto de Trabajo son complementarias a las analizadas para las categorías “Logro” y “Docencia”. Todas ellas, permiten develar el cansancio o desgaste de los docentes de Nivel Medio entrevistados (quienes mayormente aparecen con riesgo de *burnout* o *burnout*) de acuerdo a los tests aplicados (Cf. Capítulo 6 Tratamiento Cuantitativo. Apartado I. Análisis univariado).

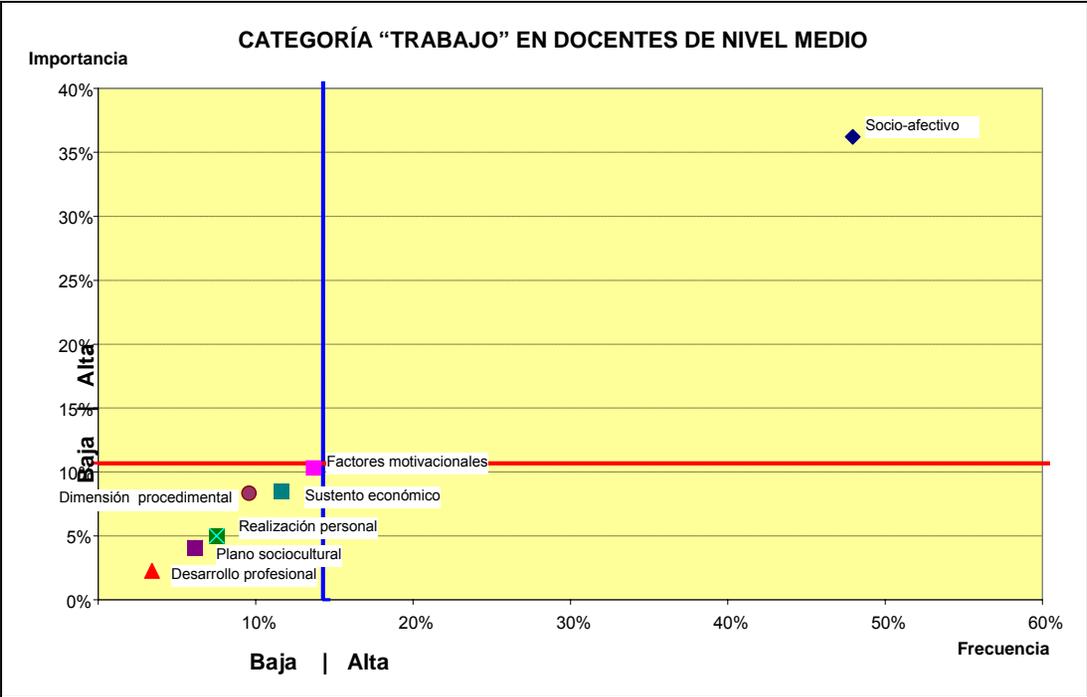
Luego, se ofrecen gráficos que ilustran lo expuesto por la tabla e iluminan la interpretación.

Gráfico 101 Categoría Trabajo en docentes de Nivel Medio.



Fuente: docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del *Desgaste*

Gráfico 102 Categoría Trabajo en docentes de Nivel Medio. Cuadrante de frecuencia e importancia



Fuente: docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza Investigación acerca del Desgaste

CATEGORÍA 3 TRABAJO

Sección Nivel Universitario

A continuación, para facilitar la lectura se presenta una Tabla de síntesis de la frecuencia e importancia resultantes de cada una de las subcategorías pertenecientes a la Categoría “Trabajo” que surgen de lo “dicho” por los docentes de Nivel Universitario.

Tabla 126 (Tabla Síntesis) Frecuencia e Importancia de la categoría “Trabajo” en las siete subcategorías emergentes en docentes de Nivel Universitario

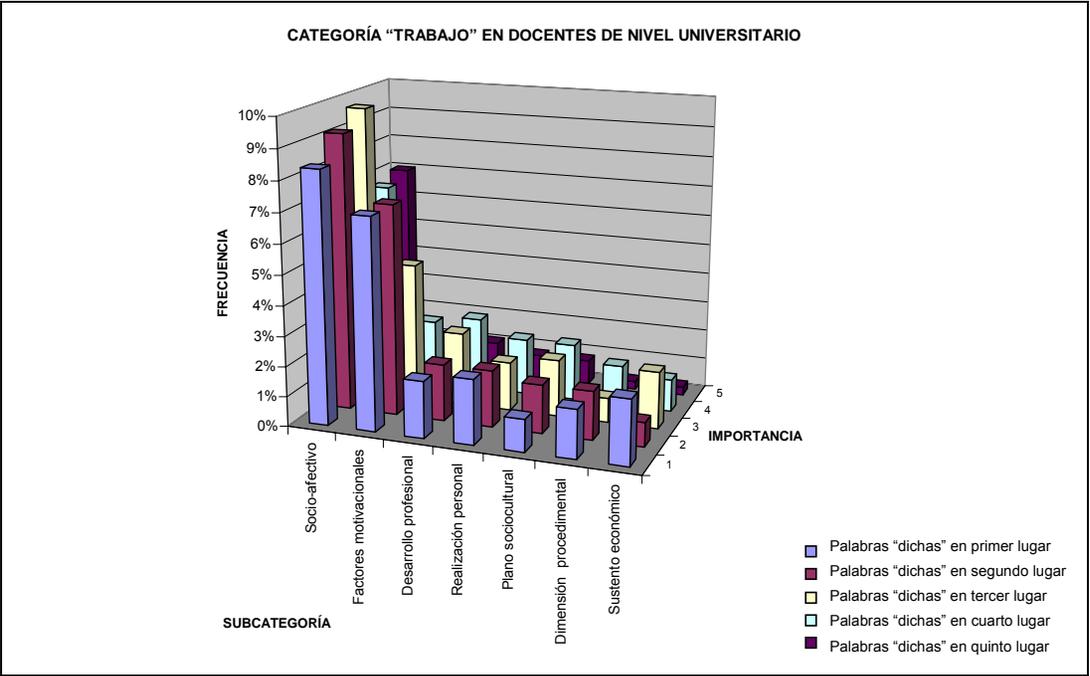
	Socio-afectivo	Factores motivacionales	Desarrollo profesional	Realización personal	Plano sociocultural	Dimensión procedimental	Sustento económico
Frecuencia	152	81	36	31	27	21	23
	41,0%	21,8%	9,7%	8,4%	7,3%	5,7%	6,2%
	Alta	Alta	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja
Importancia	475	305	112	103	82	74	82
	34%	22%	8%	7%	6%	5%	6%
	Alta	Alta	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja

En los docentes universitarios, el trabajo aparece asociado a lo socioafectivo y a lo motivacional. En relación a lo socioafectivo aparecen conceptos diferentes que los mencionados por los docentes de Nivel Medio participantes tales como “logro”, “docencia” y, “profesionalización” y “tu lugar en el mundo”.

En cuanto a los factores motivacionales, podemos señalar la “dedicación”, seguida en importancia por el “esfuerzo”, la “necesidad”, la “perseverancia” y la “vocación”.

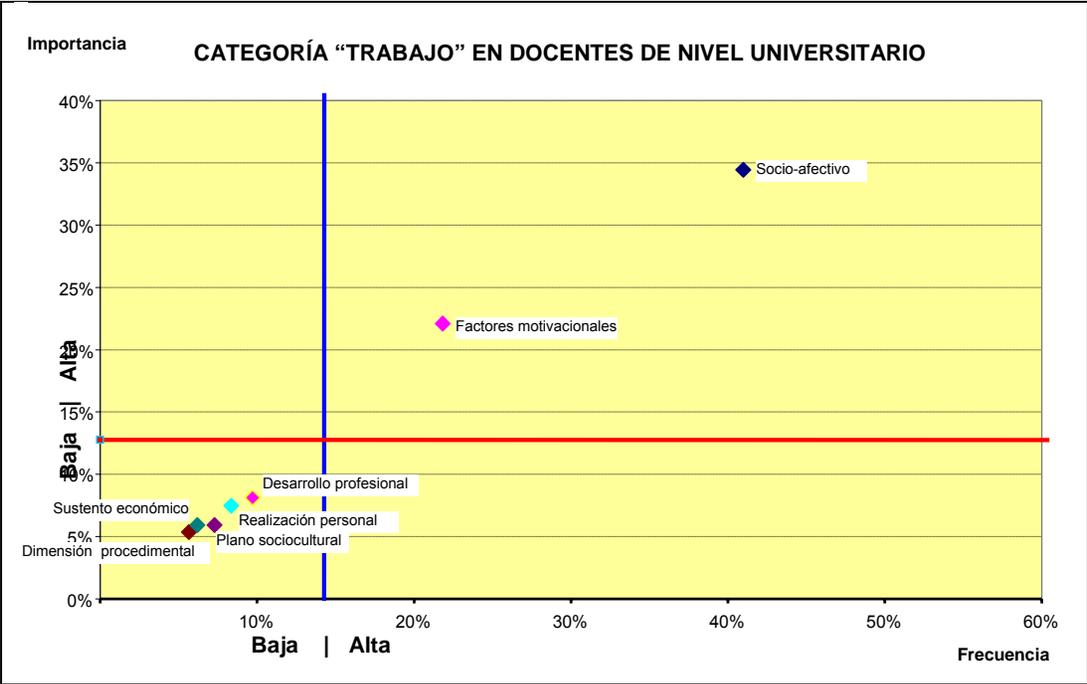
A continuación, gráficos que ilustran lo expuesto e iluminan la interpretación.

Gráfico 103 Categoría Trabajo en docentes de Nivel Universitario.



Fuente: docentes universitarios
 Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Gráfico 104 Categoría Trabajo en docentes de Nivel Universitario. Cuadrante de frecuencia e importancia



Fuente: docentes universitarios
 Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

CATEGORÍA 4 MOTIVACIONES PARA SEGUIR TRABAJANDO COMO DOCENTE

Pasamos al análisis de la Categoría “Motivaciones para seguir trabajando como docente”, primero para el Nivel Medio y luego, para el Nivel Universitario.

Sección Nivel Medio

A continuación, se ofrece una Tabla de síntesis de la frecuencia e importancia resultantes de cada una de las subcategorías pertenecientes a la Categoría “Motivaciones para seguir trabajando” que surgen de lo “dicho” por los docentes de Nivel Medio.

Tabla 127 (Tabla Síntesis) Frecuencia e Importancia de la categoría “Motivaciones para seguir trabajando” en las siete subcategorías emergentes en docentes de Nivel Medio

Orden	Socio-afectivo	Factores energéticos de la conducta	Desarrollo profesional	Sustento económico	Realización personal	Plano sociocultural	Dimensión procedimental
Frecuencia	38	28	15	14	6	6	2
	34,9%	25,7%	13,8%	12,8%	5,5%	5,5%	1,8%
	Alta	Alta	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja
Importancia	149	131	55	55	22	22	8
	23%	20%	8%	8%	3%	3%	1%
	Alta	Alta	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja

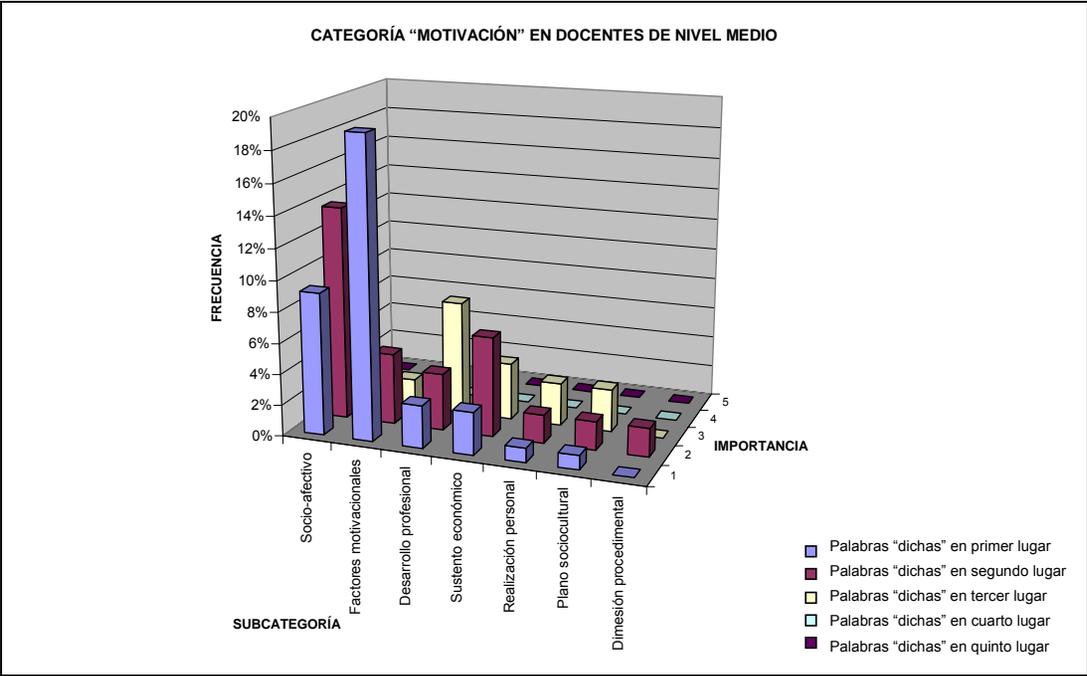
En los docentes de Nivel Medio se prioriza el aspecto “Socio-afectivo”. Ello se trasluce en conceptos como “alumno”, “amor”, “contacto social”, “entrega”, “compromiso”, “ser útil”, “progreso de chicos”. En cuanto a los “Factores energéticos de la conducta” surgen el “esfuerzo”, “la

esperanza”, “el gusto”, “la presión” y principalmente la “vocación”. Todos ellos son rasgos característicos de quienes pueden caer en un desgaste profesional acentuado.

Lo observado es consistente, considerando que gran parte de los docentes de Nivel Medio presentan importantes niveles de *Burnout* ante baja concreción de su entrega, compromiso, esfuerzo, etcétera. Las altas expectativas sobre el alumno, la enseñanza y el aprendizaje “chocan” frente a una realidad que limita por la indisciplina, desidia del alumnado, falta de apoyo institucional y genera frustración entre los docentes.

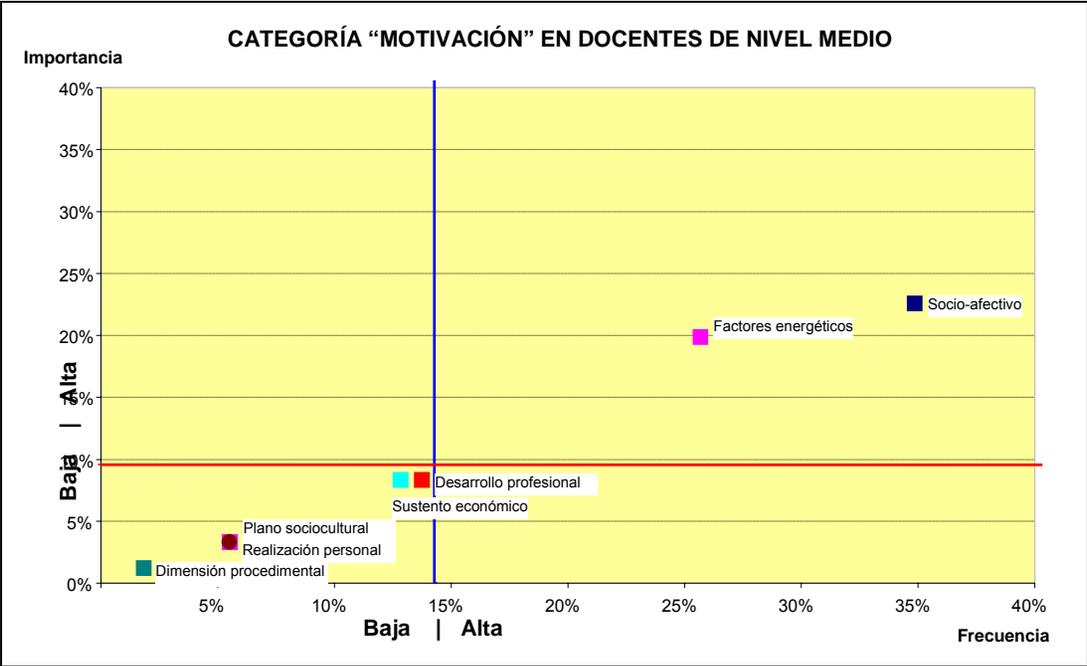
A continuación, presentamos gráficos que ilustran lo expuesto.

Gráfico 105 Categoría Motivación en docentes de Nivel Medio.



Fuente: docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza
Investigación acerca del *Desgaste*

Gráfico 106 Categoría Motivación en docentes de Nivel Medio. Cuadrante de frecuencia e importancia



Fuente: docentes de Nivel Medio (EGB3 y Polimodal) de Mendoza
Investigación acerca del Desgaste

CATEGORÍA 4 MOTIVACIONES PARA SEGUIR TRABAJANDO COMO DOCENTE

Sección Nivel Universitario

A continuación, se presenta una Tabla de síntesis de la frecuencia e importancia resultantes de cada una de las subcategorías pertenecientes a la Categoría “Motivaciones para seguir trabajando” que surgen de lo expresado por los docentes de Nivel Universitario.

