



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

**FACTORES ASOCIADOS AL BURNOUT EN DOCENTES DE SECUNDARIA DE
COLEGIOS PÚBLICOS**

**Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con
mención en Psicología Educacional
que presenta la Bachiller:**

YSABEL ENRIQUETA BENITES VILELA

Asesora:

MARY LOUISE CLAUX ALFARO

LIMA, 2014

Agradecimientos

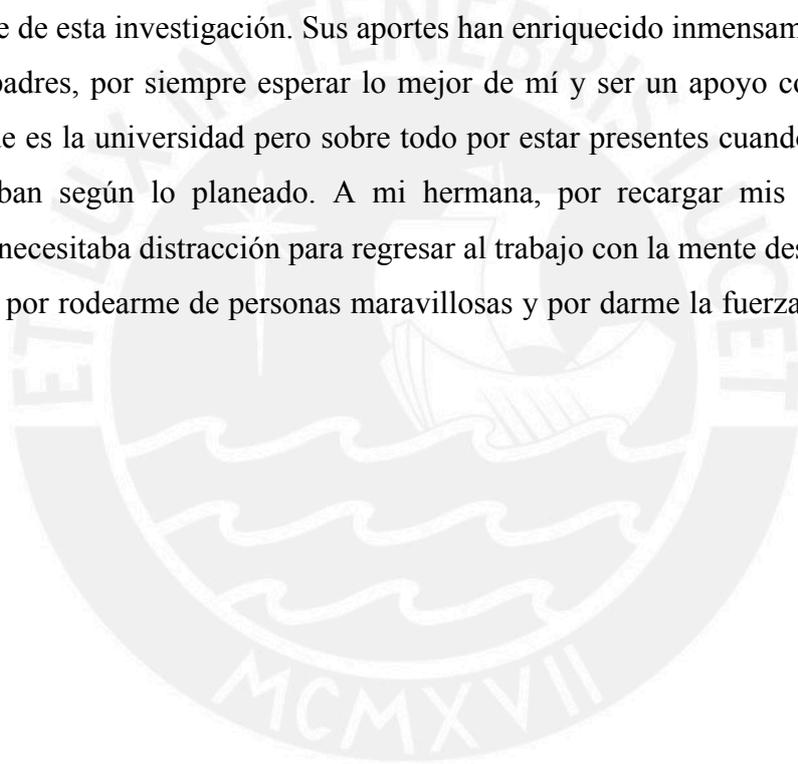
A los miembros de la Dirección de Investigación y Documentación Educativa (MINEDU), por su apoyo durante la etapa de aplicación de instrumentos. Sin su colaboración, no hubiera logrado acceder a una muestra docente tan variada como la que constituye la presente investigación.

A los docentes participantes, durante la etapa piloto y de aplicación de instrumentos, cuyo aporte ha permitido conocer la extensión actual del *burnout* docente en nuestro país.

A Santiago Cueto, quien me guió durante el proceso de desarrollo del Proyecto de tesis y a Mary Claux, por su entusiasmo hacia mi tema de tesis y su retroalimentación durante la segunda parte de esta investigación. Sus aportes han enriquecido inmensamente mi trabajo.

A mis padres, por siempre esperar lo mejor de mí y ser un apoyo constante en todo este proceso que es la universidad pero sobre todo por estar presentes cuando me frustraba y las cosas no iban según lo planeado. A mi hermana, por recargar mis energías en los momentos que necesitaba distracción para regresar al trabajo con la mente despejada.

A Dios, por rodearme de personas maravillosas y por darme la fuerza para perseverar en esta meta.



Resumen

Esta investigación se planteó como propósito describir las variables asociadas al *burnout* docente, para lo cual se establecieron tres objetivos: describir la presencia de *burnout* en los participantes; comparar los percentiles de *burnout* según las variables de estudio (sexo, edad, estado civil, hijos, formación profesional, nivel socioeconómico, región, años de experiencia, número de alumnos a cargo, horas de jornada laboral, locus de control y clima laboral); e identificar un modelo de regresión de *burnout*. Participaron 253 docentes de instituciones educativas de administración pública de 15 regiones del Perú, a quienes se les aplicó cuestionarios para obtener información sobre datos sociodemográficos y para la Evaluación del Síndrome de estar Quemado por el Trabajo – CESQT (Gil-Monte, 2011), así como, las escalas de locus de control de Rotter (Brenlla & Vásquez, 2010) y de clima laboral (Palma, 2004). Los resultados señalaron un nivel general de *burnout* medio con presencia de sentimientos de culpa. Las diferencias más significativas en los percentiles de *burnout* se dieron según el locus de control, la región y la percepción del clima laboral. El locus de control externo y el clima laboral desfavorable fueron las variables significativas en el modelo de regresión total. Adicional a las dos anteriores, los años de experiencia y el número de alumnos a cargo también fueron variables significativas en los docentes con más alto *burnout*. En contraste, en los docentes con más bajo *burnout*, sólo la variable de horas laborales fue significativa y negativa.

Palabras clave: *burnout* docente, colegios públicos, educación secundaria, clima laboral y locus de control.

Abstract

The main purpose for this research was to describe variables associated to teachers' burnout, for which three objectives were established: To describe the presence of burnout in participants; to compare the percentiles of burnout according to the study variables (sex, age, marital status, presence of children, professional background, socioeconomic status, region, experience in teaching, number of students in charge, working hours, locus of control and working environment); and to identify a regression model of burnout. Participants were 253 public high school teachers from 15 regions of Peru who were assessed with questionnaires of demographic data and burnout syndrome (CESQT for its initials in Spanish; Gil-Monte, 2011), as well as, Rotter's locus of control scale (Brenlla & Vásquez, 2010) and work environment scale (Palma, 2004). The results showed an overall medium level of burnout with presence of guilt feelings. Most significant differences in burnout percentiles were given by the locus of control, the region and the perception of the work environment. An external locus of control and an unfavorable perception of the work environment were significant variables in the total regression model. Beside, years of experience and number of students in charge were also significant variables for teachers with higher levels of burnout. In the other hand, working hours showed to be the only significant and negative variable in teachers with lower levels of burnout.

Key words: teachers' burnout, public schools, high school education, work environment, locus of control.

Tabla de Contenidos

Introducción	1
Burnout.....	1
Particularidades del <i>burnout</i> docente	4
Factores asociados al <i>burnout</i> docente.....	5
Consecuencias del <i>burnout</i> docente	10
Método	13
Participantes	13
Medición	13
Procedimiento	16
Resultados	19
Burnout.....	19
Contrastes de las puntuaciones percentiles de <i>burnout</i> (CESQT) en las diferentes variables de estudio	22
Correlaciones.....	25
Análisis de regresión.....	26
Discusión.....	29
Referencias.....	45
Anexos	



La baja calidad de la educación nacional se evidencia en las evaluaciones como PISA 2012, en donde Perú obtuvo el último lugar en desempeño, entre todos los países participantes en la evaluación (OECD, 2013). Claramente los elementos asociados con estos resultados son diversos; sin embargo, el docente es uno de ellos pues es considerado como el mediador pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Iriarte, 1999). En conjunto con los estudiantes, el docente es uno de los elementos centrales que promueven una cultura escolar positiva, que es condición para una educación eficaz (Murillo, 2004). Por ello, es necesario cuidar su bienestar psicológico para mejorar la calidad de enseñanza (Iriarte, 1999).

Aún así, hay obstáculos que afectan la eficiencia docente tales como las enfermedades ocupacionales o las reducidas políticas existentes para prevenirlas (Soria & Chiroque, 2004). Cuenca & O'Hara (2006) notan que, en el Perú, la calidad educativa no se asocia con la necesidad de mantener la buena salud – física y mental – en el docente, a pesar de que se señala a este último como responsable de lograrla. En ese sentido, esta investigación ahonda en el síndrome de *burnout* como uno de los malestares que afecta el bienestar docente.

Burnout

El *burnout* fue observado por primera vez en el ámbito clínico en 1974 por Herbert Freudenberger a través de la conducta de un grupo de voluntariado que trabajaba con pacientes toxicómanos (Arís, 2009). Su estudio continuó con la psicóloga social Cristina Maslach quien hizo público el término *burnout* en 1976 ante la APA (Margarita & Vinaccia, 2007).

Las investigaciones alrededor del constructo se expandieron, no sólo en el campo de la salud desde el primer tercio del siglo XX (León, 2011), sino también en el campo social y educativo, en donde Pamela Bardo hace el primer estudio con docentes en 1979 (Esteve, 1994). Estos estudios han continuado y el *burnout* se ha llegado a considerar como un problema del siglo XXI (Yslado, Núñez & Norabuena, 2010).

La comprensión del síndrome está ligado al conocimiento del concepto de estrés, pues el *burnout* es un estrés negativo. No obstante, este concepto “adolece de la ambigua bendición de ser demasiado bien conocido y demasiado poco entendido” (Selye, 1983, como se citó en Travers & Cooper, 1997, p. 27) por lo que se encuentran tantas definiciones de estrés como autores que lo han investigado. En su origen, el término se extrapoló desde la física y la arquitectura y fue definido por Hans Selye como una respuesta fisiológica ante toda exigencia impuesta (Ayuso, 2006). La Organización del Trabajo y el Estrés lo define como la respuesta del individuo ante una situación que sobrepasa sus recursos al poner a

2 FACTORES ASOCIADOS AL BURNOUT DOCENTE

prueba su capacidad para afrontarla (Zavala, 2008a). Castro (2008) señala que “el estrés laboral es desencadenado por un conjunto de situaciones problemáticas cuya presencia e intensidad se mantiene a lo largo del tiempo exigiendo respuesta” (p. 12).

Travers & Cooper (1997) conceptualizan el estrés de tres maneras: 1. Como una respuesta a estímulos o situaciones percibidas como molestas (v.g. el ladrido de un perro, que puede, o no, percibirse como un estímulo molesto); 2. Como un estímulo cuya presencia no depende de las percepciones individuales (v.g. la contaminación, que se configura como un estímulo cuya presencia siempre es desagradable); y 3. Como una interacción entre una situación externa impuesta y la reacción del individuo ante ella (v.g. la reacción ante una visita inesperada). Aquí, las características del individuo y la evaluación cognitiva de la situación son esenciales para superar el evento (Margarita & Vinaccia, 2007).