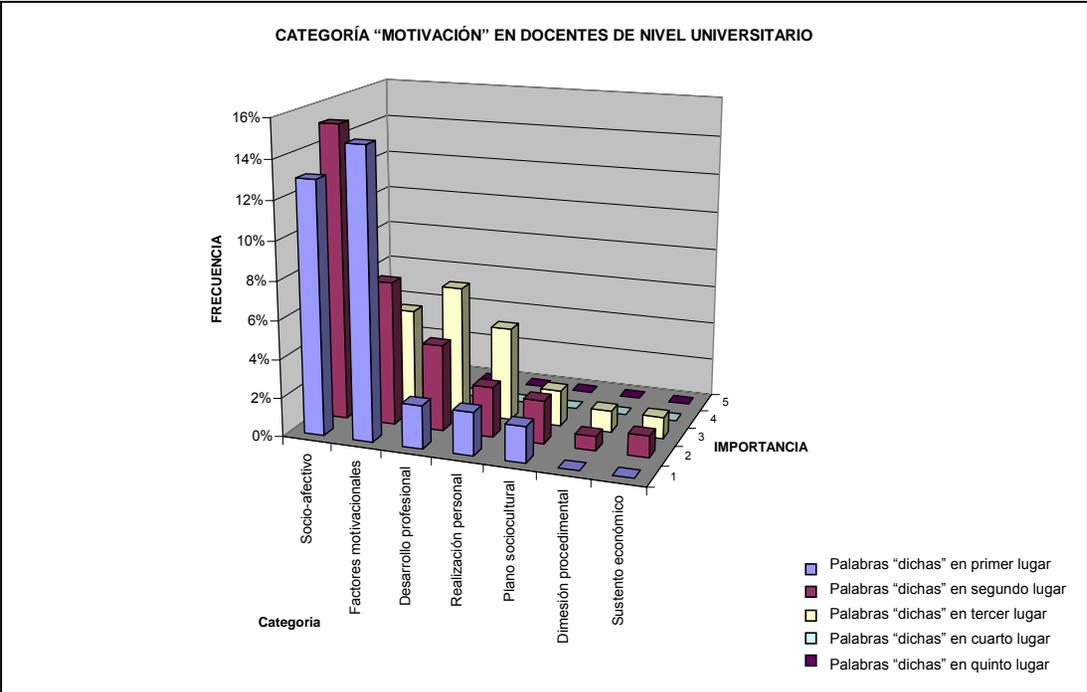
Tabla 128 (Tabla Síntesis) Frecuencia e Importancia de la categoría “Motivaciones para seguir trabajando” en las siete subcategorías emergentes en docentes de Nivel Universitario

Orden	Socio-afectivo	Factores energéticos de la conducta	Desarrollo profesional	Realización personal	Plano sociocultural	Dimensión procedimental	Sustento económico
Frecuencia	106	74	36	26	16	5	6
	39,4%	27,5%	13,4%	9,7%	5,9%	1,9%	2,2%
	Alta	Alta	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja
Importancia	429	322	132	97	64	17	21
	31%	23%	10%	7%	5%	1%	2%
	Alta	Alta	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja

Veamos ahora, en cambio, la problemática observada entre los docentes universitarios es algo diferente. Anticipando sus ejes, a pesar de que eligen más las mismas subcategorías –léase, “Plano socio-afectivo” y “Factores energéticos de la conducta”– encontramos una matriz más, entre los universitarios, particularmente en el plano socioafectivo en donde no sólo dicen “apertura, diálogo, escucha sino que develan la creencia en el logro de los alumnos, la creencia en sus capacidades, etcétera (Cf. Anexo Capítulo 7. Apartado II Asociación de ideas a aspectos teóricos centrales vinculados al desgaste)”. Es así que en el plano Socio-afectivo ingresan “creer en la capacidad del alumno”, “creer en la capacidad de lograr” y en “Factores energéticos” ingresan la “pasión”, “gusto” y “vocación”.

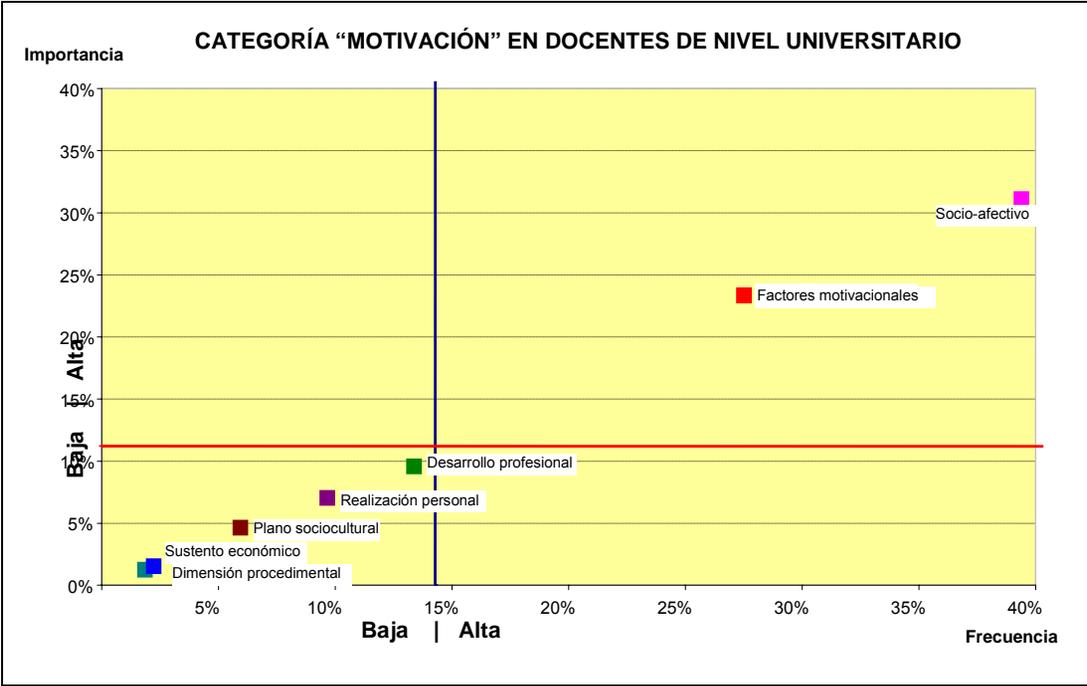
Seguidamente, mostramos gráficos que ilustran lo expuesto e iluminan la interpretación.

Gráfico 107 Categoría Motivación en docentes de Nivel Universitario.



Fuente: docentes universitarios
 Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Gráfico 108 Categoría Motivación en docentes de Nivel Universitario. Cuadrante de frecuencia e importancia



Fuente: docentes universitarios
 Investigación acerca del *Desgaste Profesional* - FFy L (UNCuyo) 2005

Capítulo 8

CONCLUSIONES PRELIMINARES

8.1. Acerca del tratamiento cuantitativo	394
8.1.1. Resultados de carácter descriptivo	395
8.1.1.1. Respecto del perfil sociodemográfico de los docentes	395
8.1.1.2. Respecto del Análisis descriptivo (univariado) – <i>Burnout</i>	396
8.1.1.3. Respecto del Análisis descriptivo (univariado) – Resiliencia	399
8.1.2. Resultados de carácter explicativo	401
8.1.2.1. Respecto del Análisis explicativo (bivariado) – <i>Burnout</i> vs. Variables de base y laborales	404
8.1.2.3. Respecto del Análisis explicativo (bivariado) – <i>Burnout</i> (entre sí) vs. Resiliencia. Correlaciones	406
8.1.2.4. Respecto del Análisis explicativo (bivariado) – Resiliencia vs. <i>Burnout</i> ..	409
8.1.2.5. Respecto del Análisis explicativo (bivariado) – <i>Burnout</i> (entre sí) vs. Resiliencia. Regresión	412
8.1.2.6. Respecto del Análisis explicativo (multivariado)	416
8.2. Acerca del tratamiento cualitativo	427
Análisis lexicométrico	428
Análisis de asociación de ideas a aspectos teóricos centrales vinculados a desgaste	430

8. Conclusiones Preliminares

Se recuperan a continuación algunas de las conclusiones parciales que han sido expuestas oportunamente en el cuerpo de la tesis.

El análisis se hizo en dos Partes: Cuantitativo (Capítulo 6) y Cualitativo (Capítulo 7).

8.1. Acerca del Tratamiento Cuantitativo

Previo a recuperar los resultados más salientes de este tratamiento, recordemos que el desarrollo constó de dos Apartados: Apartado I: Análisis descriptivo (univariado) y Apartado II: Análisis explicativo.

A su vez, la Parte cuantitativa-descriptiva se desarrolló en dos instancias conforme a dos ejes cada uno (léase, I y II), que constituyen los núcleos centrales del estudio: Burnout y Resiliencia para el Nivel Medio y Nivel Universitario. Previo a ello, se describió la distribución de las muestras de docentes universitarios y del secundario según variables de base y laborales (cf. Parte III. Metodología, Capítulo 4).

En cuanto al Apartado II –Análisis explicativo– se hizo en dos instancias.

En la primera –Análisis divariado (A)– se trabajó en dos momentos:

- I. *Burnout* en relación con variables de base, laborales y motivacionales.
- II. Análisis de *burnout* (entre sí) vs Resiliencia

En la segunda instancia se realizó el Análisis multivariado (B).

Por fin, para cada uno de los cruces efectuados, siempre se contemplaron dos secciones: Nivel Medio (Sección A) y Nivel Universitario (Sección B).

8.1.1. Resultados de carácter descriptivo

8.1.1. 1. Respecto del perfil sociodemográfico de los docentes

Detengámonos un momento en el primer momento descriptivo, esto es, en el *perfil sociodemográfico de los docentes* (Parte III. Metodología, Capítulo 4).

Los docentes del Nivel Medio son en su mayoría mujeres casadas sin hijos que se auto-ubican en un estrato social medio y cubren una franja etárea comprendida entre los 40 y 50 años. En el aspecto laboral, la mayoría trabajan entre 21 y 35 horas diarias, no ha efectuado cambios laborales que representen un ascenso aunque sí han conocido los movimientos horizontales a igual puesto (léase, profesores que han pasado por distintas escuelas). Es importante aquí señalar que mayoría lleva entre 16 y 20 años de recibido hallándose casi un 90% descontento con la remuneración y el 60% cambiaría de trabajo.

En cuanto a los docentes de Nivel Universitario, también predominan las mujeres casadas, con dos hijos que se auto-ubican en un estrato social medio y cubren una franja etárea comprendida entre los 30 a 40 años de edad. En promedio trabajan menos de 20 horas semanales –es decir, menos de 5 horas diarias– y aunque no se encuentran conformes con su remuneración, no están dispuestos a cambiar de trabajo. Se observa una escasa movilidad horizontal a igual puesto y mayor desplazamiento vertical en la misma actividad en relación con los profesores secundarios –entiéndase que acceden a cargos superiores: JTP, adjunto, titular–. Cabe señalar que la gran mayoría (80%) señaló a la docencia como su trabajo principal, el 30% cuenta con más de 25 años de recibido y una mirada optimista sobre la situación laboral (los docentes piensan que ésta mejorará en los próximos dos años).

Al comparar ahora ambos grupos –nivel medio y universitario– es innegable el predominio del sexo femenino en la docencia, lo que constituye casi una constante en el país y el mundo pues fue, clásicamente, una profesión “femenina”. No obstante, han conocido la movilidad ocupacional predominando entre los universitarios la movilidad vertical –lo que representa ascensos, como venimos de señalar– mientras que en el nivel medio predomina la movilidad horizontal (a igual puesto). El resultado es congruente con lo esperable en relación con niveles de desgaste. Es interesante en este sentido, remarcar también que el grupo de docentes universitarios no trabaja más de 5 horas diarias y son docentes más jóvenes; no obstante –como hemos visto– no presentan *burnout*. Por fin, en el grupo

de universitarios hay mayor cantidad de sujetos casados y éste tiene en promedio más hijos, lo cual resulta congruente con los hallazgos alcanzados en el plano cualitativo: recordemos que la familia era uno de sus principales soportes, el núcleo familiar –aquí un refugio protector– en donde están ancladas las expectativas y fuente de donde provienen los principales refuerzos frente a los estresores laborales.

8.1.1.2. Respecto del Análisis descriptivo (univariado) - Burnout

Prosiguiendo, en el *Apartado I –Análisis descriptivo (univariado)–* se aborda primero la descripción de la presencia del síndrome de *burnout* según los tres instrumentos utilizados (MBI, BM, CBB) y, dentro de cada una de ellos, para cada uno de los niveles (Nivel Medio/Nivel Universitario). Finalmente, se compara la situación que develan los docentes de ambos niveles, marcando las similitudes y diferencias.

Veámoslo para cada una de las medidas pues las dimensiones abordadas son diferentes: primero el MBI, luego el MB y, finalmente, el CBB y para el Nivel Medio y Universitario.

Partamos del ***Maslach Burnout Inventory*** (MBI).

Como hemos señalado, para las autoras del MBI, el *burnout* es un constructo integrado por tres subescalas o dimensiones: el Cansancio emocional, la Despersonalización y la Realización personal. El síndrome se manifiesta cuando las dos primeras puntúan alto y la última, bajo. No nos detendremos en los hallazgos por subescala pues ya se halla presente en los resultados parciales del cuerpo de la tesis; en cambio señalaremos los ejes que nuclea la problemática que nos concierne.

Analizando la subescala Cansancio emocional, se concluye que gran parte de los docentes de Nivel Medio presentan alto Cansancio emocional: el 50% puntuó alto, el 32% alcanzó puntuaciones medias y el 18% restante presentó puntuaciones bajas.

En lo que respecta a la segunda dimensión –Despersonalización– un importante porcentaje de estos docentes presenta alta Despersonalización: el 59% puntuó alto, el 30%, medio y el 11% bajo.

Respecto de la tercera dimensión –Realización personal– la mayoría de los docentes de Nivel Medio posee baja Realización personal: el 43% obtuvo un puntaje bajo, el 27% obtuvo un puntaje medio y el 30%, alto.

En primer lugar los resultados ponen al descubierto que los docentes de *Nivel Medio* presentan niveles altos de *burnout*; al alto Cansancio emocional se suma una alta Despersonalización y, congruentemente, un bajo sentimiento de Realización.

La conclusión es preocupante. Luego nos detendremos en la interpretación de estas cifras a través del análisis de los resultados cualitativos surgidos de los nodos y subcategorías.

Analicemos ahora la presencia de *Burnout* en el *Nivel Universitario*.

Los hallazgos muestran que no hay *burnout*, no obstante, no deben hacernos perder de vista que existe un riesgo en relación con la aparición del síndrome en el ámbito universitario. En efecto, los porcentajes para un grado medio de desgaste son bastante notorios: Cansancio Emocional, 46% y Despersonalización, 47%.

En relación con el segundo instrumento utilizado –***Burnout Measure (BM)***– (Pines & Aronson, 1981), recordemos que se trata de un instrumento que evalúa el grado de *burnout* centrándose en los aspectos *emocionales* del síndrome, por lo que la estructura es unidimensional.

Entre los docentes de Nivel Medio, el BM indica que el 32% padece el síndrome, el 45% no presentan *burnout* mientras que un 23% se halla en riesgo de llegar al síndrome.

Entre los docentes universitarios, en cambio, sólo el 3% presenta *burnout*, mientras que el 32% se encuentra en riesgo de padecerlo y el 64% no tiene *burnout*.

Las cifras muestran, por un lado, niveles distintos de desgaste en relación con los que emergen entre los docentes de Nivel Universitario, hallándose más desgastados los docentes secundarios. Por otro lado, los porcentajes de desgaste difieren según se mida con uno u otro instrumento (léase, MBI y BM) pues según en MBI el 43% sufre de *burnout* mientras que según el BM lo padece el 32%. La tendencia de estos resultados, como veremos, vuelve a emerger a lo largo de la tesis cuando cruzamos dichas medidas con otras variables. Dicho de otro modo, nuestra presunción de que dichos instrumentos medirían aspectos no unívocos del síndrome, encuentra una primera corroboración invitando, por un lado, a la cautela

en la lectura de un factor que, aparentemente, remite a una misma situación de desgaste y, por otro lado, a continuar trabajando en la línea.

Por fin, sinteticemos los resultados hallados a través de la aplicación del **Cuestionario Breve de *Burnout* – CBB**.

El mismo –lo hemos dicho más arriba– evalúa globalmente los antecedentes y consecuentes del síndrome, particularmente desde el ángulo organizacional sin dejar de lado los factores abordados en el MBI. El análisis se efectúa, por ende, según *Factores (antecedentes), Síndrome y Consecuentes* (léase, consecuencias psicosomáticas del síndrome).

En el *Nivel Medio*, la subescala de *Factores de burnout* muestra que dichos *Factores/Antecedentes* influyen en la aparición del síndrome en un grado medio en el 50% de los docentes y en el otro 50%, dichos *Factores* inciden en un grado bajo. Si retenemos que dichos factores aluden al contexto organizacional como precursor del síndrome, nuestra presunción con respecto a la fuerza de las expectativas en la aparición del mismo encuentra una primera corroboración, que emerge nuevamente a la hora del análisis cualitativo. Dicho en otros términos, el síndrome no se explica solamente a partir del contexto sino también encuentra sustento en aspectos inherentes a la persona, quienes mantienen un juego interactivo con su medio.

En el Nivel Universitario, en cambio, los factores inciden en un grado medio en el 64% de los docentes y en un grado alto en el 34%. En otros términos, el contexto universitario sería más estresante que el contexto que rodea a los docentes secundarios; sin embargo, no hay entre los universitarios *burnout* por el peso que asumen las expectativas en el proyecto de vida y que pasan a ser un eje configurador de su identidad y realización profesional (recordemos que sólo el 1% de los universitarios tiene baja realización personal).

Recuperando ahora los resultados para la subescala de *Síndrome de burnout* según el CBB –siempre en el Nivel Medio–, se observa que afecta en un alto grado al 34% de los docentes, en un grado medio al 30% y en un grado bajo al 36%. Los porcentajes de presencia del síndrome son, pues, similares a los arrojados por el MBI y del BM, siendo éste último el más cercano.

Entre los universitarios, en cambio, se advierte que el síndrome afecta solamente al 4% en un nivel alto (la gran mayoría muestra niveles medios y bajos

de *burnout*: 48% en cada caso).