Esta última conceptualización es coherente con el hecho que el estrés carece de tono afectivo (Fernández-Abascal, 2003) puesto que depende de la emoción que se movilice en el sujeto. A partir de ello, la persona puede experimentar *eustrés* o *distrés* (Ayuso, 2006). En el primer caso se movilizan emociones positivas y la persona es capaz de resolver la situación amenazante con éxito. En el segundo, se movilizan emociones negativas pues la demanda excede los recursos de la persona, lo que genera una respuesta de lucha o huida. Castro (2008) nota que “la presencia reiterada de estrés conduce al cansancio psíquico” (p. 12).

Se podría resumir que el estrés es una percepción subjetiva de desajuste que pone al sujeto en un estado de alerta – física y mental. Este estado promueve que el sujeto evalúe y utilice los recursos que tiene disponibles para superar la situación y regresar a un estado de equilibrio (Fernández-Abascal, 2003). El *burnout*, específicamente, hace referencia a un estado de distrés, relacionado con la actividad laboral, que se origina cuando el desajuste moviliza emociones negativas por un período de tiempo prolongado (Cuenca & O’Hara, 2006) pues la persona considera que no cuenta con los recursos individuales necesarios para resolverlo (Rodríguez, Oramas & Rodríguez, 2007).

La definición clásica de *burnout*, mayormente aceptada por la comunidad científica, es la propuesta por Cristina Maslach, quien lo concibe como “un síndrome de desgaste emocional, despersonalización y un reducido logro personal que puede ocurrir entre individuos que realizan algún tipo de trabajo con personas.” (Maslach, 2003). La autora destaca que, la característica distintiva del *burnout*, es que este se origina a partir de las interacciones sociales entre la persona que ayuda y aquella quien recibe esta ayuda.

Esta definición ha sido adaptada por diferentes autores pero el núcleo del concepto se mantiene. Un enfoque actual lo ofrece el autor Pedro Gil-Monte quien define el *burnout* o Síndrome de estar Quemado por el Trabajo (SQT) como:

una respuesta psicológica al estrés laboral crónico de carácter interpersonal y emocional que aparece en los profesionales de las organizaciones de servicios que trabajan en contacto con los clientes o usuarios de la organización. Esta respuesta se caracteriza por un deterioro cognitivo, consistente en la pérdida de la ilusión por el trabajo, el desencanto profesional o la baja realización personal en el trabajo; por un deterioro afectivo, caracterizado por agotamiento emocional y físico; y por la aparición de actitudes y conductas negativas hacia los clientes y hacia la organización, en forma de comportamientos indiferentes, fríos, distantes y, a veces, lesivos. En ocasiones, estos síntomas se acompañan de sentimientos de culpa (Gil - Monte, 2011, p.14)

En la cita anterior, el lector puede identificar cuatro características del *burnout* que se describen a continuación de acuerdo al orden de aparición. La primera es su relación con el contexto profesional. Farber (1983) ya indicaba que el trabajo es en donde se percibe un desequilibrio entre los esfuerzos realizados y lo conseguido (como se citó en Margarita & Vinnacia, 2007, p. 119). Schaufeli (2005), en su teoría del intercambio social también señala que el *burnout* es producto de la percepción e interpretación del sujeto sobre el comportamiento de otros dentro del contexto laboral. Por su parte, Arón & Milicic (2000) indican que el desgaste profesional y el *burnout* hacen referencia a problemas meramente laborales, a diferencia del estrés que puede aplicarse a otros contextos. Es importante aclarar que el *burnout* puede darse en un trabajo demandante pero también en uno monótono, aburrido o en donde el sujeto no es bien remunerado o valorado (Zavala, 2008a).

La segunda es la cronicidad del síndrome. Por ello, un criterio importante para su correcto diagnóstico, sería la duración del malestar. Bajo esta premisa, el DSM IV –TR (2002) define como “crónico” al problema o malestar que afecta al individuo en una duración igual o mayor a seis meses. Esta característica se podría observar, de manera más clara, en un estudio longitudinal del síndrome.

La tercera es el *burnout* como un síndrome ligado a las profesiones de servicio, en donde predomina el trabajo con terceros, la satisfacción de necesidades, la atención a los problemas del otro y el tratamiento con clientes que pueden ser problemáticos (Bergadá, Neudeck, Parquet, Tisiotti & Dos Santos, 2005; Margarita & Vinaccia, 2007). Sin embargo,

4 FACTORES ASOCIADOS AL BURNOUT DOCENTE

no es restrictivo a estas labores, dado que el síndrome también se presenta en otro tipo de profesionales (Fernández, 2002; Gil-Monte, 2005).

La cuarta se refiere a la sintomatología. Gil-Monte (2011) le da importancia al desgaste cognitivo a través de la pérdida de ilusión por el trabajo – baja autoeficacia profesional y desmotivación – lo que conllevaría a un deterioro emocional y físico progresivo. El deterioro emocional incluye la baja autoestima, la irritabilidad, la ansiedad y la pérdida de competencia (Arís, 2009; León, 2011) mientras que el deterioro físico incluye cefaleas, fatiga y falta de energía (Arís, 2009; Margarita & Vinaccia, 2007). Los efectos a nivel emocional, a su vez, repercuten en el comportamiento (Zavala, 2008b, p. 21) a través de actitudes de cinismo hacia los colegas y clientes (Gil-Monte, Carlotto & Gonçalves, 2010) y síntomas defensivos como la negación y el desplazamiento de culpa (Arís, 2009).

Particularidades del *burnout* docente

Sumado a las características detalladas anteriormente, existen particularidades en la labor del maestro que lo hacen vulnerable al *burnout*. Entre estas, resaltan la exigencia de interacción personal constante con los estudiantes, la evaluación del trabajo docente por parte de diversos sectores, la pluralidad de roles, la falta de apoyo social y la baja remuneración (Manassero, Vásquez, Ferrer, Fornés & Fernández, 1994). Además, se incluyen las demandas de desarrollar nuevos conocimientos y habilidades en poco tiempo, el aislamiento de los maestros – no reciben *feedback* y tienen pocas oportunidades de desarrollo laboral –, cargar con las expectativas sobre su actuación y la rendición de cuentas en las instituciones educativas (Smylie, 1999, como se citó en Vandenberghe, 1999).

De Heus y Diekstra encontraron, en una muestra de docentes holandeses, que la falta de tiempo, combinada con la pluralidad de tareas, es una condición que vulnera más a los maestros que a trabajadores de otras ocupaciones sociales (como se citó en Vandenberghe, 1999). Lo mismo señaló un estudio en docentes de Guanajuato (Rodríguez et al., 2007).

Desde el campo de la educación, Zavala (2008b) realizó una revisión puramente teórica del tema cuyos contenidos incluyen las concepciones existentes de *burnout* docente así como las causas y consecuencias – personales y de desempeño – del mismo. Por otro lado, Castro (2008) desarrolló una investigación cualitativa con cinco docentes sobre los alcances del síndrome. La autora encontró que la gestión institucional y las relaciones humanas fueron potenciales estresores, pero que la fuente de estrés más común fue la relación con los alumnos. Kornblit, Mendes & Di Leo (2004) también encontraron que la relación con los alumnos fue la variable que generaba más estrés en los docentes.

Adicional a las particularidades mencionadas sobre *burnout* docente, es pertinente evidenciar la magnitud del síndrome y sus efectos en esta población particular. A nivel nacional, Cuenca & O'Hara (2006) otorgan una de estas evidencias. Estos autores desarrollaron su estudio en colegios nacionales mixtos, en los niveles de primaria y secundaria, en donde hubo una prevalencia de 20% de docentes con *burnout* intermedio. Asimismo, Manya (2008) halló una asociación directa entre el *burnout* y rasgos de personalidad como el neuroticismo y el psicoticismo así como una prevalencia del *burnout* de 30%. Delgado (2003) también reveló un 32.7% de docentes de secundaria con un nivel de *burnout* alto. En el caso de docentes de nivel primario, Fernández (2002) observó un 43% que presentó el síndrome en un nivel alto, lo cual contrasta con el estudio de Yslado et al (2010) quienes hallaron una prevalencia del 19.5% de *burnout* alto.

A nivel internacional, los porcentajes varían. Por ejemplo, Oramas, Almirall & Fernández (2007) hallaron un 30.6% de prevalencia de *burnout* en una muestra de docentes venezolanos. Bergadá et al. (2005) observaron un 79% de docentes argentinos con alto *burnout*. También hay evidencias en docentes mexicanos con un 35.5% de *burnout*, docentes portugueses con un 14.2% y un 12% en docentes de Brasil (Gil-Monte, 2011).

A pesar de las evidencias, el estudio empírico del *burnout* en Perú se podría seguir considerando escaso en comparación con la investigación del tema en otros países. Además, entre los últimos estudios cuantitativos nacionales, realizados en docentes de instituciones educativas de administración pública, no se encuentra alguno que determine ciertas condiciones que harían a un docente más vulnerable al síndrome. Es por ello que esta tesis busca aportar información desde este tipo de enfoque en esta población particular.

Factores asociados al *burnout* docente

Esteve (1994) señala que el *burnout* docente “vendría a designar al conjunto de consecuencias negativas que afectarían al profesor a partir de la acción combinada de las condiciones psicológicas y sociales que se ejercen en la docencia” (p. 57). Seguidamente, se describirán los factores de personalidad, sociodemográficos y del contexto social y escolar que se han establecido como condiciones que predisponen al docente a sufrir de *burnout*.

Factores de personalidad. Se han identificado cuatro características de la personalidad relacionadas con el *burnout*: el locus de control, la autoeficacia, la personalidad de tipo A y las características de psicoticismo, neuroticismo y extraversión.