Por fin, en relación con los *Consecuentes*, los resultados muestran que afectan en un nivel alto al 50% de los docentes de Nivel Medio; consecuentes que se observan básicamente a través de los síntomas psicossomáticos, ausentismo, desidia,...

En el Nivel Universitario los *Consecuentes*, los síntomas psicossomáticos solamente afectan al 5% de los docentes en un grado alto (el 25% y el 70%, respectivamente, presentan niveles medios y bajos de *burnout*).

Por fin, en lo que nos concierne, comparativamente es importante remarcar en el marco de esta investigación que los docentes secundarios se encuentran afectados por el síndrome en una proporción marcadamente superior en relación con los docentes universitarios, en donde los porcentajes son mínimos (entre 3% y 4% vs. 50%, aproximadamente).

8.1.1.3. Respecto del Análisis descriptivo (univariado) - Resiliencia

Sigamos con el análisis de los resultados presentados en el *Apartado I (Análisis descriptivo-univariado)* deteniéndonos en el segundo eje: la Resiliencia a partir de las dimensiones/factores medidos por el instrumento y siempre siguiendo la misma lógica: primero para el Nivel Medio y luego para el Nivel Universitario.

Las *dimensiones de resiliencia* medidas –recordémoslo– fueron *Alumno* (alude a la construcción de la resiliencia orientada a los estudiantes), *Personal* (se refiere a la construcción de resiliencia orientada al grupo de docentes). Por fin, la *Institucional* remite a la construcción de resiliencia desde la comunidad educativa –valoración de la familia hacia la institución, ambiente escolar cálido, promoción del debate, capacitación necesaria para que los sujetos puedan establecer expectativas de conducta adecuadas y para el manejo de herramientas en relación a lo social, provee los recursos necesarios para los estudiantes y el personal, recompensa al personal para innovar, asumir riesgos y mejorar la calidad de la enseñanza–.

En cuanto a los *factores de resiliencia*, estos fueron: Vinculación prosocial, Límites claros y firmes, Enseñanza de habilidades para la vida, Afecto y apoyo, Expectativas elevadas, Oportunidades de participación significativa y Resiliencia Global.

Resumiendo los hallazgos relativos a las dimensiones de resiliencia para el *Nivel Medio*, observamos un bajo desarrollo tanto en Resiliencia Global, en la dimensión Alumno, en la dimensión Personal y, por fin, en la dimensión Institucional, surgiendo valores para todas estas dimensiones que van entre 20% y 25% para un desarrollo alto.

Brevemente: la resiliencia en cualquiera de las subescalas/dimensiones muestra bajos niveles de desarrollo.

Detengámonos ahora en los *Factores* de resiliencia.

En relación con los factores medidos –*Enriquecimiento de los vínculos, Límites claros y firmes, Enseñanza de habilidades para la vida, Afecto y apoyo, Expectativas elevadas y realistas, Oportunidades de participación significativas*– es importante señalar que los valores para la categoría “altos” fueron, respectivamente, 9%, 14%, 7%, 9%, 7%, 14%. Luego, en todos los casos, el grado de desarrollo de la Resiliencia es bajo.

Todo ello nos muestra para los docentes secundarios un cuadro en el que las *dimensiones* de resiliencia, globalmente consideradas, se hallan algo más desarrolladas que los *factores*. No obstante, predomina en ambos un desarrollo medio-bajo siendo muy escaso el desarrollo de alto nivel. Los resultados develan una congruencia interna y son preocupantes en el marco de la problemática abordada, particularmente si tenemos en cuenta los tres últimos factores –*Afecto y apoyo, Oportunidades de participación significativas y Expectativas elevadas y realistas*–, siendo los tres aspectos nucleares en relación con la otra variable dependiente: *burnout*.

Remitiéndonos ahora a los resultados descriptivos de las dimensiones de la resiliencia (subescalas) para los docentes de Nivel Universitario, advertimos que la tendencia a una presencia baja se mantiene, aunque los valores se hallan algo por encima de los encontrados para el Nivel Medio. En efecto, en relación con la dimensión Global, sólo el 23% de los docentes universitarios percibe un alto desarrollo; para la Subescala Alumnos, la cifra baja al 16% siendo para la Subescala Personal del 21% y para la Subescala Institucional del 23%.

En lo que concierne a los seis factores ya señalados *supra*, las cifras para “alto” desarrollo oscilan entre el 8% y el 13%, concentrándose los valores fuertemente en la categoría “media” (del 58% al 80%).

En síntesis, observamos un mayor desarrollo de Resiliencia en el Nivel Universitario, concentrándose la mayoría de los valores en la categoría “medio”, lo

que coloca a esta población en situación de riesgo. Asimismo, en el Nivel Medio, predominan los porcentajes medio. Ello “pone en alerta” acerca de la falta de construcción de resiliencia dentro de la institución secundaria y, por ende, de la baja presencia de redes de contención, expectativas y participación auténtica; aspectos fundamentales para la prevención del *burnout*.

Por fin, cabe señalar la congruencia de los resultados (plano descriptivo) tanto para el Nivel Medio como Universitario hallados para Resiliencia en relación con *Burnout*.

8.1.2. Resultados de carácter explicativo

8.1.2.1. Respecto del Análisis explicativo (bivariado) – *Burnout* vs. Variables de base y laborales

Veamos los resultados relativos al análisis explicativo (cf. Capítulo 6. Apartado II. Análisis explicativo). Abordaremos primero los hallazgos más significativos en relación con *Burnout* –en una primera instancia en relación con las variables de base y laborales y en una segunda instancia, abordando las relaciones de los tres instrumentos entre sí–. En un segundo momento, se aborda la Resiliencia, segunda variable dependiente en nuestro diseño.

En relación con *Burnout* en el Nivel Medio:

- MBI vs. variables de base y laborales.

En la subescala Realización Personal (MBI), hemos hallado relaciones significativas con las siguientes variables: a) Cambio de trabajo en docentes de Nivel Medio (léase, los docentes secundarios que desean cambiar de trabajo presentan una baja Realización personal; b) Situación laboral en dos años más (la mayoría de los docentes secundarios, que no esperan mejorar su situación laboral, muestran una Realización personal baja). En el mismo sentido, hay relación estadísticamente significativa entre Cambio de Trabajo y Cansancio emocional (léase, los docentes más cansados son los que desean cambiar).

Las restantes variables –Sexo, Estado Civil, Estrato social, Horas semanales de clase, Autopercepción de la remuneración, Trabajo Principal, Movilidad Ocupacional, Edad y Años de recibido– no mostraron tener relación significativa con el *Burnout* según este instrumento

- En relación con el BM vs. variables de base y laborales, no se hallaron relaciones significativas (siempre en el Nivel Medio).

- Por fin, teniendo en cuenta los resultados hallados a través de la aplicación del CBB, surgen asociaciones en relación con tres variables.

Con respecto a *Situación laboral en dos años más* (léase, Expectativas) vs. subescala *Síndrome*, existe una asociación significativa encontrándose dicho síndrome presente (en un nivel medio o alto) entre los docentes secundarios que piensan que la situación será igual –la mayoría– o peor. En la misma línea, los docentes que piensan que la situación laboral en dos años más va a ser mejor, poseen, en general, *burnout* bajo.

La variable Cambio de trabajo también arrojó una asociación significativa con dos de las tres subescalas del CBB: *Factores de burnout* (los docentes que quieren cambiar, acusan la incidencia del contexto organizacional en un grado medio y alto) y con la subescala *Síndrome de burnout* (entre los que quieren un cambio, el síndrome es más acusado).

Por fin, en lo relativo al CBB vs otras variables, no hemos hallado diferencias significativas. El cruce de las mismas con Sexo, Estado civil, Estrato social subjetivo, Horas semanales de clase, Movilidad Ocupacional en el puesto en los últimos cinco años, Autopercepción de la remuneración y Trabajo principal, Edad y Años de recibido, no refleja asociación. Es decir, estas variables no influyen estadísticamente en las subescalas del CBB (Factores, Síndrome y Consecuentes del *burnout*).

En relación con *Burnout* en el Nivel Universitario:

- MBI vs. variables de base y laborales

Cinco variables arrojaron diferencias significativas.

La Edad y los Años de recibido, con correlaciones significativas y negativas para la subescala de Realización personal (léase, a mayor edad y más años de recibido, mayor es la Realización personal en este nivel académico).

Autopercepción de la remuneración, se asoció con la subescala de Cansancio emocional (los docentes universitarios que consideran que su actividad profesional no se encuentra bien remunerada, manifiestan un Cansancio emocional de nivel medio, fundamentalmente. Por fin, se observa que los docentes que presentan bajos niveles de Cansancio emocional, son los que consideran estar bien remunerados.

Trabajo Principal se asoció también a Cansancio emocional. Mostrando los docentes universitarios que tienen como principal actividad la asesoría o investigación –la mayoría– un bajo Cansancio emocional.

Por fin, la variable Estado civil arrojó una asociación significativa, hallándose menos desgastados los sujetos casados.

En cuanto a la relación entre el MBI y otras variables en docentes universitarios, no hemos hallado relaciones significativas.

- En relación con el BM vs. variables de base y laborales.

Hallamos aquí vinculación con dos variables:

- Autopercepción de la remuneración (los docentes universitarios que se consideran bien remunerados no poseen *burnout* y muy pocos tienen riesgo de *burnout*).
- Trabajo Principal (los docentes universitarios que se dedican a la docencia como principal actividad profesional –la mayoría– manifiestan más globalmente, Riesgo de *burnout*. En la misma línea, los docentes que tienen la Asesoría o la Investigación como actividad principal no poseen *burnout* y muy pocos (2%) tienen riesgo de *burnout*).

En cuanto a la relación entre la medida de BM y otras variables en docentes de Nivel Universitario, no hemos hallado relaciones significativas (Sexo, Estado civil, Estrato social subjetivo, Horas semanales de clase, Cambio de trabajo, Autopercepción de la remuneración, Situación laboral en dos años más, Movilidad Ocupacional en el puesto en los últimos cinco años, Edad y Años de recibido).

- Por fin, teniendo en cuenta los resultados hallados a través de la aplicación del CBB, surge una asociación significativa con la variable Cambio de Trabajo (aquellos que se ven más afectados, desean cambiar de trabajo).

En síntesis, los resultados muestran, pues, congruencia interna o ausencia de contradicciones por un lado. No obstante, por otro, el hecho de que no haya coincidencia entre las variables significativas de base y laborales en su cruce con las respectivas medidas de *burnout* indicaría, nuevamente, que *burnout* no es un término unívoco que remita a los mismos aspectos del síndrome del desgaste. Los hallazgos confirman lo sostenido por Maslach, Leiter & Schaufeli, 2001 e invitan a reelaborar la teoría. Una de nuestras hipótesis halla, pues, una nueva corroboración.

En lo concerniente a las implicancias más directas de estos resultados con nuestra problemática, es importante remarcar que –si se observa la Tabla de síntesis 105–, entre las variables de base y laborales que se asocian o correlacionan con el síndrome, en el Nivel Medio resultan significativas solamente aquellas vinculadas a las *expectativas*, otro de los ejes que pusimos a prueba en el estudio partiendo de una vieja hipótesis (Aparicio, 2002) según la cual las expectativas serían el factor que define mejor al síndrome.

8.1.2.1. Respecto del Análisis explicativo (bivariado) – Resiliencia vs. Variables de base y laborales

Pasamos a la Resiliencia, segundo eje de nuestro estudio, los resultados se ofrecen habiéndose efectuado la lectura invertida de las escalas y factores de Resiliencia.

Nos detenemos en primer lugar en la Resiliencia en el Nivel Medio.

En lo concerniente a la relación entre Resiliencia y la Autopercepción de la remuneración en docentes de Nivel Medio, hemos hallado una asociación significativa entre la Subescala de Resiliencia Global y Remuneración. Por otra parte, los docentes de Nivel Medio que consideran que su actividad profesional se halla mal remunerada (la mayoría), manifiestan una Resiliencia Global de nivel bajo y a la inversa los que se sienten bien remunerados.

También hemos hallado una asociación significativa positiva entre el factor Afecto y apoyo y la variable Autopercepción de la remuneración: los docentes secundarios que opinan que su actividad profesional está mal remunerada –la mayoría– manifiestan un nivel bajo en el factor Afecto y apoyo.

Respecto a la Resiliencia & Estado civil en docentes de Nivel Medio: es interesante en la misma línea la asociación significativa entre el factor de la Resiliencia reconocido como Enriquecimiento de los vínculos y el Estado civil. Los docentes secundarios que se sienten mal remunerados –la mayoría– manifiestan un nivel bajo en el factor Enriquecimiento de los vínculos.

Veamos ahora los resultados de la Resiliencia para el Nivel Universitario.

Es interesante destacar que hemos hallado una correlación significativa negativa entre las variables siguientes: subescala de Resiliencia Institucional y los factores Afecto y Apoyo, Expectativas elevadas y realistas y Oportunidades de participación significativa con la variable Edad de los docentes universitarios. Es decir, de acuerdo a la lectura del Cuestionario de Resiliencia, cuando la edad aumenta, crece la percepción de la Resiliencia institucional y de la construcción de

factores tales como el Afecto y Apoyo, las Expectativas elevadas y realistas y las Oportunidades de participación significativa de los profesores universitarios.

En relación con Resiliencia (Subescalas Global y Alumno) versus los Años de recibido de los docentes universitarios, hemos hallado una correlación significativa negativa. Cuando aumentan los años de recibido, crece la percepción de la Resiliencia Global, Resiliencia Alumno y de la Resiliencia Institucional de los profesores universitarios

Respecto de la relación entre Resiliencia (subescala Institucional) y Cambio de trabajo, la asociación hallada muestra que los docentes universitarios que no desean cambiar de trabajo –la mayoría– perciben una alta construcción de Resiliencia por parte de la institución.

Si tenemos en cuenta ahora la relación entre Resiliencia y Estrato Social Subjetivo, surge una asociación significativa entre el factor Enseñanza de habilidades para la vida y Estrato social subjetivo ($p = 0,042$): los docentes del estrato medio son los que perciben una alta resiliencia con respecto a dicho factor.

En síntesis, reuniendo los resultados para el factor Resiliencia y el conjunto de variables de base y laborales, se observa que en el Nivel Medio, la Resiliencia se asoció a Estado civil y Remuneración. Si recordamos que la mayoría de los docentes del nivel medio son solteros y que, a la par, no se sienten bien remunerados, se puede entender la presencia de una baja resiliencia –juega un rol preponderante el apoyo social y la contención– y, a la inversa, de un desgaste importante.

En el Nivel Universitario, la Resiliencia se asoció a la presencia de una cierta conformidad en el trabajo (no quieren cambiar), la edad y a los años de recibido, bajando entre los más jóvenes. Los resultados son congruentes con los hallados para *burnout* pues, en este nivel, el *burnout* aumenta entre los más jóvenes. ¿Sobreadaptación? Resulta importante retener aquí que el ambiente de la Universidad emerge como altamente estresante (50% o más, favorece la aparición del síndrome); sin embargo, el *burnout* va bajando con el aumento de la edad de los profesores cuando cabría esperar lo contrario. Se podría pensar con Jáuregui (2005) que estamos frente a un cuadro de sobreadaptación que lleva a minimizar el impacto de algunos factores a consecuencia de vivirlos durante un largo tiempo en la vida; se podría pensar también que el rol central en esta sobreadaptación (que protege contra la adquisición del síndrome) lo juegan las bajas expectativas colocadas en la institución universitaria o bien, tal como muestran los resultados,

inferir que la resiliencia alta está jugando fuertemente en los resultados y la escasa presencia del síndrome entre los universitarios. La pregunta es importante y nos invita a continuar investigando.

8.1.2.3. Respecto del Análisis explicativo (bivariado) – Burnout (entre sí) vs. Resiliencia. Correlaciones

Como se ha señalado anteriormente, en una segunda instancia del Apartado II. Análisis Explicativo se presentan los resultados que arrojaron las correlaciones entre los instrumentos que miden el *burnout* –MBI, MB y CBB– y la resiliencia.

Resultan interesantes las correlaciones significativas halladas entre las subescalas del **MBI y las subescalas de la Resiliencia** (docentes de Nivel Medio). Retengamos los resultados que arrojó el MBI³⁶ y sus subescalas:

- a) Subescala Cansancio emocional (según el MBI): se observa una correlación significativa ($p \leq 0,05$) con la subescala de Resiliencia Personal y con los factores Enriquecimiento de los vínculos y Límites claros y firmes. Por otra parte, se encuentra una correlación significativa ($p \leq 0,01$) con las subescalas de Resiliencia Global, Alumno e Institucional y con los factores Habilidades para la vida, Expectativas elevadas y realistas. Es decir, a mayor Cansancio emocional, disminuye la percepción de la Resiliencia por parte de los docentes en las subescalas Global, Alumno, Personal e Institucional así como en los factores Enriquecimiento de los vínculos, Límites claros y firmes, Habilidades para la vida y Expectativas elevadas y realistas.
- b) Subescala de Despersonalización (según el MBI): se observa una correlación significativa ($p \leq 0,05$) con los valores arrojados en los siguientes factores de Resiliencia: Habilidades para la vida y Expectativas elevadas y realistas. Es decir, los profesores secundarios muestran que a mayor Despersonalización, disminuye la percepción de la Resiliencia con respecto a los factores Habilidades para la vida y Expectativas elevadas y realistas.
- c) Subescala de Realización personal (según el MBI): se observa una correlación significativa negativa ($p \leq 0,05$) con el factor Habilidades para la vida. Es decir, a mayor Realización personal entre los docentes,

³⁶ El análisis e interpretación del cruce de variables en este apartado ha tenido en cuenta que el Cuestionario de Resiliencia (Henderson & Milstein, 2003) evalúa que los valores altos obtenidos en las subescalas indican que la resiliencia disminuye y viceversa.

mayor es la percepción de la Resiliencia con respecto a las Habilidades para la vida.