Las primeras dos características, están ligadas a la percepción de control. Fernández-Abascal (2002) determina que el distrés se origina “cuando el estresor no es controlado o es

6 FACTORES ASOCIADOS AL BURNOUT DOCENTE

impredecible” (p. 983). Por ejemplo, la dimensión de controlabilidad de la teoría atribucional, refleja la creencia personal de control sobre las causas que ocasionan un evento. Al respecto, Manassero et al. (2005) encontraron que esta dimensión tuvo una relación significativa y negativa con el *burnout*, lo que implicó que mayores niveles de *burnout* correspondieron a una menor percepción de control sobre las causas de un evento estresante. Bajo la misma premisa, se observa que el locus de control es una variable presente en múltiples modelos teóricos del *burnout* (Fernández, 2002; Moriana & Herruzo, 2004).

La teoría de aprendizaje social de Rotter define el locus de control como la creencia relacionada con la “previsibilidad o estructura del mundo” (Casique & López, 2007, p. 195). La persona con un locus de control externo concibe que las consecuencias de un evento no son contingentes a sus acciones, por lo que subestima su capacidad para alterar los resultados. Por el contrario, la persona con un locus de control interno confía en que las consecuencias de un evento tienen relación directa con sus acciones y, por tanto, mantienen la motivación (Brenlla & Vásquez, 2010; Casique & López, 2007; Kyriacou, 2003).

La teoría atribucional señala el beneficio de que la persona atribuya las consecuencias de éxito a sus propias acciones (sentimiento de orgullo, mayor autoestima); mientras que, atribuir las consecuencias de fracaso a las propias acciones o atribuir las consecuencias de éxito a factores externos, generaría sentimientos de vergüenza y frustración (Manassero & Vásquez, 1995). Por ejemplo, Manassero et al. (2005) observó que las personas con *burnout* atribuían a sí mismas la responsabilidad por eventos negativos y sienten que esas causas son estables en el tiempo.

Por su parte, la autoeficacia hace referencia a la creencia personal de poseer la habilidad necesaria para realizar una acción determinada (Brenlla & Vásquez, 2010). Sobre esta variable, Llorens, García - Renedo & Salanova (2005) encontraron, en una muestra de maestros españoles, que los docentes con crisis de eficacia presentaron mayores niveles de *burnout*, debido a la percepción de obstáculos laborales. Asimismo, en una muestra de docentes limeños, se halló que una mayor autoeficacia correlacionó positivamente con menor *burnout* (Fernández, 2008).

La tercera característica es la personalidad tipo A cuya relación encontrada con el *burnout* docente es directa (Fernández, 2008). Esta personalidad se caracteriza por una actitud impaciente, agresiva, la sobrecarga de tareas y el compromiso excesivo con el trabajo, lo que implica un riesgo para el bienestar de la persona (Kyriacou, 2003; León, 2011).

La cuarta característica son los rasgos de psicoticismo, neuroticismo y extraversión. Manya (2008) observó, en docentes de primaria, que los dos primeros rasgos se relacionaban positivamente con el *burnout*, mientras que la extraversión lo hacía de manera negativa.

Factores sociodemográficos. Dentro de este tipo de factores, la variable sexo es una de las primeras que se asocia al *burnout*. En la mayoría de estudios, las docentes mujeres y mayores de 40 años se mostraron más vulnerables al *burnout* que los varones (Albanesi de Nasetta, De Bartoli & Tifner, 2006; Arón & Milicic, 2000; Kornblit et al. 2004; Oramas et al., 2007). Así mismo se hallaron diferencias en la vivencia del *burnout*, pues los hombres entre 43 y 57 años presentaban mayores niveles de cinismo, mientras las mujeres presentaban mayor desgaste emocional (Salanova, Llorens & García – Renedo, 2003). Oramas et al. (2007) adjudican esta diferencia a la percepción existente sobre la educación como un proceso de cuidado y protección, rol que generalmente se atribuye a la mujer. Según el autor, sería más difícil para una docente adoptar una posición distante frente a un problema del estudiante, lo que le generaría una mayor carga emocional.

Otras variables son la edad y los años de experiencia. Ambos generalmente asociados pues “la edad ... al estar relacionada con las experiencias pasadas (éxitos o fracasos) puede influir en el modo en que se percibe y experimenta el estrés” (Cuenca & O’Hara, 2006, p. 30), lo que puede resultar positivo o negativo para el docente. Hay evidencias que señalan que los docentes mayores y con más experiencia son más propensos a sufrir de *burnout* (Oramas et al., 2007). No obstante, la mayoría de estudios indican que los jóvenes con menor experiencia son más propensos al *burnout* docente (Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006; Ramírez & Zurita, 2010; Salanova et al., 2003). Por ejemplo, Fernández (2008) halló que los docentes limeños, con una experiencia entre cinco y diez años, tienen una menor autoeficacia asociada con un mayor nivel de *burnout*, mientras que sucede lo contrario con los docentes con más de 21 años de experiencia. Asimismo, en la investigación de Padilla et al. (2009), se encontró que los docentes de secundaria entre 36 y 45 años y con una experiencia docente entre 11 y 20 años fueron los menos vulnerables.

El estado civil también es una variable relacionada con el *burnout*. Así, Moriana & Herruzo (2004) establecieron que el soporte emocional que brinda el tener hijos y/o mantener una relación de pareja estable amortiguan la gravedad del síndrome. En coherencia con lo anterior, Fernández (2002) encontró que los docentes solteros fueron más vulnerables al síndrome. Asimismo, se observa que otro factor protector contra el *burnout* sería tener un mayor número de personas económicamente dependientes del docente (Padilla et al, 2009).

8 FACTORES ASOCIADOS AL BURNOUT DOCENTE

Además, se encuentra que los docentes de provincias fuera de la capital presentan mayores niveles de despersonalización que los de Lima metropolitana (Fernández, 2002). Otros factores son el nivel de enseñanza y el tipo de institución educativa en donde labora el docente. Mayormente las investigaciones señalan como más vulnerables a los docentes de secundaria (León, 2011; Moriana & Herruzo, 2004; Salanova et al., 2003; Padilla et al, 2009) debido a la crisis de autoridad que los adolescentes reflejan a través de sus actitudes negativas hacia los maestros. En cuanto al tipo de institución educativa, Moriana & Herruzo (2004) indicaron que los docentes de instituciones educativas públicas sufrieron mayor *burnout* debido a los escasos recursos que se le otorgaban para cumplir su función. Por ello, la presente tesis incluye este tipo de instituciones educativas que, en el Perú, concentran el 77,36% de matriculados en modo presencial (Estadística de la Calidad Educativa, 2010).

Factores del contexto social sobre la educación. Estos hacen referencia a los cambios por los que ha atravesado la educación en los últimos años y que han dejado como consecuencia un deterioro para la salud docente (Esteve, 1994). Uno de estos cambios es el aumento en la exigencia educativa que conlleva una mayor exigencia en el desempeño de los maestros. Por ejemplo, se les demanda un entrenamiento constante e intempestivo que los mantenga a la par con las nuevas tecnologías en la educación (Cuenca & O'Hara, 2006).

Sin embargo, esta demanda no está alineada con la oferta de formación docente. Un ejemplo de ello se observa en la investigación de Kornblit et al (2004), en donde el 64% de docentes identificó como una fuente de estrés las escasas oportunidades de capacitación. Por su parte, Arís (2009) reveló que el 45% de docentes estuvo en *total desacuerdo* o *en desacuerdo* con los aspectos aplicativos de la formación permanente en habilidades didácticas. Se identificó que la capacitación no respondía a necesidades concretas de los docentes – similar a lo hallado por Aarón & Milicic (2000) –, lo cual también podría alimentar la sensación de que la sociedad no retribuye el esfuerzo en igual proporción, pues le provee de un entrenamiento que no corresponde a su contexto educativo (Schaufeli, 2005). Se detectó que esta disconformidad tendría efectos negativos en la percepción del docente sobre su competencia profesional, posteriormente afectando su salud.

Un segundo cambio es la dicotomía en la imagen docente (Esteve, 1994; Travers & Cooper, 1997). Por un lado, está la imagen idealizada del maestro como figura de autoridad que mantiene la disposición para atender con éxito las necesidades de alumnos y padres de familia. Por otro lado, está la imagen real que refleja los conflictos en la escuela, entre ellos, la pérdida de respeto e incluso la agresión de los alumnos hacia el profesor. Los esfuerzos del docente se dan por sentado y no son retribuidos, sea a través del aprendizaje de los alumnos,

su motivación o el respeto (Schaufeli, 2005). Esta diferencia entre lo ideal y lo real impiden cumplir con las expectativas de la sociedad respecto al rol docente.

Factores del contexto escolar. Estos hacen referencia a las situaciones diarias que enfrenta el docente y que lo predisponen al *burnout* (Esteve, 1994). Entre ellos se encuentran los descansos insuficientes durante la jornada, la falta de un espacio físico de distensión, un mal clima laboral, la excesiva carga de trabajo y la ambigüedad del rol (Arón & Milicic, 2000; Cuenca & O'Hara, 2006; Travers & Cooper, 1997; UNESCO, 2005). Este último elemento está relacionado con la falta de claridad en las funciones del docente, lo que origina una contradicción entre ellas. Es decir, se demanda al docente, a veces al mismo tiempo, cumplir roles de consejero, evaluador, amigo (con el alumno), e incluso, suplir a otros docentes en clases que no corresponden a su área de conocimiento.

Una investigación en Guanajuato, México, halló otras circunstancias como las malas condiciones laborales, atender grupos numerosos y carecer de recursos para la enseñanza (Rodríguez et al., 2007) en donde se podría incluir la falta de materiales pedagógicos y una infraestructura que carezca de servicios básicos (sanitarios, de seguridad, limpieza, iluminación/ventilación) y cuyo mobiliario se encuentre en mal estado o sea incómodo (UNESCO, 2005). Un indicador de la disposición de estos recursos para los docentes peruanos es el porcentaje del PBI nacional destinado al gasto en educación. Según indicadores del MINEDU al 2012, el gasto público en educación a nivel nacional fue el 2.9% del PBI total (ESCALE, 2010). Este porcentaje total se encuentra muy por debajo del 6% propuesto como parte de las políticas del Plan Nacional de Educación para Todos (MINEDU, 2005). Además, el porcentaje del PBI asignado por región deja notar que la exigencia sobre la labor docente podría no estar acompañada por una disponibilidad equilibrada de recursos.

Por otra parte, ciertas investigaciones determinaron una asociación directa entre la relación conflictiva con los alumnos y el *burnout* que, incluso, afectaría al maestro en mayor medida que una pobre infraestructura escolar o un bajo salario (Castro, 2008; Kornblit et al., 2004; Oramas et al, 2007). Muchas veces, el docente carga no sólo con la responsabilidad por el rendimiento académico del estudiante sino también por el manejo de los conflictos familiares que el alumno lleva al aula (Castro, 2008). El malestar causado por esta responsabilidad podría ser mayor debido a la alta probabilidad de que la inversión de esfuerzo por una de las partes no tenga una respuesta de reciprocidad por la otra parte (Schaufeli, 2005). Como se mencionó, esta reciprocidad se vería truncada, por ejemplo, porque los alumnos no alcanzan los niveles de aprendizaje esperados o porque se pierde el respeto hacia el docente como imagen de autoridad.

El clima laboral también se establece como una variable importante, incluso sobre las variables demográficas (Manassero et al, 2005). En ese sentido, se señala una asociación inversa entre la satisfacción con el ambiente laboral y el desgaste emocional (Ramírez & Zurita, 2010) así como una mayor probabilidad de *burnout* en un clima laboral negativo (Margarita & Vinaccia, 2007). A nivel nacional no se encuentra una evaluación de esta asociación por lo que ésta se explorará en la presente tesis. Entre los elementos que participan en el clima laboral se halla que una buena relación con los colegas y la colaboración entre ellos funcionaría como un factor protector (León, 2011).

Consecuencias del *burnout* docente

Todos los factores descritos anteriormente conllevan a un malestar que afecta al docente en diferentes ámbitos. Uno de estos ámbitos es la salud física y psicológica del docente. Escalante (2010), en su investigación con docentes de primaria en México, halló que los participantes con *burnout* padecían de enfermedades físicas (cardiovasculares) asociadas con la falta de actividad física y una dieta poco balanceada. Además, indicó que estos docentes tenían menor motivación en el trabajo, mal humor y mayores episodios de ira. Moriana & Herruzo (2004) destacaron la tendencia a la autculpa, los sentimientos de incompetencia, la baja autoestima, el aislamiento, la irritabilidad y las somatizaciones.

Así mismo, existen consecuencias en la eficiencia de la labor docente y sus relaciones laborales (Bergadá et al., 2005; Cuenca & O'Hara, 2006; Fernández, 2002). Salanova et al. (2003) resaltaron una disminución en su desempeño. Habría un menor compromiso con la estructuración de las sesiones de clase, menor cuidado al revisar trabajos y menor tolerancia a las interrupciones comunes de clase (Colangelo, 2004, como se citó en Zavala, 2008a, p. 72).

Relacionado con lo anterior, se destaca la pérdida de interés, la insatisfacción laboral y el despliegue de actitudes negativas hacia el trabajo, los colegas y los estudiantes lo cual tiene “repercusión en el proceso de enseñar y la calidad de las relaciones interpersonales que se derivan del trabajo o aún en la familia” (Bergadá et al, 2005, p. 1). Por su parte, Gil-Monte (2005) indica que la frustración del docente puede llegar a expresarse en actos de agresión, desplazados hacia la organización a través de acciones de sabotaje o deterioro de la escuela.

La ausencia por enfermedad es otra consecuencia que, a largo plazo, se transforma en absentismo o retiro temprano (Esteve, 1994). Soria & Chiroque (2004), en su investigación sobre la salud docente en Lima, indicaron que el 48% de los docentes con algún tipo de dolencia – entre ellas, estrés – había pedido una licencia por enfermedad. Esta continua

ausencia de personal docente generaría la necesidad de tener reemplazos o suspender las clases, opciones que implican un costo para el Estado.

Por último, se encuentra que los docentes tienden a negar el efecto del distrés en su desempeño o entorno laboral. Esto es debido a que se asocia con debilidad personal o incompetencia profesional (Arís, 2009; Rodríguez et al., 2007). Por ello, no perciben que les afecta o, en todo caso, atribuyen la disminución en su desempeño a condiciones externas al trabajo. Sobre ello, Cuenca & O'Hara (2006) encontraron que, según los docentes, el aprendizaje de los estudiantes (68.1%), el clima de aula (54.4%) y la relación con los estudiantes (60.6%) se veían poco afectados cuando ellos se enfermaban.

Por tanto, el *burnout* afecta al individuo pero también tiene repercusiones importantes a nivel grupal pues, los docentes que compartan el mismo ambiente laboral son vulnerables al síndrome (Arón & Milicic, 2000). Como se ha visto, las consecuencias pueden ser múltiples. Sin embargo, “la habilidad de una persona para manejar situaciones estresantes, reactiva o proactivamente, tendría mucho que ver con si las consecuencias del estrés son positivas o negativas así como la intensidad del estrés en sí mismo” (Vandenberghe, 1999, p. 65)

Hay acciones que ayudan a prevenir el *burnout* docente o disminuir sus consecuencias. Entre ellas, se propone fomentar una organización saludable o, como lo denomina Salanova et al. (2003), una “vinculación psicológica con el trabajo” (p. 4) en donde predomine el compromiso y la comunicación. Esto último pues se revela que, un mayor apoyo social en el trabajo, disminuye el riesgo de sufrir *burnout* (Escalante, 2010). Cuenca & O'Hara (2006) también coincidieron en la importancia de los espacios físicos de interacción docente y su papel como un factor protector del *burnout*.

Por otro lado, Oramas et al. (2007) manifiestan que se debe buscar el equilibrio entre las horas de trabajo y los periodos de descanso, establecer una coherencia entre las exigencias y las condiciones laborales, y contar con recursos psicopedagógicos que permitan al docente manejar grupos y resolver conflictos. Manassero et al (2005) proponen un re-entrenamiento que modifique las cogniciones inadecuadas sobre las causas del estrés hacia atribuciones adaptativas que fortalezcan el sentido de competencia docente (Arón & Milicic, 2000).

Entre otras acciones se incluyen el beneficio de los ejercicios de meditación y la posibilidad de instaurarlos durante la formación académica de los maestros (Mañas, Franco & Justo, 2011), realizar ejercicio físico, salir con amigos y dedicar tiempo a los hobbies personales (UNESCO, 2005).

La literatura revisada revela múltiples y diferentes variables relacionadas con la presencia de *burnout* en docentes. Por ello, la presente investigación se ha planteado como

12 FACTORES ASOCIADOS AL BURNOUT DOCENTE

propósito identificar cuáles de estas variables son las que están presentes en los docentes de secundaria de instituciones educativas de administración pública del Perú. Para tal fin, se han establecido tres objetivos específicos: describir la presencia de *burnout* en los docentes participantes; comparar los percentiles de *burnout* según las variables de estudio (sexo, edad, estado civil, hijos, formación profesional, nivel socioeconómico, región, años de experiencia, número de alumnos a cargo, horas laborales, locus de control y clima laboral); e identificar las variables de estudio significativas en un modelo de regresión para el *burnout* docente.



Método

Participantes

Los participantes en el estudio fueron 253 docentes de secundaria, 154 hombres y 99 mujeres, pertenecientes a instituciones educativas de administración pública de 15 regiones del Perú – 99 de la Costa, 123 de la Sierra y 31 de la Selva. El rango de edad de los participantes estuvo entre 24 y 70 años ($M = 44.35$, $DE = 8.72$); mientras que, el rango de experiencia docente estuvo entre 1 y 36 años ($M = 17.92$, $DE = 8.40$). El 78.3% de los docentes manifestó trabajar menos de 24 horas semanales de las cuales dedicaban un promedio de 20 horas al trabajo en aula. En la tabla A.1 (Anexo A) se pueden ver las características personales y laborales de los participantes con mayor detalle.

Para la selección de los participantes se tuvo el apoyo de la Dirección de Investigación y Documentación Educativa (DIDE) del Ministerio de Educación del Perú. Entre las 22 regiones que manifestaron su disponibilidad para apoyar la investigación, se escogieron las 18 con mayor población docente de nivel secundario en instituciones educativas de administración pública, según lo indicado en la Estadística de la Calidad Educativa (2010). De estas 18 regiones, 15 respondieron los instrumentos de medición, mientras que las tres restantes se retiraron de la investigación.

Los participantes no fueron seleccionados de manera aleatoria por lo que no fue una muestra representativa en términos de la proporcionalidad de sujetos por región. Sin embargo, el número total de participantes superó los 184 sujetos calculados a través de la herramienta estadística G*Power (Faul, Erdfelder, Lan & Buchner, 2007) para garantizar un nivel de confianza α de .95, y un nivel de error de .05 ($1-\alpha$), que permitiera realizar con éxito un análisis de regresión múltiple.

Todos los participantes firmaron el consentimiento informado (Anexo B). Este documento se adjuntó a la batería de instrumentos de medición como primera página.

Medición

La batería de pruebas estuvo conformada por un cuestionario de datos sociodemográficos además de tres escalas estandarizadas para medir las variables de *burnout*, locus de control y clima laboral.

Datos del docente. Se aplicó un cuestionario diseñado por la investigadora (Anexo C), para obtener información básica sobre los docentes. Este se dividió en tres áreas: 1. datos personales (siete ítems); 2. datos del hogar (cinco ítems), con base en el método de las

Necesidades Básicas Insatisfechas utilizado por el INEI para medir la pobreza (Instituto Nacional de Estadística e Informática, s/f); y 3. datos laborales (12 ítems), según la Ley del Profesorado (MINEDU, 2011a) y las Directivas para la Educación 2012 (MINEDU, 2011b).