Sobre este respecto –y centrándonos en el **MBI y Resiliencia**– se encuentra una correlación altamente significativa, fundamentalmente, entre el Cansancio emocional (subescala del MBI) y la Resiliencia (en ocho de diez de las subescalas que la integran).

Resulta particularmente interesante que la subescala de Despersonalización correlacione con la disminución de los factores Habilidades para la vida y Expectativas elevadas y realistas pues, de acuerdo a lo sostenido por Leiter & Maslach (1988), el *burnout* comienza con un Cansancio emocional que se extiende en el tiempo y genera Despersonalización. Esta última, se convierte en una dimensión que patentiza el síndrome en la persona. Esto es, en congruencia con otros hallazgos, el sujeto sufre un agotamiento emocional crónico –disminuyen sus expectativas y sus habilidades para hacer frente a situaciones–, se despersonaliza y manifiesta una baja realización personal.

Sigamos con los resultados que arroja el **MBI** y el **BM**.

En el Nivel Universitario no surgen correlaciones significativas entre las variables BM y Resiliencia (todas las subescalas).

Analicemos ahora los resultados que arroja el **MBI** y el **BM**. Hemos encontrado una correlación significativa ($p \leq 0,01$) entre las variables: Cansancio emocional, Despersonalización y Realización personal (subescalas del MBI) y la variable *Burnout Measure* (BM) entre los docentes de Nivel Medio (recordemos que esta medida es unidimensional). Es decir, cuando aumenta el Cansancio emocional y la Despersonalización, aumenta el *Burnout Measure*; por el contrario, cuando aumenta la Realización personal, disminuye el *Burnout Measure* en los profesores del Nivel Medio. Por otra parte, observamos que el MBI y el BM –tanto en el Nivel Medio como Universitario– correlacionan más fuertemente en el componente emocional, lo que concuerda con la teoría (Gil Monte & Peiró, 1997; Moreno Jiménez, Bustos, Magallanes & Miralles, 1997; Moreno Jiménez, González Gutiérrez & Garrosa Hernández, 1999). Por ello, cabe resaltar que el núcleo emocional emerge en el centro del síndrome en relación con las restantes dimensiones del MBI: Realización personal y Despersonalización, tal como señalara Pines (1993).

En cuanto a los docentes universitarios hemos hallado una correlación significativa ($p \leq 0,01$) entre las variables Cansancio emocional, Despersonalización y Realización personal (subescalas del MBI) y el *Burnout Measure* (BM) entre los

docentes universitarios. Es decir, cuando aumenta el Cansancio emocional y la Despersonalización, aumenta el *Burnout Measure*. En cambio, cuando aumenta la Realización personal, disminuye el *Burnout Measure*. Se observa de este modo una correlación altamente significativa entre ambos cuestionarios o instrumentos.

En relación con el **MBI** y el **CBB**, hemos encontrado una correlación significativa ($p \leq 0,01$) entre las variables Cansancio emocional, Despersonalización y Realización personal (subescalas del MBI) y la variables Factores de *burnout*, Síndrome de *burnout* y, Consecuentes del *burnout* (subescalas del CBB) en docentes de Nivel Medio. Es decir, cuando aumenta el Cansancio emocional y la Despersonalización (según el MBI), aumentan las variables Factores, Síndrome y Consecuentes del *burnout* (según CBB); por el contrario, cuando aumenta la Realización personal, las puntuaciones en todas las subescalas del CBB disminuyen. Se observa de este modo una correlación altamente significativa entre ambos cuestionarios o instrumentos (Moreno Jiménez, Bustos, Magallanes & Miralles, 1997; Moreno Jiménez, González Gutiérrez & Garrosa Hernández, 1999; Moreno Jiménez et al., 2005).

Veamos ahora qué sucede entre los docentes universitarios.

La puesta es relación del MBI con el CBB muestra correlaciones significativas entre ambos cuestionarios o instrumentos en las subescalas de Cansancio emocional y Realización personal (según el MBI) en docentes universitarios: a que a mayor Cansancio emocional (según MBI), mayor es el Síndrome y Consecuentes del *Burnout* (según CBB) y cuanto mayor es la Realización personal (según MBI), menores son el Síndrome y Consecuentes del *Burnout* (según CBB). La variable Despersonalización no arrojó diferencias significativas. Los resultados van en la línea de lo esperable y de lo que sustentado por Maslach & Jackson (1981, 1986) si recordamos que estos docentes universitarios no tienen perfiles definidos de *burnout*.

En cuanto a la relación hallada entre el **BM** y el **CBB** en docentes de Nivel Medio, hay una correlación significativa entre las variables *Burnout Measure* (MB) y los Factores de *burnout*, Síndrome de *burnout* y Consecuentes del *burnout* (subescalas del CBB). Es decir, cuando aumenta el BM, aumentan las variables Factores, Síndrome y Consecuentes del *burnout*. Se observa de este modo una correlación significativa entre ambos cuestionarios o instrumentos.

Si observamos ahora la relación entre el BM y el CBB en docentes de Nivel Universitario, encontramos una correlación significativa ($p \leq 0,01$) entre las variables e *Burnout Measure* (BM) y los Factores de *burnout*, Síndrome de *burnout*

y Consecuentes del *burnout* (subescalas del CBB). Es decir, cuando aumenta el BM, aumentan las variables Síndrome y Consecuentes del *burnout* (según CBB), por lo que los dos instrumentos correlacionan.

En conclusión, en relación con la hipótesis relativa a los factores medidos por los tests y su utilización, concluimos que se hallan relacionados en el sentido esperable y, entre ellos, el Componente emocional –que atravesaría los tres tests– cobraría una fuerza particular en la definición del síndrome. Aunque luego volveremos sobre el tema, conviene adelantar que las expectativas, sustentadas como factor central de desgaste por Pines (1993) y también por Aparicio (2002), subyacen a los resultados que emergen de la aplicación.

8.1.2.4. Respecto del Análisis explicativo (bivariado) – Resiliencia vs. Burnout

Pasemos ahora a las conclusiones alcanzadas en relación con nuestra segunda variable dependiente –la Resiliencia–. Siguiendo la misma lógica, presentamos primero los resultados en relación con el BM y luego con el CBB para el Nivel Medio y Universitario.

En la aplicación a los docentes secundarios, que tienen *burnout*, hallamos una correlación significativa entre las variables *Burnout Measure* (BM) y solamente un factor de Resiliencia, que es, precisamente, el vinculado a Expectativas elevadas y realistas de los docentes entre los diez factores posibles. Es decir, cuando aumenta el *Burnout Measure* (BM), disminuye la Resiliencia medida por Expectativas elevadas y realistas. El factor puesto como eje por Pines (1993) ha mostrado, pues, tener relevancia como surge ya en el estudio de Aparicio (2002).

Congruentemente con el conjunto de hallazgos entre los docentes universitarios (que no tienen *burnout*) no hemos hallado correlaciones significativas entre el BM y Resiliencia. Es importante aquí retener que de los tres instrumentos, el BM es el más centrado en las expectativas.

Haciendo una lectura más profunda y, a la par, simplificando hasta la “caricatura” lo observado. Podríamos decir que “el docente medio tiene *burnout* porque tiene expectativas bajas” y, al contrario, “el docente universitario, no tiene *burnout* porque se halla mucho más realizado y tiene expectativas más lejanas en el tiempo y menos centradas en la problemática actual del estudiante adolescente en relación con las demandas sociales”.

Ello se observó en el plano cuantitativo, escala de Realización del MBI y en el plano cualitativo. Deteniéndonos ahora en el último plano, se observó que los docentes universitarios tienen expectativas no centradas en la institución educativa misma sino en la familia y en el plano personal pues, en general, todos ofrecían

perfiles de sujetos aspirantes, competitivos y que han alcanzado un cierto nivel de logro y metas. Sus metas, con todo, son metas sociales a alcanzar en el mediano plazo no “consumiendo” sus días en la preocupación de un alumnado que no responde a lo que se espera de él porque, día a día, se incrementa la insolencia, la indisciplina, la violencia, la desidia, por nombrar sólo algunos aspectos. Luego, sus expectativas están en otros “lugares” y “tiempos” no ejerciendo la institución educativa en su sentido más amplio una influencia tan fuerte como para desgastarlos. La cuestión de las identidades de los profesionales del nivel medio y universitario se halla, pues, detrás de esta problemática.

Pero volvamos sobre la idea. Dijimos “no tienen *burnout* porque tienen expectativas”. Agreguemos ahora algo que nos parece importante en el marco de la educación: esas expectativas no están relacionadas con la Universidad; dicho de otro modo, lo que pone a resguardo del desgaste (lazos, vínculos, valores, capacidad de resolver problemas, filosofía unificadora) no ancla propiamente en la institución educativa ni en el alumno o los colegas (dimensiones abordadas en la medida de Resiliencia) sino en otras instancias sociales.

Estaríamos, pues, frente a una Resiliencia de nuevos contornos en donde no sólo juega la institución educativa, los docentes y los alumnos. A esta conclusión se llega por la vía cualitativa, fundamentalmente. El hallazgo, es importante decirlo, al comienzo nos sorprendió pues había una institución preocupada por sus docentes que los pensaba desgastados y nos encontramos con sujetos que no se encuadraban estrictamente en el síndrome y cuya resiliencia (siempre vista desde la instancia de análisis cualitativo) no tenía su base en la institución. Los resultados, no obstante, van en la línea de lo sustentado por los padres fundadores de la resiliencia, que afirman que dicha “capacidad”.es el fruto de un proceso largo en el que se entrecruzan diversos ambientes –propiciadores o no de resiliencia– considerada en un sentido más amplio como espacio de formación/consolidación de capacidades y valores, esto es, como la fuerza interior que, construida en el tiempo, permite hacer frente a las adversidades de la vida sin caer en la enfermedad. Vidas sanas en ambientes malsanos, dirá Bernard. El rol de la educación en la formación de estos aspectos, a través de instancias socializadoras distintas a la universidad, aflora con toda su fuerza. Es más, el rol de la familia como fuente de resiliencia – aspecto en el que no pensábamos al diseñar el estudio– surge también de un modo especial pues no hay desgaste en universitarios que, en su mayoría tienen un hogar, están casados y tienen hijos; lo contrario se observa en el nivel medio.

Los hallazgos nos permiten una primera aproximación a una perspectiva más *holística* de la resiliencia que la extienda a otras instancias formadoras, como

es la familia, en la línea de lo sustentado por Manciaux (2005).

Resumamos ahora los resultados hallados en el cruce de **CBB y Resiliencia**, primero en el Nivel Medio y luego en el Nivel Universitario.

En el Nivel Medio, se observa estrictamente la misma relación detallada anteriormente, esto es, relativa al BM y Resiliencia. En efecto –y hay riesgo de ser reiterativos pero pensando que ganamos en claridad– una correlación significativa entre el Síndrome y Consecuentes del *burnout* (CBB) y el factor de Resiliencia reconocido como Expectativas elevadas y realistas (docentes de Nivel Medio). Es decir, cuando aumentan el Síndrome y los Consecuentes del *Burnout*, disminuye la Resiliencia medida por Expectativas.

Veamos ahora cómo opera la relación cuando se trata del Nivel Universitario.

Aquí hallamos correlaciones negativas para la subescala *Factores de burnout* con dos dimensiones de Resiliencia –Global y personal–, correlación negativa con 3 factores –Afecto y apoyo y Oportunidades de participación significativa y Límites claros y firmes– (recordemos que la resiliencia se lee a la inversa y que lo positivo pasa a ser de signo negativo y viceversa), luego la correlación negativa referida se lee como una correlación positiva). Esto, en otros términos, quiere decir que si aumentan los *factores de desgaste*, aumenta en los docentes universitarios la resiliencia en las dimensiones global y personal y, también, en los factores de resiliencia citados: A primera vista paradójico, el resultado es, no obstante, congruente con lo sustentado más arriba por Manciaux (2005): el ambiente institucional y la organización no son determinantes del desgaste únicamente, el que podría hallarse en otras fuentes. Dicho ambiente puede coadyuvar pero no define la aparición del síndrome, tal como aparece en Gil Monte & Peyró (2005), quienes sustentan una mirada estrictamente organizacional. Lo que parece más bien definirlo es lo que acontece al sujeto en esferas más próximas e íntimas, tocando incluso a la esfera de los valores y de las expectativas. Esta referencia a los valores nos parece sustantiva y, sin embargo, no emerge explícitamente en el marco de lo teorizado. Se podría, pues, estar en ambientes desgastantes pero si el sujeto puede nutrirse en otras fuentes y colocar como eje de su vida otras metas, la organización influiría en un menor grado. Hallamos aquí un nuevo aporte original, muy importante en el marco de la educación que nos remite a factores axiológicos en la base del desgaste o la superación de las adversidades. Continuaremos trabajando sobre el tema.

Pero continuemos: no hay correlaciones para la subescala *Síndrome* y, finalmente, los *Consecuentes* de desgaste correlacionan con el factor de Resiliencia denominado Enriquecimiento de los vínculos: a más consecuentes, menor es el enriquecimiento de los vínculos; esto es, cuando el síndrome está instalado y afecta, el sujeto tiende a aislarse. Este hallazgo confirma lo sustentado en buena parte de la literatura.

Las correlaciones observadas son congruentes con otros resultados encontrados: los docentes de Nivel Universitario encuestados no presentan *burnout*; los hallazgos descriptivos presentan una Resiliencia media, en general en todas las subescalas, a diferencia del Nivel Medio con Resiliencia baja en varias subescalas o factores.

8.1.2.5. Respecto del Análisis explicativo (bivariado) – Burnout (entre sí) vs. Resiliencia. Regresión.

A continuación resumimos los resultados del análisis de regresión. Primeramente abordamos los tests y sus escalas y subescalas entre sí (caso del MBI y del CBB ya que el MB no presenta subescalas) y, en segundo lugar, ofrecemos los hallazgos en relación con *Burnout* y Resiliencia. En cuanto a los cruces entre *Burnout* y variables de base y ocupacionales, como hemos dicho anteriormente, solamente la Edad y los Años de recibido arrojaron resultados significativos (una mayor Edad predice menor *Burnout* y mayor Resiliencia en los docentes universitarios). Siguiendo el mismo esquema de presentación, primero se presentan los resultados para el Nivel Medio y luego para el Nivel Universitario, aunque en este último hemos encontrado una sola regresión. Por ello, el desarrollo que sigue se centra en el Nivel Medio, en donde, congruente, la problemática del desgaste emerge instalada dentro del sujeto y del sistema.

a) *En relación con el MBI y sus subescalas*, se observó que el Cansancio Emocional predice negativamente la Realización Personal y positivamente la Despersonalización. Los resultados van en la línea de numerosos estudios (Maslach & Jackson, 1981; Gil Monte, 2002; Langballe, Falkum, Innstrand & Aasland, 2006; Kim & Ji, 2008) en los que se sostiene la fuerte relación de las dimensiones Cansancio Emocional y Despersonalización y, en menor medida, la Realización personal.

b) *En relación con el CBB y sus subescalas*, se advierte que un 50% de *Factores del burnout* explica la *Síndrome del burnout*, esto es, el clima organizacional en el nivel medio predice en un 50% la aparición del síndrome. Siendo la regresión de pendiente positiva, un aumento en Factores del *burnout* lleva a un crecimiento en Síndrome del *burnout*.

Teniendo en cuenta ahora el Síndrome vs. los Consecuentes, se observa un coeficiente de determinación de 0.678 y de pendiente positiva, por lo que un 68% del Síndrome de *burnout* explica los Consecuentes del mismo (más presencia del síndrome, más consecuentes en el sujeto, o sea, consecuentes de más alto nivel). Los resultados van también en la línea de los hallados por otros autores (Maslach & Jackson, 1981; 1984; Leiter & Maslach, 1988), quienes afirman que la “presencia con continuidad en el tiempo” (el hecho de que se vuelva crónico el síndrome instalado en el sujeto) hace más difícil que el sujeto salga de ese estado.

Si leemos este resultado en nuestros docentes de nivel medio, que sufren *burnout*, se advierte el impacto del clima institucional (aquí Factores o antecedentes) en la salud de los docentes, aunque además de dicho clima hay otros factores que influyen en el mismo, entre los que ubicaríamos las expectativas y valores a los que hemos hecho referencia. Esto nos parece importante porque con frecuencia se piensan los fenómenos, en este caso la salud de nuestros docentes, disociados, compartimentalizados despojando a la realidad social y personal de esa particular complejidad, vista por el entrecruzamiento de múltiples factores y dicha simplificación cristaliza luego en el plano de las políticas y las prácticas.

Presentemos ahora apretadamente los resultados que arroja el cruce de los tests entre sí. Si bien esta parte del estudio es de índole exploratoria, los resultados no dejan de tener interés en el marco de la problemática que nos ocupa: la salud de nuestros docentes inmersos en ambientes institucionales diferentes.

c) *En relación con el MBI y el CBB*, teniendo en cuenta, primeramente, los *Consecuentes* del primero y la subescala de *Cansancio Emocional*, hallamos que se encuentran estrechamente relacionados (coeficiente de determinación: 0,55). Mirando ahora dichos *Consecuentes* y la subescala de *Realización personal* hallamos que, en un 33%, el nivel de los *Consecuentes* del *burnout* (impacto alto, medio o bajo) predice la Realización personal (mayor presencia de consecuentes, esto es, síndrome más marcado/menor realización).

Si nos detenemos en los Factores de *burnout del CBB* y el Cansancio emocional del MBI, observamos que en un 45% los Factores de *burnout* explican el Cansancio emocional (un aumento de la subescala Factores de *burnout* lleva a un crecimiento del Cansancio emocional). La misma relación se observa entre Factores del *burnout* (CBB) y Realización personal (MBI). Esto indica que la organización explica la Realización personal del docente secundario en un 60%. Una interpretación sobre el respecto ha sido ya ofrecida.