Las variables edad, años de experiencia y número de alumnos fueron divididas en cuatro rangos – tomando como referencia la media del grupo – para el análisis de datos. El primer rango estuvo compuesto por los valores menores a la media menos una desviación estándar; el segundo rango, por los valores entre la media y una desviación estándar debajo de la media; el tercer rango, por los valores entre la media y una desviación estándar sobre la media; y el cuarto rango, por los valores mayores a la media más una desviación estándar.

Burnout. Para medir el *burnout*, entendido como una respuesta psicológica al estrés laboral crónico que se caracteriza por un deterioro cognitivo, afectivo y emocional acompañado, en ocasiones, de sentimientos de culpa (Gil-Monte, 2011), se utilizó el Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de estar Quemado por el Trabajo – CESQT (Gil-Monte, 2011). El cuestionario fue creado por Pedro Gil-Monte como una alternativa al inventario de *burnout* diseñada por Cristina Maslach en el año 1986.

Este cuestionario constó de 20 afirmaciones con una escala de respuesta tipo Likert del cero al cuatro (0 = *nunca* y 4 = *muy frecuentemente*), que evaluaba cuatro áreas: Desgaste psíquico (cuatro ítems), Indolencia (seis ítems), Ilusión por el trabajo (cinco ítems) y Culpa (cinco ítems). Para las tres primeras el autor halló validez concurrente, respectivamente, con las áreas de cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal del Inventario de *Burnout* de Maslach y Jackson en una muestra adulta chilena (Gil-Monte & Olivares, 2011). También halló validez factorial en muestras docentes de México (Mercado & Gil-Monte, 2012; Gil-Monte, Unda y Sandoval, 2009) y Brasil (Gil-Monte et al., 2010). Para la presente investigación, se realizó un análisis factorial exploratorio a través del cual se comprobó la división de los ítems de acuerdo a los cuatro factores determinados por el autor (Anexo D).

El puntaje total de *burnout* se calcula con los puntajes percentiles de las tres primeras áreas que son Desgaste psíquico, Indolencia e Ilusión por el trabajo. Esta última tiene una relación inversa respecto al resto de la escala, es decir, un menor puntaje en este área indica mayor tendencia al *burnout*. Además, el área Culpa del CESQT permite distinguir dos perfiles: el *perfil 1* corresponde a los docentes con un alto nivel de *burnout* que no presentan sentimientos de culpa por su comportamiento cínico e insensible hacia los demás. Por otro lado, el *perfil 2* corresponde a los docentes con un alto nivel de *burnout* que experimentan sentimientos de culpa, lo que intensifica su experiencia de *burnout* (Gil-Monte, 2011).

El autor halló un alfa de Cronbach de .85 y .87 en el sector educativo. En la presente investigación, se encontró un coeficiente de Cronbach similar de .86 con correlaciones ítem-test desde .23 hasta un máximo de .58. La confiabilidad por áreas fue: Ilusión por el trabajo = .79, Desgaste psíquico = .83, Indolencia = .75 y Culpa = .81.

El CESQT cuenta con baremos específicos para personal docente cuyos percentiles fueron construidos con base en una muestra grande ($n = 4,968$) que incluyó participantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Uruguay. A partir de estos puntajes percentiles, Gil-Monte (2011) diferencia cinco niveles de *burnout* para la interpretación de los resultados: *muy bajo* (percentiles menores a 11), *bajo* (percentiles entre 11 y 33), *medio* (percentiles entre 34 y 66), *alto* (percentiles entre 67 y 89) y *crítico* (percentiles mayores a 89). Estos puntajes percentiles y niveles de *burnout* son los que han sido utilizados en la interpretación de resultados.

Locus de control. Para medir el locus de control, entendido como la influencia de las expectativas sobre la propia conducta en la percepción de control sobre los eventos (Brenlla & Vásquez, 2010), se eligió la adaptación argentina de Brenlla & Vásquez (2010) de la escala Locus de control (Anexo E), creada por Rotter en 1966. Se obtuvo la autorización de las autoras para el uso de esta escala. Constó de 29 ítems, cada uno compuesto por dos frases de sentido opuesto. De ellos, 6 ítems eran distractores, mientras que, los restantes discriminaron el locus de control interno y externo.

Dada la naturaleza opuesta de los ítems, los participantes que obtuvieron una alta puntuación en locus de control interno obtuvieron una baja puntuación en locus de control externo y viceversa. Así, el grupo de “locus de control interno” estuvo integrado por los participantes cuya puntuación en locus de control interno fue mayor que en locus de control externo. Mientras tanto, el grupo de “locus de control externo” estuvo integrado por aquellos cuya puntuación en locus de control externo fue mayor que en locus de control interno.

El alfa de Cronbach hallado por las autoras fue de .65 para el puntaje final determinado sólo por los ítems correspondientes al locus de control externo. En esta investigación, este coeficiente fue de .63 al reducir la escala a 21 ítems (luego de eliminar los ítems 5b y 20a). Además, se calculó el alfa de Cronbach para el locus de control interno a partir de los ítems opuestos (los 23 ítems incluidos), con lo que se obtuvo un coeficiente final de .60, luego de la eliminación de dos ítems (5a y 20b).

Clima laboral. El clima laboral, entendido como la percepción del trabajador con respecto a su ambiente laboral (Palma, 2004), se evaluó a través de la escala de Clima Laboral – CL – SPC (Palma, 2004) creada por Sonia Palma. Se cambiaron las palabras

16 FACTORES ASOCIADOS AL BURNOUT DOCENTE

“trabajo”, “supervisor” y “jefe” por “colegio”, “sub director” y “director” respectivamente, con la finalidad de ajustar el vocabulario de los ítems al contexto escolar. Esta prueba, validada con población peruana, cuenta con baremos confiables para la escala general y para muestras específicas como hombres/mujeres e instituciones públicas/privadas.

Constó de 50 ítems con escala de respuesta tipo Likert del uno al cinco (1 = *ninguno o nunca* y 5 = *todo o siempre*) que evaluó cinco áreas: Autorrealización, Involucramiento laboral, Supervisión, Comunicación y Condiciones laborales. El puntaje máximo por área fue de 50 puntos mientras que para la escala total fue de 250. En este caso, sólo se utilizó el puntaje total para la interpretación de resultados debido a la cantidad de variables incluidas en la investigación. Para confirmar la decisión, se hizo un análisis factorial de los ítems en donde no se pudo determinar una división según las cinco áreas establecidas por la autora. Además, las cargas factoriales se agruparon en un solo factor.

Según el puntaje total obtenido, Palma (2004) estableció cinco categorías diagnósticas: *muy desfavorable* (entre 50 y 89 puntos), *desfavorable* (entre 90 y 129 puntos), *media* (entre 130 y 169 puntos), *favorable* (entre 170 y 209 puntos) y *muy favorable* (entre 210 y 250 puntos).

El alfa de Cronbach hallado por la autora fue de .97 para la escala. En la presente investigación se obtuvo un resultado similar de .98 con correlaciones ítem-test desde .42 hasta un máximo de .79 lo que indicó que los datos obtenidos eran confiables para la interpretación de los resultados.

Procedimiento

Se realizó un piloto para calibrar la batería de instrumentos. Colaboraron 24 docentes de secundaria de tres instituciones educativas de administración pública distintas. Después de la aplicación, se entrevistó brevemente a algunos para conocer su opinión de la batería de instrumentos. No se entrevistó a todos debido a su disponibilidad de tiempo. A partir del piloto, se ajustaron las opciones de respuesta del ítem 1.3 del cuestionario de datos (Anexo C). En la versión piloto se indicaba como “NO tengo pareja estable (Soltero, viudo, divorciado, separado)”. Además de corroborar la comprensión de los ítems, este estudio piloto dio un primer alcance sobre la confiabilidad de los instrumentos utilizados.

Previo a la aplicación de los instrumentos de medición, la Dirección de Investigación del MINEDU contactó a las regiones que aceptaron participar. Las coordinaciones se realizaron con documentos oficiales del Ministerio a los que no se tuvo acceso. Por tanto, no

se conocen los colegios ni docentes participantes, pero existe constancia de su participación por cada región.

La batería de instrumentos fue enviada vía digital a los responsables de investigación de cada dirección regional. En la comunicación con ellos se mencionó la importancia de que los participantes firmaran el consentimiento informado y respondieran a todos los ítems. Los ejemplares se imprimieron en cada dirección regional y se repartieron a los docentes según criterio de accesibilidad a los colegios de la zona. Esta batería fue auto-aplicada por lo que se detallaron instrucciones en el cuestionario y en cada una de las escalas para evitar inconvenientes durante el llenado. Los responsables en cada región recolectaron las baterías recibidas y las enviaron de regreso a la sede central en Lima. El proceso conjunto de aplicación y devolución de instrumentos se realizó durante el período marzo-mayo de 2013.

Se entregaron a la investigadora 272 encuestas. Durante el vaciado de datos se eliminaron 19, debido a inconsistencias halladas en las respuestas y/o vacíos en múltiples ítems dentro de una misma escala. En el caso específico de las escalas de *burnout* y clima laboral, se completaron los ítems sin responder con el puntaje promedio obtenido por cada individuo según el área donde se halló dicho ítem. Este procedimiento se llevó a cabo para un máximo de tres ítems sin responder, que no correspondieran a una misma área, para obtener los puntajes por área.

Análisis de datos

En primer lugar, se realizó el análisis de consistencia interna y la reducción de factores para los instrumentos de *burnout*, locus de control y clima laboral. El análisis factorial tuvo como objetivo corroborar las áreas propuestas por los diferentes autores para cada escala y así calcular los puntajes totales y por área para cada una. Así mismo, se llevaron a cabo las pruebas de normalidad.

En segundo lugar, se ejecutaron los análisis descriptivos para determinar la presencia de *burnout* en los docentes participantes. Además, se efectuaron contrastes de medianas respecto al puntaje global de *burnout* con las diferentes variables de estudio.

En tercer lugar, se llevó a cabo el análisis de regresión múltiple en dos etapas. Primero, se desarrolló un análisis de correlación bivariado. Segundo, se ejecutó el análisis de regresión para obtener las variables asociadas que fuesen significativas y generasen mayor varianza en la variable *burnout*.



Resultados

Los resultados se presentan de acuerdo con los objetivos planteados en la investigación. En ese sentido, primero se describe la presencia de *burnout* en los docentes participantes del estudio. Segundo, se examinan las diferencias significativas en los puntajes percentiles de *burnout* según las variables de estudio. Tercero, se muestran los resultados del análisis de regresión múltiple.

Debe tomarse en cuenta que los análisis para la escala de *burnout* en la presente investigación se hicieron con base en los puntajes percentiles de cada participante. A partir de ellos, Gil-Monte (2011) distribuye a los docentes en cinco niveles: muy bajo, bajo, medio, alto y crítico.

Burnout

En primer lugar, se analizó el tipo de distribución de los puntajes percentiles para CESQT total y las áreas Ilusión por el trabajo, Desgaste psíquico, Indolencia y Culpa. Los resultados de la prueba Kolmogorov-Smirnov para determinar normalidad indicaron que la distribución de los datos era no paramétrica ($p < .01$), por lo que se eligió la mediana como medida de tendencia.

En la tabla 1 se presentan las medianas de los puntajes percentiles de los participantes para CESQT total y para las áreas de Ilusión por el trabajo, Desgaste psíquico, Indolencia y Culpa. También incluye la media y desviación estándar.

Tabla 1

Puntajes percentiles en la escala de burnout (CESQT) total y por áreas

	<i>Mdn</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
CESQT Total	55	54.10	24.45
Ilusión por el trabajo (IT) ^a	20	22.04	13.41
Desgaste psíquico (DP)	30	36.51	25.56
Indolencia (IN)	25	31.96	26.75
Culpa (C)	65	63.43	26.76

^a Menores puntajes percentiles en el área Ilusión por el trabajo reflejan mayor presencia de *burnout*.

En general, los puntajes percentiles en la Tabla 1 reflejan que existe un nivel medio de *burnout* en los participantes. Al notar cada una de las áreas específicas, estos puntajes revelan un nivel bajo de Ilusión por el trabajo, Desgaste psíquico e Indolencia. El puntaje percentil bajo en el área de Ilusión por el trabajo debería reflejarse en una mayor presencia de *burnout* en los participantes. Sin embargo, los puntajes percentiles bajos obtenidos en las áreas de Desgaste psíquico e Indolencia, probablemente disminuyen el efecto negativo de esta

relación sobre el *burnout*. Además, el puntaje percentil en el área de Culpa, ubica a los participantes en el límite superior del nivel medio, lo que es un indicio de que existe un reconocimiento de las conductas negativas.

Por otro lado, la Tabla 2 muestra la distribución de frecuencias según los cinco niveles de Gil-Monte (2011) para el CESQT total y por cada una de las áreas con la finalidad de conocer el nivel donde se concentró la mayoría de participantes. Se resalta que, para CESQT total, el 12% de los participantes se ubicó en el nivel crítico, es decir, con puntajes percentiles mayores a 89. Si se le suma el grupo que se ubicó en el nivel alto, entonces la tercera parte (31%) de los docentes participantes tuvo un nivel significativamente alto de *burnout*. En el otro extremo, el porcentaje de docentes que se ubicaron en el nivel muy bajo y bajo, fue de 24% – casi la cuarta parte – lo que resultó ser menor que el grupo en el nivel alto y el nivel crítico. Menos de la mitad de los participantes estuvo en el nivel medio.

Tabla 2

Distribución de frecuencia de los participantes para burnout (CESQT) total y para las áreas, según los niveles de Gil - Monte

	Muy bajo (%)	Bajo (%)	Medio (%)	Alto (%)	Crítico (%)
CESQT total	6 (3)	50 (21)	106 (45)	44 (19)	28 (12)
Ilusión por el trabajo (IT) ^a			87 (35)	91 (37)	68 (28)
Desgaste psíquico (DP)	54 (22)	70 (29)	89 (36)	23 (16)	8 (3)
Indolencia (IN)	79 (32)	49 (20)	95 (38)	15 (6)	9 (4)
Culpa	11 (5)	24 (10)	93 (38)	49 (20)	70 (29)

^aLa distribución de los niveles Bajo y Muy bajo en este área se han representado en la tabla como Alto y Crítico respectivamente relacionado directamente con un mayor nivel de *burnout*.

En el área de Ilusión por el trabajo, el 65% de los participantes se concentró en los niveles alto y crítico y no hubo participantes en los niveles bajo y muy bajo. Sucedió lo contrario para las áreas de Desgaste psíquico e Indolencia, en donde más de la mitad de docentes se concentró en los niveles bajo y muy bajo (el 51% y el 52% respectivamente) con un menor porcentaje en los niveles alto y crítico (el 19% y el 10% respectivamente).

Por último, en el área de Culpa se observa que casi la mitad de docentes (49%) manifestó sentimientos de culpa en un nivel alto y crítico que, si se suma al 38% que estuvo en el nivel medio, determina un 87% de docentes que reconoce sus actitudes negativas hacia terceros. Por otra parte, menos de un quinto del total expresó sentimientos de culpa en un nivel bajo y muy bajo. Este área hace referencia al arrepentimiento de los docentes por sus actitudes negativas – hacia sí mismo y los demás. Luego, dado que las áreas de Desgaste psíquico e Indolencia son las que evalúan este tipo de actitudes, se consideró relevante

conocer la distribución de los participantes, con y sin sentimientos de Culpa, en ambas áreas. La tabla 3 muestra los resultados.

Tabla 3

Distribución de frecuencias de los docentes con o sin sentimientos de Culpa en las áreas Desgaste psíquico e Indolencia, según niveles de Gil-Monte

	Sin sentimientos de culpa (%)	Con sentimientos de Culpa (%)
Desgaste Psíquico		
Muy bajo	37 (16)	17 (7)
Bajo	44 (18)	24 (10)
Medio	36 (15)	49 (21)
Alto	6 (3)	17 (7)
Crítico	2 (1)	6 (3)
Indolencia		
Muy bajo	59 (24)	19 (8)
Bajo	25 (10)	23 (10)
Medio	36 (15)	56 (23)
Alto	4 (2)	11 (5)
Crítico	1 (0) ^a	8 (3)

^a El porcentaje es cero debido al redondeo a cero decimales.

Nótese que los participantes con un nivel bajo o muy bajo en Desgaste psíquico e Indolencia tuvieron mayor tendencia a no manifestar sentimientos de culpa. Lo contrario sucedió con quienes se ubicaron en los niveles medio, alto o crítico en ambas áreas, pues este grupo tuvo mayor tendencia a manifestar sentimientos de culpa. Lo anterior indicaría que un mayor Desgaste psíquico e Indolencia se podría asociar con la presencia de sentimientos de culpa.

También se realizó un análisis de la distribución de los participantes según los perfiles 1 y 2 propuestos por Gil-Monte (2011) (ver referencia a estos perfiles en la página 14 del “Método”). Fueron 30 (11.9%) participantes los que cumplieron con los criterios para esta clasificación, es decir, tuvieron un nivel bajo o muy bajo en el área de Ilusión por el trabajo y un nivel mayor o igual a medio en las áreas de Desgaste psíquico e Indolencia. De este total, seis clasificaron en el *perfil 1*, es decir, tenían un *burnout* alto pero no manifestaron sentimientos de culpa. Los 24 restantes clasificaron en el *perfil 2*, es decir, tenían un *burnout* alto pero, a diferencia del *perfil 1*, manifestaron sentimientos de culpa. Ninguno de los casos implica, necesariamente, un reconocimiento del síndrome. Sin embargo, la presencia de culpa en el *perfil 2* podría indicar autoconciencia del desequilibrio interno que genera malestar y repercute en el entorno a través de los comportamientos y/o actitudes negativas.

Así mismo, se revisó la distribución de los participantes según los niveles de Gil-Monte (2011) para todas las variables de estudio: sexo, edad, estado civil, hijos, formación profesional, nivel socioeconómico, región del Perú a la que pertenece, años de experiencia,

número de alumnos a cargo, horas de jornada laboral (por semana), locus de control y clima laboral. Para ver los resultados de este análisis de distribución de frecuencias, ver la tabla F.1 (Anexo F). Los datos obtenidos fueron un primer indicador de las posibles diferencias existentes en los puntajes percentiles de CESQT total y por áreas al interior de cada variable. Estas diferencias se observan con mayor claridad en los análisis de contraste que se presentan en el siguiente apartado de esta tesis.

Contrastes de las puntuaciones percentiles de *burnout* (CESQT) en las diferentes variables de estudio

Se realizaron análisis de contraste para determinar las diferencias significativas en las puntuaciones percentiles de CESQT total y en las áreas de Ilusión por el trabajo, Desgaste psíquico e Indolencia de acuerdo a las variables de estudio incluidas en la investigación. Antes de ello, se hizo el análisis de normalidad para cada una de las variables a través de la prueba Kolmogorov-Smirnov. El resultado indicó que éstas no tenían una distribución normal ($p = .00$) a excepción de clima laboral ($p = .20$). Por ello, se decidió utilizar los estadísticos de contraste para muestras no paramétricas.

Para las variables sexo, estado civil, hijos, nivel socioeconómico y locus de control se aplicó el estadístico U de Mann-Whitney para dos muestras independientes (ver Tabla 4).