Por fin, los resultados que surgen del cruce de Síndrome (CBB) y Cansancio emocional (MBI), siempre en los docentes de nivel medio, con un coeficiente de determinación de 0.603 y de pendiente positiva muestra que en un 60% los Factores de *burnout* explican el Cansancio emocional. En lo relativo a la relación entre dicho Síndrome y la Realización personal, con un coeficiente de determinación de 0.365 y de pendiente negativa, muestra que en un 36% el Síndrome de *burnout* explica la Realización personal.

d) *En relación con el CBB (Factores del burnout) y el BM en docentes de Nivel Medio*, hemos hallado que en un 42% los Factores de *burnout* explican el *burnout*, según el BM (centrado, recordémoslo, en la caída de las expectativas). A más factores o clima organizacional adverso, mayor *burnout* o caída de expectativas. Las cifras representan un llamado de atención a quienes gerencian estas instituciones y de quienes depende, en parte, la calidad de vida de las personas que en ellas trabajan o se forman.

En relación con el Síndrome de *burnout* (CBB) y el BM en docentes siempre de Nivel Medio, hemos encontrado que en un 58% el Síndrome de *burnout* explica el *burnout*, según el BM.

Finalmente, si relacionamos los **Consecuentes (CBB)** con el *burnout* que arroja el BM, vemos que en un 58% el Síndrome de *burnout* explica el *burnout*

Estos resultados ofrecen interés por cuanto los estudios realizados con el CBB han sido siempre acompañados por el MBI por cuanto el mismo autor señala que este último test complementa la información obtenida. En nuestro estudio también aparece una relación consistente del CBB con el MB; relación que en lo que conocemos no había sido profundizada.

e) *En relación con el MBI y el BM*, hemos hallado que la subescala de Cansancio emocional predice en un 61% el *burnout*, según el BM. En un porcentaje menor

(21%) la *Despersonalización* del MBI también predice el BM y, por fin, la Realización personal, en un 29%, predice la aparición del síndrome.

Los resultados van en la misma línea de lo sustentado por Pines (2001), quien afirma que el núcleo del síndrome es el componente emocional.

En lo que nos concierne, la problemática de los docentes, los resultados son un toque de atención a quienes gerencian estas escuelas por cuanto el desborde emocional, que emerge claramente en nuestros resultados, ya es un indicador de poblaciones en riesgo y de organizaciones que comienzan a enfermarse. Siendo esta una cuestión no sólo regional o nacional sino, también, mundial frente a los cambios contextuales y las nuevas demandas y riesgos sociales, debiera retener ya más la preocupación de los equipos de conducción ligados a Educación, Trabajo y Salud, equipos interdisciplinarios. Quizás sea el momento de preguntarnos por las “deudas” hacia los docentes de nuestra escuela media, sus marcos institucionales y la retroalimentación entre dichos marcos y sus chances de desarrollo.

Si nos detenemos ahora en la relación entre *Burnout* y Resiliencia, no deja ser llamativo e interesante que solamente hemos encontrado una regresión entre la subescala del MBI –Cansancio emocional– y la subescala de la Resiliencia *Expectativas elevadas y realistas* en los docentes de Nivel Medio con un coeficiente de determinación bajo. Cabe agregar que, este es el único factor que surge de las regresiones efectuadas con la medida de la Resiliencia.

En esta relación, conviene retener al menos dos aspectos. Por un lado, se tocan aquí los dos ejes teóricos de la problemática –el cansancio emocional que termina por bajar las expectativas– con impacto en las prácticas pues, sin expectativas, el crecimiento es difícil. Como decía Frankl, “siempre que hay metas y expectativas, hay medios para alcanzarlas”. La pregunta es qué queda al docente cuando se espera cada vez menos.

Por otro lado, y desde el punto de vista teórico (generación de conocimiento) la resiliencia en muchos estudios se asoció a *burnout*, bajo el supuesto de que sería el “dique” de contención. Sin embargo, nuestro estudio la muestra vinculada al corazón del *burnout* –el aspecto emocional por cansancio– desde la perspectiva de las expectativas y éste fue, precisamente, el supuesto que ya aparece en el estudio de Aparicio (2002) en la misma línea y halla aquí una primera ratificación a través del uso de los instrumentos usados por los tratadistas internacionales referentes en esta problemática.

Dicho en otros términos, las expectativas ocupan un lugar de privilegio frente a los factores medidos por la resiliencia, esto es, frente a la presencia de lazos

firmes, el afecto y apoyo, las habilidades para la vida, la participación activa en las decisiones.

La hipótesis de partida se ve confirmada, también desde el abordaje cualitativo, como ya hemos señalado no siendo confirmada, en cambio, en el nivel universitario, en donde todavía se alientan más expectativas y el desgaste toca niveles muy bajos.

El hallazgo es, por demás, importante en nuestra opinión por tratarse de docentes de la escuela media, a los que la sociedad dirige hoy, particularmente, sus reclamos. Nos encontramos, pues, con docentes sin aspiraciones, con una vida hipotecada en el quehacer cotidiano sin esperar nada ni de la institución ni de sus colegas y menos de los alumnos, en quienes centran sus desesperanzas, su frustración... ¿Una identidad hipotecada?

Dos palabras, como anticipamos, sobre los hallazgos en el Nivel Universitario.

El perfil de los docentes universitarios es distinto, no hay *burnout*, hay expectativas sociales para el mediano y largo plazo, hay menor frustración manifiesta, en síntesis, un cuadro distinto que se corresponde con un perfil distinto y una identidad de fondo distinta.

Congruentemente, emergen Cansancio emocional y Despersonalización medido por el MBI, Cansancio emocional y el *Burnout Measure* (BM), con un coeficiente de determinación de 0.382 pero acompañado de una alta Realización Personal, razón por la cual el desgaste no aflora.

8.1.2.6. Respetto del Análisis explicativo (multivariado)

En esta instancia analizamos:

a) qué relación existe entre todas las escalas y subescalas citadas, esto es, cuál predice a cuál;

b) qué subescala de Resiliencia predice a la/las subescala/subescalas de las tres medidas de *burnout* y, por ende, de la enfermedad y aspectos que podrían obrar como barreras protectoras;

c) qué variables de base o laborales predicen a la/las subescala/subescalas de *burnout* utilizadas y, por ende, la presencia del desgaste.

Los resultados se presentan primero para el Nivel Medio y Nivel Universitario.

Maslach Burnout Inventory - MBI y sus subescalas (Cansancio emocional, Despersonalización y Realización personal – Nivel Medio y Universitario)

A continuación presentamos, en primera instancia, los análisis multivariados para cada una de las medidas de *burnout*.

-Acerca del Cansancio emocional

Las variables predictoras de Cansancio Emocional tanto en el Nivel Medio como en el Nivel Universitario fueron Síndrome de *burnout* (CBB), *Burnout Measure* (BM), la Despersonalización y las Expectativas elevadas y realistas: aumentando cada una de ellas, aumenta el Cansancio Emocional a excepción de las Expectativas elevadas y realistas (factor de Resiliencia) que bajan. Además, se puede observar a través de los coeficientes Beta, que todas las variables predictoras influyen de manera similar sobre el Cansancio emocional.

Los resultados –reiterémoslo– confirman los hallados en investigaciones precedentes (Schaufeli & Dierendonk, 1993) quienes también sustentan que la medida de *burnout*, BM, correlaciona (cf. p. 285) y predice la subescala de Cansancio emocional del MBI. Asimismo, en el caso de la subescala de Síndrome de *burnout* del CBB hay correlación (cf. p.284) y predice el Cansancio emocional (MBI), resultados que también son congruentes con otros estudios (Moreno Jiménez *et al.*, 1997, 2005). Por último, la Despersonalización (MBI) correlaciona (cf. p. 271) y por otro lado, predice el Cansancio emocional (MBI).

Cabe agregar que, el comportamiento de las “expectativas”, cuando está o no presente el síndrome de *burnout*, confirma por vía cuantitativa los hallazgos del análisis cualitativo –hallazgos que serán analizados en el capítulo siguiente– y según los cuales –anticipándolo– las expectativas juegan el principal rol a la hora de comprender la aparición del cansancio emocional y del síndrome en los docentes entrevistados (Ver figuras 2 y 3).

Los resultados están también de acuerdo con lo sustentado en la teoría que muestra a la resiliencia como un factor protector preventivo del *burnout* (Aparicio, 2002; Moreno Jiménez & Peñacoba, 2002; Gil Monte, 2005, Grotberg, 2006 y otros).

-Acerca de la Despersonalización

En los docentes de Nivel Medio las variables predictoras de la dimensión de Despersonalización son: Cansancio emocional, Enseñanza de habilidades para la vida y Afecto y Apoyo. Es decir, el Cansancio emocional y la Resiliencia en sus

subescalas de Enseñanza de habilidades para la vida y el Afecto y apoyo predicen la Despersonalización. El Cansancio emocional es el que posee el mayor coeficiente Beta por lo que se constituye en la variable más influyente en la predicción.

Los coeficientes Ki de Cansancio Emocional y Enseñanza de habilidades para la vida son positivos mientras que para Afecto y apoyo son negativos. Ello se interpreta de la forma que a continuación presentamos:

Por un lado, para los docentes de Nivel Medio que tienen el síndrome: a mayor Cansancio emocional, mayor Despersonalización. Este hallazgo está en la línea de los aportes de autores ejes de la problemática (Maslach & Jackson, 1981, 1986; Leiter & Maslach, 1988, Schaufeli, Maslach & Tadeusz, 1996; Maslach, Leiter & Schaufeli, 2001) que sostienen que del cansancio crónico deviene la despersonalización.

Por otra parte, teniendo en cuenta que la lectura de la Resiliencia es inversa, decimos que, a mayor Enseñanza de habilidades para la vida menor Despersonalización y que, singularmente, a mayor Afecto y apoyo, mayor despersonalización. En otros términos, el docente que sufre del *burnout* –como es el caso del que pertenece al nivel secundario– se evade, se aísla y se despersonaliza ante intentos de establecer lazos afectivos una vez instalado el síndrome; sin embargo, cuando se generan estrategias de afrontamiento ante los problemas de la vida cotidiana desde la misma institución, los efectos del *burnout* parecen disminuir. Esta perspectiva con respecto al apoyo social dentro de “organizaciones enfermas” ya se sostenía en los inicios de la profundización de la problemática (Freudenberger, 1974), aunque en la actualidad puede ser discutida por otras posturas.

Por fin, en relación a la variable Despersonalización (subescala del MBI) se conforma un modelo en los docentes de Nivel Medio en quienes aparece presente el síndrome de *burnout* y no así, en los docentes de Nivel Universitario que no manifiestan el síndrome.

-Acercas de la Realización personal

En los docentes secundarios, la única variable predictora son los Factores de *burnout* (subescala del CBB). El coeficiente Ki es negativo por lo que un aumento en los Factores de *burnout* disminuye la Realización personal. Es decir, el contexto organizacional predice la Realización personal.

El resultado obtenido en los docentes está de acuerdo a aportes de estudios que sostienen que la Realización personal está relacionada fuertemente con el ambiente laboral (Leiter & Maslach, 1988; Gil Monte, 2005; Rabasa, 2007 y otros), en nuestro caso, sobrecarga laboral, indisciplina, violencia en la escuela, desinterés, fracaso escolar, como ya hemos mencionado y aparece expresado – dentro del análisis cualitativo– en los docentes que padecen el síndrome.

La variable Despersonalización (subescala del MBI) no conforma un modelo en los docentes de Nivel Universitario que no manifiestan el síndrome.

Burnout Measure – BM (Nivel Medio y Universitario)

En los docentes secundarios observamos que el *burnout* según el BM puede ser predicho por el Cansancio emocional (del MBI), la Edad actual y los Consecuentes del *burnout* (del CBB).

Todas las variables predictoras poseen coeficientes K_i positivos, por lo que un aumento en alguna de ellas supone aumento del *burnout* (medido por el BM). Además, se puede observar a través de los coeficientes Beta que todas las variables predictoras Cansancio emocional y Consecuentes del *burnout* influyen de manera similar sobre el *Burnout Measure* mientras que la variable Edad actual tiene menor influencia. Es decir que, a mayor cansancio emocional, edad y consecuentes del *burnout* encontramos una mayor medida del síndrome según el BM.

Por otra parte, en los docentes de Nivel Universitario el *burnout* según el BM puede ser predicho por la variable Cansancio emocional, Años de recibido y Despersonalización.

Las variables independientes: Cansancio emocional y Despersonalización poseen coeficientes K_i positivos por lo que un aumento en alguna de ellas supone aumento del *Burnout measure*. La variable Años de recibido tiene coeficiente K_i negativo, por lo que un aumento en ella supone una disminución del *Burnout Measure*. Además, se puede observar a través de los coeficientes Beta que Cansancio emocional es la variable que más influye sobre el *Burnout Measure*.

Por fin, en relación al BM podemos decir que en ambos análisis multivariado (en Nivel Medio y en el Nivel Universitario) hay una fuerte relación entre el

Cansancio emocional (subescala del MBI) y el BM, lo que está de acuerdo con otros aportes que marcan lo emocional como la dimensión más representativa o componente fundamental del síndrome de *burnout*. (Schaufeli & Dierendonck, 1993; Pines, 1996; Gil Monte & Peiró, 1997).

Por otra parte, conviene retener dos aspectos entre los docentes de ambos niveles: a) la edad no es una variable determinante para el surgimiento del síndrome (Gil Monte, 2005) y b) el síndrome en los docentes secundarios (quienes manifiestan *burnout*) presenta una fuerte relación entre el BM y los Consecuentes de *burnout* (además del Cansancio emocional) mientras que en los docentes universitarios (quienes no tienen *burnout*) aparece el Cansancio emocional y la Despersonalización, en menor medida, vinculados al BM. Esto último develaría un proceso de avance y de presencia del síndrome en la escuela media y asimismo, un riesgo “inadvertido” entre los profesores universitarios.

Cuestionario Breve de Burnout – CBB y sus subescalas (Factores de burnout, Síndrome de burnout y Consecuentes del burnout - Nivel Medio y Universitario)

-Acerca de los Factores de Burnout

En los Docentes de Nivel las variables predictoras de la variable Factores de *burnout* son Síndrome de *burnout*, Realización personal, y los factores de Resiliencia Afecto y apoyo y Oportunidades de participación significativas

Por un lado, el Síndrome de *burnout* (Subescala del CBB) y Oportunidades de participación significativas (Subescala de Resiliencia) poseen coeficientes K_i positivos, lo que se interpreta como que cuando el síndrome aumenta entre quienes integran la organización crecen, como es de suponerse, los factores institucionales que propician la aparición del síndrome. Asimismo, podemos decir que –atendiendo a la lectura inversa de la Resiliencia– cuando los Factores de *burnout* aumentan disminuyen las Oportunidades de participación significativas.

Por otra parte, las variables Realización personal (subescala del MBI) y Afecto y apoyo (subescala de Resiliencia) tienen coeficientes K_i negativos. Por ello, observamos que un aumento de los Factores de *burnout* va en detrimento de la Realización personal y además que, cuando el Afecto y apoyo crece en una organización que se encuentra enferma (este caso) los Factores de *burnout* también aumentan (Stephan, 2005 y otros).

En los docentes de Nivel Universitario no se puede conformar un modelo predictivo de esta variable dependiente.

-Acerca del Síndrome de *burnout*

En los docentes de Nivel Medio las variables predictoras de síndrome de *burnout* son Consecuentes del *burnout*, Edad actual, Años de recibido y Factores del *burnout*.

Las variables independientes: Factores de *burnout*, Años de recibido y Consecuentes del *burnout* poseen coeficientes K_i positivos por lo que un aumento en alguna de ellas supone aumento del Síndrome de *burnout*. La variable Edad actual tiene coeficiente K_i negativo por lo que un aumento en ella supone una disminución del Síndrome de *burnout*. Además, se puede observar a través de los coeficientes Beta que la variable predictora Consecuentes del *burnout* es la más influyente sobre el Síndrome de *burnout*.

En los docentes de Nivel Universitario las variables predictoras de Síndrome de *burnout* son: Cansancio emocional y Consecuentes del *burnout*. Estas últimas poseen coeficientes K_i positivos por lo que un aumento en alguna de ellas supone aumento del del *burnout*. Además se puede observar a través de los coeficientes Beta que Consecuentes del *burnout* es la variable que más influye sobre el “Síndrome de *burnout*”.

Como ya hemos dicho, los Consecuentes de *burnout* se constituyen como fuerte variable predictora del síndrome. Ello se hace más patente en el caso de los docentes de Nivel Medio, que manifiestan *burnout*, pues, los consecuentes fundamentalmente están presentes. Asimismo, surgen los factores organizacionales y los años de recibido como variables que aumentan junto con el síndrome. Por otra parte, la variable edad disminuye a medida que crece el síndrome –esto coincide con estudios que afirman que los profesionales más jóvenes son los más propensos a sufrir el *burnout* (Meadow, 1981; Olmeda *et al.*, 1981). Con respecto a la edad, cabe agregar, que tal como sostiene Gil Monte (2005) no es una variable que contundentemente determine la aparición del *burnout*. En otros términos, en nuestro estudio “la edad no condiciona el surgimiento del *burnout*, encontramos docentes secundarios afectados del síndrome jóvenes, de mediana edad y prontos a jubilarse” (Ver Capítulo 6 Apartado II. Análisis explicativo Modelo Multivariado del BM).