Tabla 4

Contraste U de Mann-Whitney para dos muestras independientes del puntaje percentil de CESQT total y por áreas para las variables de sexo, estado civil, hijos, nivel socioeconómico y locus de control

	CESQT total		Ilusión por el trabajo		Desgaste Psíquico		Indolencia	
	Rango promedio	U	Rango promedio	U	Rango promedio	U	Rango promedio	U
Sexo								
Masculino	118.83		121.14		119.51		128.30	
Femenino	115.52	6393.50	127.07	6902.00	127.10	6662.00	117.36	6630.50
Estado civil								
Sin pareja estable ^a	92.90		81.33		90.47		99.50	
Con pareja estable ^b	90.89	3415.50	102.90	2983.00*	97.71	3536.00	95.23	3676.50
Hijos								
No	119.46		107.75		125.29		130.46	
Sí	111.77	3169.50	121.15	3353.50	116.59	3466.00	117.42	3383.50
Nivel socioeconómico								
Pobre	118.57		119.53		129.82		121.42	
No Pobre	117.31	3445.00	124.25	3881.50	121.19	3558.50	124.48	3955.50
Locus de control								
Interno	110.83		129.74		117.78		118.34	
Externo	161.19	1792.00**	83.24	2186.00**	151.65	2579.00*	159.44	*

^aSoltero, viudo, divorciado o separado; ^bCasado, conviviente o comprometido

* $p < .05$, ** $p < .01$.

Se halló diferencia significativa según el tipo de locus de control tanto para CESQT total ($U = 1792$, $p = .000$) y las tres áreas (IT: $U = 2186$, $p = .000$; DP: $U = 2579$, $p = .009$; IN: $U = 2416$, $p = .002$). Los participantes con un locus de control externo se ubicaron en un mayor rango promedio para CESQT total y las áreas de Desgaste psíquico e Indolencia, así como en un menor rango promedio en el área de Ilusión por el trabajo, que los participantes con locus de control interno. Lo anterior significa que el locus de control externo podría ser considerado como un factor de riesgo para el *burnout* en los participantes.

En la variable estado civil, la diferencia resultó significativa sólo para el área de Ilusión por el trabajo ($U = 2983$, $p = .035$). Esto implicaría que, los participantes con pareja estable, poseen una mayor motivación hacia sus logros personales y laborales que aquellos sin pareja estable. No hubieron diferencias significativas en las otras tres variables.

Por otro lado, para las variables de edad, formación profesional, regiones, región del Perú, años de experiencia, número de alumnos a cargo, horas de jornada laboral (por semana) y clima laboral se utilizó el χ^2 de Kruskal-Wallis para el contraste de más de dos muestras independientes (ver Tabla F.2, Anexo F).

Aquí se encontró una diferencia significativa según la región a la que pertenece el docente (de las 15 regiones participantes), en los percentiles de CESQT total ($\chi^2 = 50.51$, $p = .000$) así como en las tres áreas (IT: $\chi^2 = 54.28$, $p = .000$; DP: $\chi^2 = 33.23$, $p = .000$; IN: $\chi^2 = 35.07$, $p = .000$). Véase en la tabla de resultados que las regiones de Huancavelica y Ayacucho se ubicaron en el rango promedio más alto del grupo para la escala de *burnout*. Los participantes de la región de Huancavelica se ubicaron en el rango promedio más bajo en el área de Ilusión por el trabajo y en el segundo rango promedio más alto en las áreas de Desgaste psíquico e Indolencia. Los participantes de la región de Ayacucho se ubicaron en el segundo rango promedio más bajo en el área de Ilusión por el trabajo, mientras que se posicionaron en el mayor rango promedio en las áreas de Desgaste psíquico e Indolencia. Por el contrario, los participantes de La Libertad se encontraron en el rango promedio más bajo de *burnout*. Asimismo, se ubicaron en el rango promedio más alto en el área de Ilusión por el trabajo y entre los rangos promedios más bajos en Desgaste psíquico e Indolencia.

Al realizar un contraste entre las regiones, categorizadas como Costa, Sierra y Selva, se hallaron diferencias significativas para el CESQT total ($\chi^2 = 8.36$, $p = .015$) y las áreas de Ilusión por el trabajo ($\chi^2 = 12.33$, $p = .002$) e Indolencia ($\chi^2 = 7.06$, $p = .029$). En coherencia con lo dicho en el párrafo anterior, los resultados señalaron la presencia de mayor *burnout* en los participantes de la región Sierra. Así mismo, esta región manifestó un mayor nivel de Indolencia y un menor nivel de Ilusión por el trabajo.

Por otra parte, también se encontraron diferencias significativas según las categorías de percepción del clima laboral (ver referencia a estas categorías en la página 16 del “Método”) para CESQT total ($\chi^2 = 24.76$, $p = .000$) y las áreas de Ilusión por el trabajo ($\chi^2 = 30.82$, $p = .000$) e Indolencia ($\chi^2 = 16.14$, $p = .003$). Como muestra la Tabla F.2 (Anexo F), hubo una tendencia ascendente en los percentiles globales de *burnout* a medida que la percepción del clima laboral fue menos favorable. Los docentes que percibieron un clima laboral desfavorable fueron aquellos que se ubicaron en un mayor rango promedio en CESQT total y en el área de Indolencia. En el mismo sentido, se encontraron en un rango promedio inferior en el área de Ilusión por el trabajo. Los participantes que percibieron un clima laboral muy desfavorable fueron un caso particular pues ellos se ubicaron en un menor rango promedio de *burnout*, lo cual podría estar relacionado con la cantidad de participantes ($n = 3$).

Además, en las variables edad, formación profesional, años de experiencia y número de alumnos a cargo del docente, se encontraron diferencias significativas en algunas áreas. En la variable edad, fue significativa la diferencia en el área de Desgaste psíquico ($\chi^2 = 8.58$, $p = .035$), en donde los docentes más jóvenes reflejaron un mayor nivel de Desgaste psíquico. En la variable de formación profesional hubo una diferencia significativa en el área de Ilusión por el trabajo ($\chi^2 = 10.21$, $p = .037$). Los resultados para esta variable (ver Tabla F.2, Anexo F), señalaron que los docentes con Maestría se ubicaron en el mayor rango promedio; mientras que, los docentes con Secundaria completa, se ubicaron en el menor rango promedio. Ello podría indicar una menor tendencia al *burnout* en los participantes con un nivel de formación profesional superior.

En la variable años de experiencia hubo diferencia significativa para el área de Indolencia ($\chi^2 = 8.09$, $p = .044$) en donde los docentes con menor experiencia se encontraron en un mayor rango promedio. La variable número de alumnos a cargo, tomó en consideración a todos los alumnos que el docente tenía a su cargo. En esta variable se observó una diferencia significativa para el área de Ilusión por el trabajo en donde los docentes con más alumnos reflejaron un mayor rango promedio de *burnout*. Es importante recordar que esta variable tuvo casos atípicos en el extremo derecho de la curva normal, por lo que la interpretación de estos resultados se hizo de forma cautelosa. Por último, no hubo diferencia significativa en la variable de horas de jornada laboral (por semana).

Correlaciones

Previo al análisis de regresión, se realizó un análisis de correlación con el estadístico Rho de Spearman (r_s) para muestras no paramétricas, entre las variables de estudio y el

puntaje percentil de *burnout* dividido en tres grupos: 1. CESQT total, 2. CESQT alto y crítico y, 3. CESQT bajo y muy bajo (ver Tabla 5).

Tabla 5

Correlación Rho de Spearman de las variables medidas con puntaje percentil de burnout para el total de participantes y los docentes en los niveles extremos

	CESQT total		CESQT alto y crítico		CESQT bajo y muy bajo	
	r_s	Sig. (bilateral)	r_s	Sig. (bilateral)	r_s	Sig. (bilateral)
Sexo	-.02	.71	-.83	.82	-.09	.53
Edad	-.13	.06	-.20	.10	-.18	.21
Estado civil	-.02	.81	-.04	.77	.12	.46
Hijos	-.04	.57	-.09	.45	-.03	.82
Nivel de formación profesional	-.11	.12	-.28	.02	-.01	.96
Nivel socioeconómico	-.01	.92	-.01	.94	-.08	.57
Región del Perú a la que pertenece	-.08	.25	.23	.06	.14	.31
Años de experiencia	-.12	.07	-.23	.07	-.14	.34
Nº de alumnos a cargo	-.15	.04	.14	.27	-.17	.26
Horas de jornada laboral (semanal)	-.08	.25	-.15	.22	-.36	.01
Locus de control externo	.39	.000	.16	.19	.12	.38
Locus de control interno	-.35	.000	-.10	.42	-.15	.28
Clima laboral	-.31	.000	-.36	.00	-.21	.14

En el primer grupo, CESQT total, las variables de correlación significativas fueron el número de alumnos, el locus de control interno, el locus de control externo y el clima laboral. La correlación baja y negativa obtenida para la variable número de alumnos a cargo indicó que, los docentes con menos alumnos a cargo, tendrían mayor predisposición al *burnout*. Además, el locus de control interno y el clima laboral revelaron una correlación media y negativa con el *burnout*. Esto indicó que, un clima favorable y un locus de control interno, fueron variables protectoras del síndrome. Por otro lado, el locus de control externo tuvo una correlación media y positiva. Contrario a lo que sucede con el clima laboral y el locus de control interno, el locus de control externo se mostró como un factor de riesgo cuya presencia condicionaría a los participantes a un mayor *burnout*.

En el segundo grupo, CESQT alto y crítico, el nivel de formación profesional y la percepción del clima laboral fueron las variables con correlaciones significativas. Ambas tuvieron una relación inversa con el *burnout*. En otras palabras, tener un menor nivel de formación profesional o percibir el clima laboral como desfavorable, serían factores de riesgo que acentúan el *burnout* en los docentes que ya sufren de este síndrome.

En el tercer grupo, CESQT bajo y muy bajo, se halló una correlación media y negativa entre el puntaje percentil de *burnout* y las horas laborales. Ello sería indicador de

que un docente con más horas laborales a la semana es menos propenso a presentar *burnout*, lo que funcionaría como un factor protector.

Análisis de regresión

Los análisis de regresión múltiple también se realizaron según los tres grupos establecidos en el análisis de correlación: CESQT total, CESQT alto y crítico y CESQT bajo y muy bajo. En todos los casos, la variable dependiente fue el puntaje percentil de *burnout*. Se ingresaron las 13 variables (incluyendo estado civil) consideradas en el análisis de correlación como variables independientes. El método elegido fue *hacia atrás* en donde se van eliminando, de forma progresiva y automática, las variables con menor colinealidad dentro del modelo.