El caso de los profesores universitarios, quienes no presentan el síndrome pero sí altos niveles de Cansancio emocional y Despersonalización (según el MBI), muestran como variables predictoras del Síndrome de *burnout*, el Cansancio emocional y los Consecuentes. Esta lectura contribuye al análisis del proceso de desarrollo del *burnout*, pues, podemos observar que no sólo el clima organizacional sino que también “las secuelas o estragos del desgaste propiamente” predicen en el tiempo el surgimiento del *burnout*.

- Acerca de la Subescala de Consecuentes del Burnout

En los Docentes de Nivel Medio las variables predictoras de los Consecuentes de *burnout* son Síndrome de *burnout*, Años de recibido y *Burnout Measure*. Las variables independientes: “Síndrome de *burnout*” y “*Burnout Measure*” poseen coeficientes K_i positivos por lo que un aumento en alguna de ellas supone aumento del “Consecuentes del *burnout*”. La variable “Años de recibido” tiene coeficiente K_i negativo por lo que un aumento en ella supone una disminución del “Consecuentes de *burnout*”. Además, se puede observar a través de los coeficientes Beta que la variable predictora “Síndrome de *burnout*” es la más influyente sobre los “Consecuentes del *burnout*”.

En los docentes de Nivel Universitario las variables predictoras son Realización personal, Síndrome de *burnout* y Enriquecimiento de los vínculos.

Las variables independientes: Síndrome de *burnout*” y el factor de Resiliencia de “Enriquecimiento de los vínculos” (de lectura inversa) poseen coeficientes K_i positivos, lo que se interpreta que los Consecuentes de *burnout* aumentan cuando el síndrome crece y disminuyen los mismos cuando los lazos entre los colegas se fortifican.

La variable “Realización personal” tiene coeficiente K_i negativo por lo que un aumento en ella supone una disminución de los “Consecuentes del *burnout*”. Este hallazgo está en la línea de otros aportes.

Si los docentes secundarios sufren en forma crónica el síndrome, los consecuentes aumentan. Observamos en estos profesores de la escuela media la importancia de construir Vinculación prosocial para prevenir o superar el *burnout* y sus consecuentes.

La Resiliencia: sus factores y dimensiones

- Acerca del Factor de Enriquecimiento de los vínculos

. En los docentes de Nivel Medio las variables predictoras del Factor de Resiliencia Enriquecimiento de los vínculos son Enseñanza de habilidades para la vida, Límites claros y firmes y Oportunidades de participación significativa. Todas las variables predictoras poseen coeficientes K_i positivos por lo que un aumento en alguna de ellas supone aumento del Enriquecimiento de los vínculos.

Anteriormente observamos el valor de generar vínculos enriquecedores. Sumado a ello destacamos que sólo se nutre una vinculación prosocial a través de límites claros y firmes, oportunidades auténticas de participación, y particularmente, a través del desarrollo de habilidades para enfrentar la vida.

En los docentes de Nivel Universitario las variables predictoras son Enseñanza de habilidades para la vida, Expectativas elevadas y realistas, Realización personal y Consecuentes del *burnout*. Todas las variables predictoras poseen coeficientes K_i positivos. Interpretamos, entonces, que cuando aumenta el enriquecimiento de los vínculos, también crecen la Enseñanza de habilidades para la vida y las Expectativas elevadas y –debido a la lectura inversa de las subescalas de resiliencia en el cruce con otras variables– una mayor vinculación prosocial disminuye los Consecuentes del *burnout* y singularmente, la Realización personal a favor de la apertura del otro para los profesores universitarios.

Distinguimos en los docentes universitarios, quienes no tienen *burnout*, la presencia de variables predictoras como habilidades para la vida, Expectativas elevadas y realistas, y de la Realización personal. Tales variables actúan como protectoras frente al desgaste.

- Acerca del Factor de Límites claros y firmes

En los docentes de Nivel Medio las variables predictoras del Factor de Resiliencia “Límites claros y firmes son el “Afecto y apoyo” y el “Enriquecimiento de los vínculos”. Las variables predictoras poseen coeficientes K_i positivos por lo que interpretamos que cuando crecen el Afecto y apoyo y el Enriquecimiento de los vínculos también se consolidan y aumentan los Límites claros y firmes.

En los docentes de Nivel Universitario las variables predictoras son “Enseñanza de habilidades para la vida” y “Oportunidades de participación significativas”. Las variables predictoras poseen coeficientes K_i positivos por lo que

un aumento en alguna de ellas supone aumento de la variable “Límites claros y firmes”.

Observamos tanto para docentes de Nivel Medio como Universitario posibles vías de enriquecimiento institucional del factor de Límites claros y firmes. Cabe agregar que nuevamente aparece como variable predictora las Habilidades para la vida, las mismas suponen herramientas o estrategias frente a los problemas y, por tanto, un valioso factor para la prevención del *burnout*.

- Acerca del Factor de Enseñanza de habilidades para la vida

En los Docentes de Nivel Medio las variables predictoras de la Enseñanza de habilidades para la vida son “Límites claros y firmes”, “Despersonalización” y “Enriquecimiento de los vínculos”. Todas las variables predictoras poseen coeficientes K_i positivos, por lo que interpretamos que cuando se fortifican los Límites y el Enriquecimiento de vínculos aumenta la Enseñanza de habilidades para la vida y disminuye la Despersonalización (que es de lectura inversa).

En los docentes de Nivel Universitario las variables predictoras son “Límites claros y firmes”, “Afecto y apoyo” y Enriquecimiento de los vínculos”. Las variables predictoras poseen coeficientes K_i positivos por lo cuando aumentan y retroalimentan la Enseñanza de habilidades para la vida”.

Resulta interesante tener en cuenta que este factor disminuye la despersonalización en el docente desgastado. El desenvolvimiento de habilidades para la vida debe ser tenido en cuenta durante la formación inicial como así también en los distintos niveles de gerenciamiento institucionales.

- Acerca del Factor Afecto y apoyo

En los Docentes de Nivel Medio las variables predictoras del factor “Afecto y apoyo” son “Enriquecimiento de los vínculos”, “Factores de *burnout*”, “Oportunidades de participación significativa” y “Expectativas elevadas y realistas”. Las variables predictoras “Enriquecimiento de los vínculos”, “Oportunidades de participación significativa” y “Expectativas elevadas y realistas”, poseen coeficientes K_i positivos por lo que un aumento en alguna de ellas supone el crecimiento de la variable “Afecto y apoyo”. La variable predictora “Factores de *burnout*” posee coeficiente K_i negativo por lo que interpretamos que cuando el síndrome está presente, como es el caso de los docentes de la escuela media, el Afecto y el apoyo genera en docentes quemados, cansados y que tienden a la despersonalización, evasión, aislamiento y factores de *burnout*.

En los docentes de Nivel Universitario las variables predictoras son “Enseñanza de habilidades para la vida”, “Oportunidades de participación significativa” y “Expectativas elevadas y realistas”. Las variables predictoras poseen coeficientes Ki positivos por lo que un aumento en alguna de ellas supone aumento de la variable “Afecto y apoyo”. A diferencia de los docentes secundarios (quienes tienen *burnout*) aparece la variable predictora Enseñanza de habilidades para la vida, la misma se vincula con la capacidad de afrontamiento que previene o disminuye el riesgo a padecer el síndrome.

Observamos una vez más, la aparición de habilidades sociales y expectativas elevadas y realistas como variables predictoras en los docentes del nivel universitario. Ello sugiere un replanteo, como ya lo hemos dicho, en la formación del docente y dentro de las organizaciones educativas, especialmente, en lo que se refiere al nivel secundario.

- Acerca del Factor de Expectativas elevadas y realistas

En los docentes de Nivel Medio las variables predictoras del factor “Expectativas elevadas y realistas” son “Afecto y apoyo” y “Cansancio emocional”. Las variables predictoras poseen coeficientes Ki positivos por lo que interpretamos que aumentan las Expectativas cuando crece el Afecto y apoyo y disminuye el Cansancio emocional (variable que se lee en el cruce con la Resiliencia de forma inversa). Nuevamente observamos la importante relación predictiva entre el Cansancio emocional (corazón del *burnout*) y las “expectativas”.

En los docentes de Nivel Universitario “Afecto y apoyo” y “Oportunidades de participación significativa”. Las variables predictoras poseen coeficientes Ki positivos por lo que interpretamos que cuando el afecto y apoyo y las oportunidades de participación aumentan, las expectativas en este nivel también lo hacen

- Acerca del Factor de Oportunidades de participación significativa

En los docentes de Nivel Medio el las variables predictoras del factor de “Oportunidades de participación significativa” son “Afecto y apoyo” y “Enriquecimiento de los vínculos”. Las variables predictoras poseen coeficientes Ki positivos por lo que un aumento en alguna de ellas supone aumento de la variable.

En los docentes de Nivel Universitario las variables predictoras son “Afecto y apoyo”, “Límites claros y firmes” y “Expectativas elevadas y realistas”. Las variables predictoras poseen coeficientes Ki positivos por lo que un aumento en alguna de ellas supone aumento de la variable.

Este factor de resiliencia sólo aparece en una ocasión como variable predictora en los docentes de nivel medio, de la misma manera que el caso de las habilidades y las expectativas. Esto refleja la fragilidad del docente desgastado: pocas expectativas, dudosas habilidades para enfrentar el problema y falta de participación comprometida en la propia institución educativa.

- Acerca de la Dimensión de Resiliencia Alumnos

En los docentes de Nivel Medio las variables predictoras de la Dimensión de “Resiliencia Alumnos” son “Resiliencia institucional”, “Consecuentes del *burnout*” y “Síndrome de *burnout*”. Las variables predictoras “Resiliencia institucional” y “Síndrome de *burnout*” poseen coeficientes K_i positivos por lo que interpretamos que crece la Resiliencia institucional, aumenta la percepción de la Resiliencia Alumno y disminuye el Síndrome (de lectura inversa). Sin embargo, la variable predictora “Consecuentes del *burnout*” posee el coeficiente K_i negativo, lo que se lee en forma inversa como hemos dicho reiteradamente, y por lo que decimos que al crecer la percepción de la Resiliencia sobre los alumnos –entiéndase, que el docente construya espacios para que el alumno mejore su rendimiento, favorezca “expectativas” positivas acerca del éxito de los estudiantes (Henderson & Milstein, 2003)– en estos docentes que padecen el síndrome genera más Consecuentes del *burnout*.

En los docentes de Nivel Universitario las variables predictoras son “Resiliencia institucional” y “Resiliencia personal”. Las variables predictoras poseen coeficientes K_i positivos por lo que un aumento en alguna de ellas supone aumento de la variable “Resiliencia alumnos”.

- Acerca de la Dimensión de Resiliencia Personal

En los Docentes de Nivel Medio las variables predictoras son “Resiliencia institucional”, “Despersonalización” y “Realización personal”. La variable predictora “Resiliencia institucional” posee el coeficiente K_i positivo por lo que un aumento de esta supone un aumento de la variable “Resiliencia personal”.

Las variables predictoras “Despersonalización” y “Realización personal” poseen coeficientes K_i negativos, su lectura es inversa. Por ello, interpretamos que cuando aumenta la Resiliencia Personal –entiéndase, que el docente tenga “expectativas” positivas acerca de su actualización profesional, de las estrategias pedagógicas desarrolladas, de las posibilidades que brinda la escuela (Henderson & Milstein, 2003)– en docentes que ya tienen el síndrome genera, de acuerdo a los resultados, el crecimiento de la Despersonalización y peculiarmente, el aumento de

la Realización personal. En otros términos, “el docente se aísla” y desarrolla estrategias de afrontamiento que pasan por un distanciamiento del profesional de la situación laboral docente esto favorece una mayor autoestima y realización en forma temporal. Esto último se halla en la línea de los aportes de Golembiewski, Munzenrider & Carter (1983) quienes explican el desarrollo del síndrome y ubican fases en las que el comportamiento de la Despersonalización y la Realización personal sería como el expresado.

En los docentes de Nivel Universitario las variables predictoras son “Resiliencia Institucional” y “Resiliencia Alumno”. Las variables predictoras poseen coeficientes K_i positivos por lo que un aumento en alguna de ellas supone aumento de la variable “Resiliencia personal”.

- Acerca de la Dimensión de Resiliencia institucional

En los docentes de Nivel Universitario las variables predictoras son “Resiliencia alumno”, “Años de recibido” y “Resiliencia personal”. Las variables predictoras “Resiliencia alumno” y “Resiliencia personal” poseen coeficientes K_i positivos por lo que un aumento en alguna de ellas supone aumento de la variable “Resiliencia institucional”. La variable predictora “Años de recibido” posee el coeficiente K_i negativo, por lo que interpretamos que cuando la Resiliencia Institucional crece en los docentes con más años de recibido.

En los Docentes de Nivel Medio las variables predictoras son “Resiliencia alumno” y “Resiliencia personal”. Las variables predictoras poseen coeficientes K_i positivos por lo que un aumento en alguna de ellas supone aumento de la variable “Resiliencia institucional”.

La Resiliencia Institucional, tanto en docentes de Nivel medio como Universitario, se fortalece a través del crecimiento de las expectativas acerca del alumno, el profesionalismo y las posibilidades de la escuela (Henderson & Milstein, 2003).

8.2. Acerca del Tratamiento Cualitativo

A continuación ofrecemos una síntesis de los aspectos surgidos de la instancia cualitativa y, particularmente, de las entrevistas realizadas a los docentes. Dos fueron las técnicas complementarias aplicadas a docentes del Nivel Medio (sección A) y Universitario (sección B): análisis lexicométrico y asociación de palabras.

Durante el desarrollo fuimos contrastando semejanzas y diferencias halladas en lo expresado por los docentes de los dos niveles, esto es, intentamos recuperar los aspectos más representativos que diferencian una mirada de la otra. Los gráficos contribuyeron a tornar más claras dichas diferencias y/o convergencias.

En el **Apartado I. Análisis lexicométrico** los nodos –recordémoslo– fueron: “Metas en cuanto a trabajo”, “Mayor preocupación en cuanto a trabajo”, “Mayor logro”, “Mayor Frustración”, “Factores asociados a desgaste”.

En cuanto a las **Metas en relación con el trabajo**, los docentes secundarios y universitarios buscan la *autorrealización*. No obstante, hay algunas diferencias que interesa rescatar. En el Nivel medio emergen luego las metas asociadas al plano académico y económico pero no así las metas sociales. Estas últimas, en cambio, sí están presentes entre los docentes universitarios, quienes priorizaron, también, la autorrealización pero seguida por las metas sociales.

Todo ello está vinculado, por un lado, a la *identidad* docente por cuanto, históricamente, los docentes han priorizado la autorrealización frente a metas económicas, de prestigio o poder; en otros términos, han priorizado el modelo de la educación como “consumo” y no como una “inversión”. Por otro, está ligado a las condiciones existenciales del grupo de docentes secundarios y universitarios. En el primer nivel –lo hemos ya señalado y no es nuestro propósito reiterar todos los hallazgos– las condiciones académicas (indisciplina, problemas de aprendizaje, etcétera), sociales (particularmente, la demanda social de contención) y económicas (problemas salariales) no facilitan la autorrealización. Todo esto deriva en *burnout* entre los docentes secundarios (evidenciado, en especial, por la subescala de *burnout* de Realización personal). En cambio en el Nivel Universitario, la autorrealización no se ve tan limitada porque la mirada de los universitarios está puesta más en el mediano y largo plazo (que las carreras mejoren, que la educación sea de excelencia, que los graduados transformen la sociedad, etcétera); al fin, metas sociales.

Resulta aquí interesante remarcar que los resultados fueron consistentes con los alcanzados en el plano cuantitativo (descriptivo y explicativo), en el que se observó en niveles significativos un mayor inconformismo, menor movilidad vertical, esto es, menores fuentes de realización y/o de satisfacción entre los docentes del nivel secundario. Todo ello es congruente con la presencia del síndrome de *burnout*.

En cambio y congruentemente, en la Universidad (3 carreras consideradas) no hay *burnout* (sección descriptiva y explicativa), hallándose un cuadro más favorable que reúne una cierta movilidad dentro del sistema, un mayor conformismo y menores preocupaciones académicas.

Por fin, conviene señalar –teniendo en cuenta la importancia que la autorrealización asume entre los docentes y las instituciones en las que se insertan– que la misma incide de manera fundamental en el contexto/clima organizacional. Los hallazgos (Cf. análisis multivariado, MBI, dimensión Realización personal y en el CBB, subescala Factores de *burnout*) confirman lo sustentado por distintos tratadistas (Maslach & Jackson, 1984; Leiter & Maslach, 1988; Stephan, 2005, entre otros).

En cuanto al nodo **Mayor preocupación con respecto al trabajo**, entre los docentes de Nivel Medio y Universitario predomina la situación laboral y económica seguida por la preocupación académica. No obstante, existiría una diferencia en cuanto a la cristalización de la meta: los docentes secundarios ponen a los problemas pedagógico-institucionales como eje de la preocupación para alcanzar las metas mientras que los universitarios colocan como ejes los factores sociales; en otros términos, los primeros están absorbidos por problemas muy cercanos y concretos mientras que los segundos toman más distancia respecto de los mismos. Y con ello, la tarea tiene otro sentido y la meta cobra otra dimensión.

Vayamos ahora al nodo **Mayor logro**. Entre los docentes secundarios y universitarios dominan los Logros Personales y familiares, seguidos por los Logros Académicos-institucionales y, finalmente, los logros Laborales. La diferencia se halla en que el trabajo tiene otras proyecciones entre los universitarios. Dicho de otro modo, se espera del alumno otros frutos como el cambio de actitudes, transformación, progreso académico, mientras que en el Nivel Medio las cifras muestran cada vez mayores tasas de fracaso y de problemas en los aprendizajes, más allá de la problemática social. No deja de ser interesante aquí que los Logros laborales aparecen, en ambos sectores, en el último lugar. Los resultados constituyen en nuestra opinión, un llamado de atención: las instituciones educativas están lejos de ser el lugar de la realización. La fuente de resiliencia para afrontar los problemas radica en la familia o en otras instancias. En este estudio el fenómeno surge, también, en los análisis bivariados entre las variables de base, como estado civil vs. *burnout*, surgiendo más el síndrome entre los profesores del nivel secundario que, en su mayoría, son solteros. Por fin, dos palabras en relación con

las expectativas que siempre dicen probabilidad de alcance de una meta en la cual se halla cifrada el logro. Lo hemos dicho ya: las expectativas aparecen nucleando la problemática. En el Nivel Medio la cristalización de expectativas se vuelve menos factible y el desgaste aparece (Cf. Modelo multivariado, MBI, dimensión Cansancio emocional).

En cuanto al nodo **Mayor frustración**, congruentemente con lo dicho, entre los docentes secundarios y universitarios se halla en el plano laboral.

Como es fácil ver ni el mayor logro ni la mayor frustración están en el plano laboral. Pareciera que el sentido de la vida se nutre de otras fuentes, aunque la situación concreta que hoy se vive en las escuelas impacta más entre los docentes secundarios. Este hecho, aunque esperable en el marco de las condiciones existenciales y estructurales actuales, no deja de ser llamativo y preocupante: la docencia, una carrera elegida más por vocación que por la búsqueda de prestigio, dinero o poder, estaría viendo consumirse, poco a poco, la llama que le da sentido.

Si vamos ahora al nodo **Factores asociados al desgaste**, ..

Pasemos al **Apartado II**, instancia en la que el análisis cualitativo se hizo a través de la asociación de ideas a aspectos teóricos centrales asociados a desgaste en el Nivel Medio y Universitario. Las categorías analizadas para ambos niveles fueron: Logro, Docencia, Trabajo, Motivaciones para seguir trabajando como docente.

En cuanto a la categoría **Logro**, recordemos que fueron ocho las subcategorías: Meta/expectativa, Motivación, Socio-afectivo, Realización personal, Factores cognitivos, Plano procedimental, Laboral y Sociocultural. Se analizó aquí el orden en que fue dicha por los docentes. También, a la luz de la cantidad de veces y el porcentaje respectivo en que fue mencionada la subcategoría, pudimos analizar la frecuencia de la subcategoría (alta o baja). Los hallazgos muestran que las subcategorías con *alta frecuencia* son, en este caso: Meta/expectativa (32%), Motivación (19%); Socio-afectivo (16%) y Realización personal (16%), siendo la primera la más significativa. Con *alta importancia*, emergen quienes colocan como eje del logro “el alcance de expectativas, la satisfacción, la paz, la plenitud, la realización”. Esto es consistente con el problema hallado en el Análisis Lexicográfico, en donde lo laboral no era fuente de logro sino, más bien, de insatisfacción y desgaste (asociado a la indisciplina, rutina, fracaso escolar, falta de

estudio de los alumnos). No obstante, y ratificando lo ya dicho, el logro entre los docentes universitarios aparece vinculado a “trabajo interdisciplinario”, “ascensos laborales”, “capacitación”, “profesionalismo”, “organismos científicos”, “planificación”, “investigación”, “publicaciones”,... Las dimensiones procedimental y laboral se acercan dentro del cuadrante de baja frecuencia e importancia, lo que marca una diferencia respecto de los docentes secundarios. Identidades diferentes, al fin.

En cuanto a la categoría **Docencia**, lo socioafectivo es fundamental. Docencia es “amor” (que es uno de los conceptos más reiterados), “entrega”, “compromiso”, “responsabilidad”, “respeto”. Además, “agotamiento”, “*stress*”, “decepción”, “desgaste”, “dignidad”, “reconocimiento”, “bienestar”, “frustración”, “presión”, “responsabilidad”. Estos últimos conceptos están más vinculados con la problemática del *burnout* docente que emerge, precisamente, en el grupo de docentes secundarios y no así en el Nivel Universitario.

En cuanto al Desarrollo profesional, surge asociado principalmente a “enseñanza” y “aprendizaje” hallándose el desgaste vinculado, en buena parte, a las dificultades actuales de dicho proceso (alto fracaso, alta desmotivación, desgranamiento, deserción); particularmente entre los docentes secundarios.

En lo que respecta a los factores motivacionales expresados por los docentes secundarios que generan *burnout* según la literatura, los docentes mencionan la “dedicación”, “esfuerzo”, “esperanza” y fundamentalmente, “vocación”. Todos ellos, rasgos típicos de profesionales que brindan una orientación o una ayuda a otro y descriptos en la literatura de *burnout*. Por fin, la vocación es un “llamado” –en este caso– para realizarse en la docencia; la docencia implica amor y compromiso en la tarea de enseñar, por lo que el “desgaste” sobreviene cuando en esa tarea no se logra que el alumno aprenda, encarne valores, sea responsable, respete...

Lo socioafectivo es importante también para los docentes universitarios emergiendo aspectos positivos comunes con los del nivel medio pero enfatizando menos el “cansancio”, que deriva en quemazón.

En cuanto al desarrollo profesional en Nivel Universitario se resaltan algunos conceptos –tal como hemos señalado– que no aparecen expresados entre los profesores de Nivel Medio. Tales palabras son el “perfeccionamiento”, el “profesionalismo”, la “excelencia”, la “actualización”, la “investigación”, el “juicio crítico”, la “mediación”. Si recuperamos lo interpretado acerca de la categoría “Logro” se vuelve a observar un énfasis de los docentes de Nivel Universitario “en

los medios para lograr”, en este caso en relación con la capacitación del desarrollo profesional en general.

Analizando la categoría **Trabajo**, entre las siete subcategorías solamente la subcategoría “Plano socioafectivo” domina entre los docentes secundarios. Trabajo es para ellos “amor”, “dignidad”, “adolescente”, “responsabilidad”, “compromiso”, “entrega”, “valores”. Las asociaciones en torno al concepto de Trabajo son complementarias a las analizadas para las categorías “Logro” y “Docencia”. Todas ellas, permiten develar el cansancio o desgaste de los docentes de Nivel Medio entrevistados (quienes mayormente aparecen con riesgo de *burnout* o *burnout*).

En relación con la categoría “Trabajo”, en los docentes universitarios, el trabajo aparece asociado a lo socioafectivo y a lo motivacional. En relación con lo socioafectivo aparecen conceptos diferentes que los mencionados por los docentes de Nivel Medio. Entre ellos “logro”, “docencia” y “profesionalización” y “tu lugar en el mundo”.

En cuanto a los factores motivacionales, podemos señalar la “dedicación”, seguida en importancia por el “esfuerzo”, la “necesidad”, la “perseverancia” y la “vocación”.

Por fin, en relación con la **Motivación para seguir trabajando como docente**, en los docentes de Nivel Medio se prioriza el aspecto “Socioafectivo”. Ello se trasluce en conceptos como “alumno”, “amor”, “contacto social”, “entrega”, “compromiso”, “ser útil”, “progreso de chicos”. En cuanto a “Factores energéticos de la conducta” surgen el “esfuerzo”, “la esperanza”, “el gusto”, “la presión” y principalmente la “vocación”. Todos ellos son rasgos característicos de quienes pueden caer en un desgaste profesional acentuado.

Lo observado –reiterémoslo– es consistente considerando que gran parte de los docentes de Nivel Medio presentan importantes niveles de *Burnout* ante baja concreción de su entrega, compromiso, esfuerzo, etcétera. Las altas expectativas sobre el alumno, la enseñanza y el aprendizaje “chocan” frente a una realidad que limita por la indisciplina, desidia del alumnado, falta de apoyo institucional y genera frustración entre los docentes.

En cambio, la problemática observada entre los docentes universitarios es algo diferente. A pesar de que eligen más las mismas subcategorías –“Plano socioafectivo” y “Factores energéticos de la conducta”– encontramos una cierta creencia en un logro posible de los alumnos, en sus capacidades.

A MODO DE CONCLUSIÓN

No podemos pensar a la educación fuera de un marco social. La educación está en crisis porque hay un hombre en crisis. El docente, el alumno y la institución educativa están reubicándose en el escenario posmoderno y uno de los costos de la transición y de la crisis es el malestar.

El estudio intentó penetrar en la problemática del desgaste profesional docente procurando dilucidar algunas preguntas iniciales: ¿por qué el docente se desgasta?, ¿qué aspectos definen dicho desgaste?, ¿qué o quién lo desgasta?, ¿cómo medimos el desgaste?, ¿cuáles son los factores que predicen el fenómeno y cuáles las razones profundas que permiten comprenderlo a la luz de la complementación de metodologías cuantitativas y cualitativas? ¿la institución educativa es un ámbito protector del desgaste?, ¿hay diferencias entre el docente de Nivel Medio y el de Nivel Universitario a la hora de tratar esta problemática?, ¿la resiliencia es la “contra-cara” del problema?

A la luz de los hallazgos y los eventuales aportes teórico-metodológicos, hagamos las últimas reflexiones.

Plano teórico

El desgaste profesional o *burnout* se constituye en la actualidad en un problema muy estudiado aunque sin alcanzar coincidencias fundamentales. No obstante, existen autores ejes de esta problemática. El modelo abordado en esta tesis ha retomado líneas de los padres fundadores: Maslach & Jackson (1981, 1984), Pines y Aronson (1981), Pines, (1993) quienes han hecho contribuciones fundamentales para el avance del conocimiento del síndrome de *burnout*.

Nuestros resultados han mostrado que el Cansancio emocional predice a la Despersonalización del docente desgastado, de acuerdo al modelo de Leiter & Maslach (1988). En otros términos, el docente que se siente agotado y desbordado en el trabajo –de una forma crónica–, genera en forma paulatina un distanciamiento y despreocupación por el alumno, su labor y la institución. Se vuelve cínico y poco a poco, desdibuja lo que fue la razón de su elección profesional.

En cuanto a la Realización personal, la otra dimensión del *burnout* que propone Maslach, aparece ligada a los factores organizacionales; resultado que también se ajusta al modelo planteado por la autora.

Reteniendo ahora algunas divergencias respecto de lo sustentado en la literatura, hemos podido observar que se trata de un fenómeno multidimensional, muy lejano a la explicación aportada, particularmente, por tratadistas de la escuela española, para quienes los “... *únicos factores que intervienen en la etiología del síndrome son el entorno laboral y las condiciones de trabajo...*” (Gil Monte, 2005: 149). Lejos de esto, en nuestra investigación hemos encontrado –buceando desde una vía cualitativa– que los “valores”, las “expectativas” y las “habilidades sociales” del sujeto para enfrentar la vida juegan un rol trascendente. En nuestro caso, los docentes manifiestan sus esperanzas. Por un lado, hemos encontrado un profesor de Nivel Medio que quiere que el alumno aprenda, participe, respete, estudie y por otro lado, un docente universitario que desea cambios en la educación, un egresado idóneo, una sociedad más educada. Ambos perfiles docentes enmarcados en entornos no siempre favorables, pero que, sin embargo, se diferencian al momento del desgaste. El docente secundario no cree, pues, poder alcanzar la meta mientras que el universitario, aún, la resguarda. El educador universitario habla de excelencia, capacitación, profesionalismo, planificación y recupera a la familia, el hogar como fuente de apoyo frente a las adversidades en mayor medida que el de la escuela secundaria. Y el *burnout* emerge en el primero... Las expectativas y valores, pues, emergen en el centro del fenómeno.

En esta misma línea, hemos demostrado por la vía cuantitativa y mostrado por la vía cualitativa que no sólo los problemas pedagógico–institucionales –que afectan a los docentes secundarios que tienen *burnout*– son la raíz de este flagelo. A las esperanzas opacadas, expectativas “quemadas”, valores desvanecidos que coadyuvan en el desgaste de quienes eligieron su profesión, básicamente, siguiendo su vocación se suman factores institucionales.

Por fin, la literatura devela a la resiliencia como un factor protector, de prevención del *burnout*. En nuestros resultados, en cambio, es la subescala de

“Expectativas” la que esencialmente predice el fenómeno. Ello está en la línea de otros autores (Pines & Aronson, 1981; Pines, 1993) y fundamentalmente, tiene como antecedente investigaciones relacionadas a la problemática de la Directora del estudio (Aparicio, 2002, 2007). Los hallazgos nos invitan, pues, a revisar la teoría a través de nuevos trabajos sobre el tema.

Plano metodológico

Los instrumentos aplicados –*Maslach Burnout Inventory* (MBI), *Burnout Measure* (BM) y Cuestionario Breve de *Burnout* (CBB)– han mostrado estar fuertemente relacionados entre sí surgiendo como componente nuclear al síndrome, el componente “emocional.”

Asimismo, resulta interesante la complementariedad del *Burnout Measure* (BM) y el Cuestionario Breve de *Burnout* (CBB) y la complementariedad evidenciada en nuestro estudio del CBB con respecto al MBI (Moreno Jiménez, Bustos, Matallana & Miralles, 1997), lo que constituye otro aporte a la teoría y a la metodología.

Plano aplicado

El estudio ofrece resultados cuantitativos y cualitativos que permiten conocer y profundizar las razones de un “*burnout*” y un “no *burnout*” en docentes pertenecientes al Nivel Medio y Nivel Universitario de la realidad local.

Podemos afirmar, a partir de los hallazgos, que se delinearán perfiles diferenciados en relación con el contexto y las dinámicas institucionales. Los mismos develan *identidades* diferenciadas de parte de los sujetos y de parte de las organizaciones comprometidas. Dichas identidades –que revelan también las distancias entre el *ser* y el *deber ser*, entre lo que el docente soñó cuando eligió esa carrera y ese estilo de vida y lo que la realidad le demanda cada día– se traducen en distintas prácticas e involucran la calidad educativa de las instituciones inscribiéndose esto último en el plano de la macropolítica y macropolítica.

El desgaste, cada vez más extendido, compromete pues a distintos decisores; en especial, a quienes globalmente gerencian la educación y áreas conexas como salud y trabajo y, más precisamente, a quienes gerencian las instituciones singulares. La investigación pone al descubierto que cada una de ellas ofrece una realidad particular, que supone demandas particulares y que, de no ser atendidas, ponen en riesgo la salud de los docentes y, lo que es más grave, comprometen su realización como personas.

Finalmente, a modo de reflexión, el sujeto no nace “cerrado” y “destinado fatalmente” aunque esto aparezca en el discurso sociológico y político con frecuencia; por el contrario, se forja en el entramado social, en las relaciones con los otros y es en esta consolidación de capacidades no sólo disciplinares sino también de habilidades sociales para poder actuar y vivir social y profesionalmente, donde la educación cumple un rol prioritario.

Ciertamente, entendemos a la educación en un sentido amplio, como formación para la plenitud. La cuestión que se impone frente al cuadro es si hoy el sistema educativo ha tomado consciencia del nivel de desgaste de uno de sus actores primarios, los docentes. La preocupación existe, sí, porque las cifras hablan mal de la situación: tasas altas de absentismo, de consultas psicológicas o psiquiátricas, tasas de docentes reemplazantes que representan costos altos, por tomar algunos aspectos. Pero la que nos interesa no es la preocupación centrada en la relación costo/beneficio sino aquella que intenta recuperar los aspectos psicosociales en donde se juega el bienestar de los sujetos y de las instituciones. La educación no se da, pues, en un vacío social y conociéndose el impacto de las características del contexto, los decisores político-educacionales deben interesarse, también, por los factores psicosociales subyacentes a las cifras del sistema y comenzar a evaluar la calidad con otra mirada, más humana (Marín Sánchez, Grau Gumbau, Yubero Jiménez, 2002). Detrás de cada cuadro de *burnout* hay, pues, personas que adolecen de falta de realización, que han perdido el sentido de su función y sienten un profundo fracaso; hay, también, instituciones enfermas.

Esta situación nos incitó a la investigación, inscrita en el campo de las Ciencias de la Educación y, más precisamente, dentro de la Psicología de la Educación y a lo que recientemente Aparicio (2005,2007) ha dado en llamar Psicología Social de la Educación reafirmando, luego de investigar durante 30 años, un campo de estatuto disciplinar no definido en contextos europeos y latinoamericanos; un campo en el que juegan sostenidamente los factores inherentes a los sujetos que impactan en los contextos organizacionales y viceversa.

Los hallazgos de este estudio constituyen, pues, un nuevo aporte por cuanto involucran, en el aspecto teórico, nuevos factores puestos en relación en nuestro contexto mostrando cuáles resultan explicativos o predictivos del fenómeno. Se iluminan, además, las raíces de una problemática de actualidad desde una vía cualitativa buscando “comprender las bases para luego intentar actuar sobre ellas”.

Se espera que los resultados representen no solamente aportes teóricos y metodológicos –base de cualquier tesis doctoral– sino que constituyan un aporte en

el plano aplicado invitando a repensar estrategias en orden a la mejora de la vida laboral de los docentes, de la salud de las organizaciones y, también, de la calidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAM, A. *et al.* (1984). Tensiones propias de las profesoras. En J. M. Esteve (Ed.) *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- ADGER, W. (2000). Social and ecological resilience: are they related? *Progress in Human Geography* 24, 347-364.
- APARICIO, M. (2002). Expectativas y desgaste en organizaciones laborales. Un estudio de impacto. *Psicopedagógica*, ISSN 0328-5413, vol 7-8, 11-21.
- APARICIO, M. (2004). Desgaste y posicionamiento laboral. Un estudio en graduados y posgraduados argentinos (1987-2002) (Weakening and Positioning. A Study on Argentine Graduates and Postgraduates (1987-2002). *Atenea*, 1, 58-72.
- APARICIO, M. (2005). *Les facteurs psychosociaux en relation avec la réussite universitaire et professionnelle*. Tesis Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad René Descartes. París V. Sorbona, Francia.
- APARICIO, M. (2006a). *Trayectorias universitarias causas de la demora. Un análisis aplicando metodologías cualitativas*. Mendoza: Zeta.
- APARICIO, M. (2006b). *Trayectorias universitarias. Un análisis a la luz de metodologías cuantitativas. Projet institutionnel de la Universidad Nacional de Cuyo*. Tome I. Mendoza: Zeta.
- APARICIO, M. (2007a). *Les facteurs psychosociaux à la base de la réussite universitaire et professionnelle: aspects psychologiques et organisationnels*. Thèse d'habilitation à diriger des recherches, Université de Lille3, 165 Publication de l'Université de Lille3.
- APARICIO, M. (2007b). *Mobilité et réussite universitaires et professionnelles. Du niveau macro au niveau micro*. Habilitación para dirigir investigaciones en Ciencias de la Educación. Nivel Post-Doctoral. Universidad de París X, Nanterre, Francia.
- APARICIO, M. (2008). *La demora en los estudios universitarios. Un análisis a la luz de metodologías cuantitativas*. Universidad Nacional de Cuyo. Tomo I. Mendoza: EDIUNC.
- APARICIO, M. (2008). *La demora en los estudios universitarios: Un análisis a la luz de metodologías cualitativas*. Universidad Nacional de Cuyo. Tome II. Mendoza: EDIUNC.

- APARICIO, M. & MAZZITELLI, C. (2007). Comparación de la estructura de las representaciones sociales de docentes y alumnos en Ciencias (Parte I). *Revista de Orientación Vocacional* (en prensa).
- ARGENTINA. Ministerio de educación, Ciencia y Tecnología. 1993. Ley 24.195: Ley Federal de Educación, abril 1993
- ARREGUI, J.V. & CHOZA, J. (1991). *Filosofía del Hombre: una antropología de la intimidad*. Navarra: EUNSA.
- AZEEM, S. & NAZIR, N. (2008). A Study of Job Burnout among University Teachers. *Psychology & Developing Societies* 20 pp. 51-64
- BANDURA, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- BAUMAN Z. (2004). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica
- BEEBE, R. (2007). Predicting Burnout, Conflict Management Style, and Turnover Among Clergy. *Journal of Career Assessment* 15 pp. 257-275
- BRILL P.L. (1984). The need for operational definition of burnout. *Family and community Health*, 6, 12-24.
- BROOKS, R. & GOLDSTEIN, S. (2004). El poder de la resiliencia. Cómo lograr el equilibrio, la seguridad y la fuerza interior necesarios para vivir en paz. Buenos Aires: Paidós.
- BUUNK, B.P. y SCHAUFELI, W.B. (1993). Burnout: A perspective from social comparison theory. En W.B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Profesional burnout: Recent developments in theory and research*. Londres: Taylor & Francis, 53-69.
- BYRNE, (1994). The Maslach Burnout Inventory: Validating factorial structure and invariance across intermediate, secondary and university educators, *Multivariate Behavioral Research*, 26(4), 583-605.
- CABALLERO, M.A. et al. (2001). "Prevalencia y factores asociados al Burnout en un área de salud." *Atención Primaria*. Vol.27,313-317
- CASTRO SANTANDER, A. (2007). *La violencia escolar. Dinámica del acoso escolar y laboral*. Buenos Aires: Bonum.

- CHERNISS, C. (1993). The role of professional self-efficacy in the etiology of burnout. En W.B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Profesional burnout: Recent developments in theory and research*. (pp. 135-149) Londres: Taylor & Francis.
- COX, T. KULH, G. Y LEITER, M. (1993). Burnout, health, work stress, and organizacional healthiness. En W.B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Profesional burnout: Recent developments in theory and research*. Londres: Taylor & Francis, 177-193.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1999). "If we are so rich, we aren't happy?" *American Psychologist*, 54(10), 821-827.
- DAVERY, M., EAKER, D. & WALTERS, L. (2003). Resilience Processes in Adolescents: Personality Profiles, Self-Worth, and Coping. *Journal of Adolescent Research* 18, 347-362.
- DE LELLIS, M. *et al.* (2006). *Psicología y políticas públicas de salud*. Buenos Aires: Paidós.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- DUSCHATZKI, S. & COREA, C. (2002). *Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- DUSCHATZKI, S. (2007). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Buenos Aires: Paidós.
- EGYED, C. & SHORT, R. (2006). Teacher Self-Efficacy, Burnout, Experience and Decision to Refer a Disruptive Student. *School Psychology International* 27, 462-474.
- ESTEVE, J. M. (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid: Nancea.
- ETKIN, J. & SCHVARSTEIN, L. (1992). *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Buenos Aires: Paidós.
- EVERS, W., TOMIC, W. & BROUWER, A. (2004). Burnout among Teachers: Students' and Teachers' Perceptions Compared. *School Psychology International* 25, 131-148.
- LANGBALLE, E., FALKUM, E., INNSTRAND, S. & AASLAND O. (2006). The Factorial Validity of the Maslach Burnout Inventory-General Survey in Representative Samples of Eight Different Occupational Groups. *Journal of Career Assessment* 14, 370-384.

- FERNÁNDEZ CASTRO, J., DOVAL, E., EDO, S. y SANTIAGO, M. (1992). *L'estrès docent dels mestres de Catalunya*. Barcelona, Informe del Departament d'Ensenyament.
- FERNÁNDEZ, L. (1998). *Instituciones Educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- FERNÁNDEZ, L. (2001). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Argentina: Paidós.
- FILMUS, D. (1998). La descentralización educativa en el centro del debate. En: A. Isuani y D. Filmus (comps.) *La Argentina que viene. Análisis y propuestas para una sociedad en transición*. Buenos Aires: Norma, 53-88.
- FREIRE, P. (1988). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- FREUDENBERGER, H. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- FREUDENBERGER, H. J. (1975). The staff burnout syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, 12, 73-82.
- FREUDENBERGER, H. J. & (1980). The staff burnout syndrome in alternative
- GIL MONTE, P. (2002). Validez factorial de la adaptación al español del *Maslach Burnout Inventory - General Survey*. *Salud Pública de México*. Vol. 44, 33-40.
- GIL MONTE, P. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide.
- GIL MONTE, P. & PEIRÓ, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo*. Madrid: Síntesis.
- GIL-MONTE, P. R., PEIRÒ, J. M. & VALCÁRCEL, P. (1995). El síndrome de burnout entre profesionales de enfermería: una perspectiva desde los modelos cognitivos de estrés laboral. En L. González, A. de la Torre y J. de Elena (Comp.), *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, Gestión de Recursos Humanos y Nuevas Tecnologías*. Salamanca: Eudema, 211-224.
- GLASER, B. & STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company
- GOLEMBIEWSKI, R. T. et al. (1983). *Phases of progressive burnout and their work site covariants*. *Journal of Applied Behavioural Science*, Vol. 19 (4), 461-481

- GOLEMBIEWSKI, R.T., MUZENRIDER, R.F. & CARTER, D. (1983). Phases of progressive burnout and their work site covariants: critical issues in Odresearch and proxis. *Journal of Applied Behavioral Science*, 19 (4), 461-481.
- GOLEMBIEWSKI, R. T., & MUNZENRIDER, R.F. (1988). *Phases of burnout: Development in concepts and aplicaciones*. New York: Praeger.
- GUERRERO BARONA, E. (2003). Una investigación con docentes universitarios sobre el afrontamiento del estrés laboral y el síndrome del “quemado”. Universidad de la Extremadura. *Revista electrónica de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)*.
- GROTBERG, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy*. Barcelona: Gedisa.
- HARLAND. L., HARRISON, W., JONES, J. & REITER-PALMON, R. (2005). Leadership Behaviors and Subordinate Resilience. *Journal of Leadership and Organizational Studies* 11, 2-14.
- HARRISON, W. D. (1985). Asocial competente model of burnout. En B. A. Farber (Ed), *Stress and burnout in the human services professions* .Nueva York: Pergamon Press, 29-39.
- HENDERSON, N. & MILSTEIN, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- HIGGINS, G. O. (1994). *Resilient Adults: Overcoming a Cruel Past*. San Francisco, Jossey-Bass.
- HOBFOLL, S.E. y FREEDY, J. (1993). Conversation of resources: A general strees theory applied to burnout. En W.B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Profesional burnout: Recent developments in theory and research*. Londres: Taylor & Francis, 115-129.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- HUERTAS, J. A. (2001). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- KIM, H. & JI, J. (2008). Factor Structure and Longitudinal Invariance of the Maslach Burnout Inventory. *Research on Social Work Practice* 20, 1-15
- LAZARUS, R (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- LAZARUS, R. S.& LAZARUS, B. N. (2000). *Pasión y Razón. La comprensión de nuestras emociones*. Madrid: Paidós.

- LEITER, M. & MASLACH, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 4, 297-308.
- LEITER, M. P. (1991). Coping patterns as predictors of burnout. The functions of control and escapist coping patterns. *Journal of Occupational Behavior*, 12, 123-144.
- LIPOVETZKY, G. (1995). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama
- LOPEZ QUINTÁS, A. (1993). *El arte de Pensar con rigor y vivir en forma creativa*. Madrid: Asociación para el progreso de las Ciencias Humanas.
- MANCIAUX, M. (comp.) (2005). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- MARÍN SÁNCHEZ, M., GRAU GUMBAU, R. & YUBERO JIMÉNEZ, S. (2002). *Procesos psicosociales en los contextos educativos*. Madrid: Práxide.
- MARRAU, C. (2004). El síndrome del *burnout* y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en Humanidades II*, 53-68.
- MARTÍNEZ, D. (2001). Evolución del concepto de trabajo emocional: dimensiones, antecedentes y consecuencias. Una revisión teórica. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. 17 (2) 131-153
- MASLACH, C. (1976). Burn-out. *Human Behavior*, 5, 16-22.
- MASLACH, C. & JACKSON, S. (1981) "The measurement of experienced Burnout". *Journal of Occupational Behaviour*. 2, 99-113.
- MASLACH, C. & JACKSON, S (1984). Burnout in organizacional settings. En S. Okamp, *Applied Social Psychology Annual*. Vol.5, Beverly Hills, CS: Sage.
- MASLACH, C., LEITER, M. & SCHAUFELI, W. (2001). Job burnout. *Annu. Rev. Psychol.* 52, 397-422.
- MAX NEEF, M. (1998). *Desarrollo a Escala Humana*. Barcelona: Icaria
- MELILLO, A. & SUAREZ, E. (comps.) (2003). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- MELILLO, A. (1998). Algunos fundamentos psicológicos del concepto de resiliencia. *Mimeo*.
- MILLER, D. & DANIEL, B. (2007). Competent to Cope, Worthy of Happiness?: How the Duality of Self-Esteem Can Inform a Resilience-Based Classroom Environment. *School Psychology International* 28, 605-622.

- MELILLO, A., SUÁREZ OJEDA, E. N., RODRIGUEZ, D. (2004). *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida*. Buenos Aires: Paidós.
- MONTERO, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Santa Fe: Homo Sapiens
- MONTERO, M. (2003a). *Teoría y Práctica de la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- MONTERO, M. (2003b). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- MONTERO, M. (2006). *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- MORALES, E. (2008). Academic Resilience in Retrospect: Following Up a Decade Later. *Journal of Hispanic Higher Education* 7 pp. 228-248
- MORENO JIMÉNEZ, B.; GONZÁLEZ GUTIÉRREZ, J. L. & HERNÁNDEZ, E. G. (1999). *Burnout docente, sentido de la coherencia y salud percibida*. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*.
- MORENO-JIMÉNEZ, B., GARROSA HERNÁNDEZ, E. & GONZÁLEZ GUTIÉRREZ, J.L. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R." *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16, (1), 331-349
- MORENO JIMENEZ, B., MORETT NATERA, N. I., RODRÍGUEZ MUÑOZ, A. & MORANTE BENADERO, M. E. (2006). La personalidad resistente como variable moduladora del síndrome de burnout en una muestra de bomberos. *Psicothema*
- MORENO JIMÉNEZ, B. BUSTOS, R., MATA LLANA, A. & MIRALLES, T. (1997). La evaluación del burnout. Problemas y alternativas. El CBB como evaluación de los elementos del proceso. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 13(2), 185-207.
- MORENO JIMÉNEZ, B.; GARROSA HERNÁNDEZ, E.; GONZÁLEZ GUTIÉRREZ, J. L. & GÁLVEZ HERRER, M. (2005). *La evaluación procesual del burnout o desgaste profesional: El Cuestionario Breve de Burnout (CBB)*. Universidad Autónoma, Madrid.
- MUNIST, M. et al. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*, Fundación Kellog.

- MUNIST, M., SUÁREZ OJEDA, E. N., KRAUSKOPF, D. & SILBER, T. J. (2007). *Adolescencia y resiliencia*. Buenos Aires: Paidós.
- OLMEDO MONTES, M.; SANTED GERMÁN, M. A.; JIMÉNEZ TORNERO, R. & GÓMEZ CASTILLO, D. (2001). El síndrome de Burnout: variables laborales, personales y psicopatológicas asociadas. *Psiquis*.
- ORTEGA ESTEBAN, J. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela. *Revista de educación*, 336, 111-127.
- PEÑACOBIA, C. & MORENO, B. (1998). El concepto de personalidad resistente. Consideraciones teóricas y repercusiones prácticas. *Boletín de psicología*.
- PÉREZ JÁUREGUI, I (2005). *Estrés laboral y síndrome de burnout. Sufrimiento y sinsentido en el trabajo. Estrategias para abordarlos*. Buenos Aires: Psicoteca editorial.
- PINES, A. (1985). On burnout and the buffering effects of social support. En B. A. Farber (Ed.), *Stress and burnout in the human services professions*. Nueva York: Pergamon Press, 155-174.
- PINES, A. M. & ARONSON, E. (1988) *Carreer burnout: causes and cures*. Nueva York: Free Press.
- PINES, A.M. (1993) Burnout: An existential perspective. En W.B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Profesional burnout: Recent developments in theory and research*. Londres: Taylor & Francis, 35-51.
- PLATTNER, I. (1995). *El estrés del tiempo. Un sufrimiento contemporáneo y su terapia*. Barcelona: Herder.
- PUERTA DE KLINKERT, M. P. (2002) *Resiliencia. La estimulación del niño para enfrentar desafíos*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- PONCE DÍAZ, C.R. *et al.* (2005). El síndrome del “quemado” por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios. *IIPS Vol. 8*, 87 - 112.
- RABASA, B. (2007). *El profesor quemado. El síndrome de burnout*. Madrid: Rie.
- REMIDA URIARTE, O. (1991). *El impacto de las dificultades económicas de la Empresa sobre las condiciones de trabajo* [en línea]. *Psicología Científica*. 29 Abril 2003. <<http://www.psicologiacientifica.com>>.
- RIOS, E (2001) Burnout: el peligro de vivir al borde del colapso. Bs. As. Argentina. *Diario La Nación. Suplemento Ciencia -Salud*. Pág. 1 Diciembre 2001.

- RODRIGUEZ SALAZAR, T., GARCÍA CUIEL, M. L. (2007). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. Méjico: Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.
- ROSENBLATT, Z. (2001). Teachers' Multiple Roles and Skill Flexibility: Effects on Work Attitudes. *Educational Administration Quarterly* 37, 684-708
- ROJAS, E. (2004). *El hombre light*. Madrid: Temas de hoy.
- RUTTER, (1985). Resilience in the face of adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 47, 598-611.
- SAAVEDRA, C. & MARTINEZ, D. (1999). "El Malestar Docente. Análisis y propuestas de acción." *Ensayos y experiencias*. Septiembre, 30, 5-15
- SÁBATO, E. (2001) *La Resistencia*. Buenos Aires: Seix Barral.
- SAFORCADA, E. (1999). *Psicología Comunitaria. El enfoque ecológico contextualista de Jim G. Kelly*. Buenos Aires: Proa XXI Editores.
- SANDÍN, B. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *Revista internacional de psicología clínica y de la salud*. Volumen 3, número 1, 141-157.
- SHAUFELI, W., MASLACH, C. & TADEUSZ, M. (1993). *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. New York: Hemisphere Press.
- SIERRA BRAVO, R. (1992) *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Paraninfo.
- STEPHAN, J. (2005). School environment and coping resources: a predictive model of school counselor burnout.
- TEDESCO, J.C. (1995). *El nuevo Pacto Educativo. Educación, Competitividad y Ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Aluda.
- TEDESCO, J.C. & TENTI FANFANI, E. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE Documento de la Conferencia Regional Brasilia. *Mimeo*.
- TENTI FANFANI, E. (1993). *Escuela y política: formación del ciudadano del año 2000*. Buenos Aires, UNESCO.
- THOMPSON, M. S., PAGE, S.L. Y COOPER, C.L. (1993). A test of Carver and Scheir's self-control model of stress in exploring burnout among mental health nurses. *Stress Medicine*. 9, 221-235.

- TONON G. (2003). *Calidad de vida y desgaste profesional*. Buenos Aires: Espacio.
- TORRES HERRERA, M. & GUTIÉRREZ LEYTON, A. (comp.) (2004). *Tradición y valores en la posmodernidad. Los nuevos retos de la educación*. Méjico: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- TRACY, S. (2000). Becoming a Character for Commerce: Emotion Labor, Self-Subordination, and Discursive Construction of Identity in a Total Institution. *Management Communication Quarterly* 14, 90-128.
- VILLAR, A. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Ediciones universitarias
- WINNUBST, J. A. (1993). Organizational structure, social suport, and burnout. En W.B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Profesional burnout: Recent developments in theory and research*. Londres: Taylor & Francis, 151-162.
- WOLIN, S. J. Y WOLIN, S. (1993). *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise above Adversity*. Nueva York: Villard.
- YOUSSEF, C. & LUTHANS, F. (2007). Positive Organizational Behavior in the Workplace: The Impact of Hope, Optimism, and Resilience. *Journal of Management* 33, 774-800.