Para el primer grupo, CESQT total, se obtuvo 12 modelos. Se trabajó con el quinto modelo pues explicó el mayor porcentaje de la variabilidad en el puntaje percentil de *burnout*, 27%, sin que hubiese una disminución en la significancia del modelo (ver Tabla 6).

Este modelo de regresión evidencia que las variables de locus de control externo y percepción del clima laboral aportaron significativamente al *burnout* docente. La primera variable reflejó que, un mayor locus de control externo, generó un aumento en el puntaje percentil de *burnout*. Por otra parte, un clima laboral favorable generó una disminución en el puntaje de *burnout* aunque con un menor efecto que el de la primera variable.

Para el segundo grupo, CESQT alto y crítico, se obtuvo 11 modelos. Se trabajó con el cuarto modelo pues explicó el mayor porcentaje de la variabilidad en el puntaje percentil de *burnout*, 52%, sin que hubiese una disminución en la significancia del modelo (ver tabla 6).

Este modelo de regresión revela que las variables de locus de control externo, la percepción del clima laboral, los años de experiencia y el número de alumnos a cargo, aportaron significativamente al cambio en la variable dependiente. Similar a lo que se observó para el grupo CESQT total, las dos primeras variables mencionadas se mantuvieron significativas y la variable de clima laboral mantuvo una relación inversa al puntaje percentil de *burnout*. Sin embargo, en este segundo grupo, la variable locus de control externo generó el mayor cambio en el puntaje percentil de *burnout*, esta vez con un efecto inverso. Por tanto, el aumento en el puntaje percentil de *burnout* estuvo bastante ligado a un bajo puntaje de locus de control externo. La variable de años de experiencia también determinó un efecto inverso en donde los docentes con menos años de experiencia estuvieron relacionados con mayores puntajes percentiles de *burnout*. Por último, la variable de números de alumnos a

cargo, fue la de menor efecto dentro del modelo. Este fue directo, por lo que un mayor número de alumnos a cargo estuvo ligado con un mayor puntaje percentil de *burnout*.

Para el tercer grupo, CESQT bajo y muy bajo, se obtuvo 11 modelos. Se trabajó con el sexto modelo pues explicó el mayor porcentaje de la variabilidad en el puntaje percentil de *burnout*, 50%, sin que hubiese una disminución en la significancia del modelo (ver tabla 6). Este último modelo de regresión señala que la variable de horas de jornada laboral (por semana) fue la única que generó un cambio significativo y negativo en el *burnout*. Es decir, se encontró un menor puntaje percentil de *burnout* en aquellos docentes que contaron con más horas en su jornada laboral (por semana).

Tabla 6

Análisis de regresión múltiple para el puntaje percentil de burnout como variable dependiente utilizando el método hacia atrás para la muestra total y para los casos extremos

Variable	CESQT total	CESQT alto y crítico	CESQT bajo y muy bajo
	β	β	β
Constante	73.53**	253.64**	62.08**
Sexo	-0.74	-.28	-.26
Edad	.12	-	-.36
Hijos	-.10	-.27	-
Nivel de formación profesional	.04	.20	-
Nivel Socioeconómico	-.07	.18	-.25
Región del Perú a la que pertenece	-.04	.32	.18
Años de experiencia	-.24	-.40*	.37
Nº de alumnos a cargo	-	.42*	-.16
Horas de jornada laboral (por semana)	-	-	-.43*
Locus de control externo	.42**	-2.48**	-
Locus de control interno	-	-2.26	-
Clima laboral	-.19**	-.48**	-.34
R ²	.27	.52	.50
F	4.74**	2.92*	2.59*

Nota: - = Variable no corresponde al modelo.

* $p < .05$, ** $p < .01$.



Discusión

La discusión de los resultados se estructura con base en los tres objetivos planteados para esta tesis. Se examinaron los datos obtenidos a la luz de otros estudios sobre *burnout* docente y, a la vez, se describieron las posibles razones detrás de estos hallazgos. También, se buscó resaltar la relevancia de esta investigación, sus limitaciones y recomendaciones para estudios futuros.

Antes de analizar los resultados es importante mencionar sobre la confiabilidad y validez del CESQT como instrumento para la medición del *burnout* docente, que se pudo comprobar en esta investigación. Lo que motivó la elección de este cuestionario se basa en sus fortalezas principales, entre ellas, que permite analizar el síndrome de manera global, sin recurrir a una interpretación aislada por áreas como sucede con otros instrumentos como el MBI. Así también, tiene puntos de corte que permitieron valorar la incidencia del *burnout* en los participantes. Lo contrario sucede con el MBI, en donde no hay un consenso respecto al tema (Fernández, 2002; Olivares & Gil-Monte, 2009). Además, Olivares & Gil-Monte (2009) resaltan que el CESQT considera los aspectos socioculturales latinoamericanos, mientras que el MBI presenta ciertas debilidades especialmente fuera del entorno anglosajón.

El primer objetivo planteado fue describir la presencia de *burnout* en los participantes. En general, estos reflejaron un nivel medio de *burnout* (percentil 55). Gil-Monte (2011) señala que los docentes con un percentil igual o mayor a 90 en la puntuación total pueden considerarse como casos en donde se ha desarrollado completamente el *burnout*. A partir de este punto de corte, podría decirse que el *burnout* promedio en los participantes no es grave, pero sí está presente, lo que podría ser un indicador de alerta.

No obstante, casi la tercera parte del total sí se ubicó en los percentiles que revelan un nivel alto o crítico de *burnout*. En el caso de este grupo, que presentó el síndrome en una fase avanzada, podría ser necesario contar con ayuda profesional. A pesar de ello, en muchos casos los docentes no tienen acceso a esta ayuda debido a las reducidas políticas y programas de apoyo enfocados en el bienestar docente (Soria & Chiroque, 2004) que, además de enfocarse en el síndrome, tome en consideración las características de la población y los factores personales y del entorno relacionados con el *burnout* docente.

Por otro lado, la comparación entre los percentiles hallados aquí con los de otras investigaciones nacionales, servirá de referencia para conocer el aumento o disminución en la prevalencia del síndrome de *burnout* docente. No obstante, esta comparación se hace con

cautela puesto que el instrumento de medida usado en otros estudios no ha sido el CESQT sino, en la mayoría de casos, el Inventario de *Burnout* de Maslach (MBI).

Entonces, Delgado (2003) y Fernández (2008) hallaron un 32.7% y un 36.6%, respectivamente, de docentes de secundaria de Lima metropolitana con un nivel alto de *burnout*. Estas cifras son cercanas al 31% de docentes que se ubicaron en los niveles alto y crítico en esta investigación. Por su parte, Cuenca & O'Hara (2006) observaron un 20% de prevalencia de *burnout* intermedio en docentes de primaria y secundaria, mientras que, Manya (2008) determinó un 30% de prevalencia en docentes de educación especial. En la presente investigación, el 45% de participantes reflejó un nivel medio de *burnout*, lo que podría indicar que el nivel de *burnout* medio es más alto en este grupo.

Ahora bien, para valorar el *burnout* de los docentes participantes es necesario evaluarlo de manera integral, es decir, entenderlo como un síndrome que incluye el deterioro cognitivo, afectivo y actitudinal que se desarrolla en un contexto y forma en particular (Gil-Monte, 2005). Por ello, se considera que los resultados de las tres áreas independientes aportaron información valiosa para describir el *burnout* observado en la presente muestra.

Gil-Monte (2011) determina que el *burnout* inicia con el deterioro cognitivo (pérdida de Ilusión por el trabajo) y emocional (Desgaste psíquico) del individuo. Más adelante, es que aparecen las actitudes negativas hacia los demás (Indolencia), las que “funcionan como una estrategia de afrontamiento frente a la experiencia crónica de deterioro cognitivo y emocional” (Gil-Monte, 2011, p. 15).

Con base en el proceso descrito, se puede afirmar que, en su mayoría, los participantes evidenciaron una Ilusión por el trabajo bastante baja. Ello implicaría que los docentes experimentaron pobre valoración profesional, bajo nivel de creatividad, poca motivación para el logro de objetivos profesionales y desgano hacia el trabajo. Todo esto podría generar una disminución en su creencia de competencia profesional y, a mediano o largo plazo, podría causar problemas en de la dinámica de enseñanza-aprendizaje.

Estos resultados, en el área de Ilusión por el trabajo, podrían estar asociados al sentimiento del docente de no ser reconocido en cuanto a su empeño y esfuerzo dedicado a la enseñanza (Schaufeli, 2005), lo que hace que desmerezca su propio trabajo así como sus alternativas de desarrollo profesional. La falta de reconocimiento podría venir de los alumnos, los colegas o la institución educativa. Entonces, tendría sentido considerar el entorno laboral como una variable importante en el desarrollo del *burnout*. Justamente, Gil-Monte (2011) determina que las condiciones del entorno laboral son el desencadenante

central de los síntomas de *burnout* y son responsables del progreso de los mismos, dada la interacción entre estas condiciones y las variables personales.

Sin embargo, en las áreas de Desgaste psíquico e Indolencia no se observó la tendencia señalada por Gil-Monte (2011) pues en ambos casos, los participantes manifestaron niveles bajos. Es decir, los docentes reflejaron una autoestima positiva y bajos niveles de agotamiento o irritabilidad (DP). A su vez, no mostraron indicios de que sentían que su relación con colegas o alumnos estuviese gravemente afectada ni tampoco calificaron de manera negativa su trato hacia los demás (IN).

Entonces, se podría afirmar que el mayor porcentaje de participantes no cumplió con el modelo postulado por Gil-Monte (2011) – nivel bajo de Ilusión por el trabajo, nivel alto de Desgaste psíquico y nivel alto Indolencia – lo cual es positivo pues confirma la idea de que el panorama general no es grave. Sin embargo, no se debe perder de vista el 31% de docentes que presentaron niveles alto o crítico de *burnout* y que sí cumplían, o estaban cercanos a cumplir, con los criterios del modelo.

Por otro lado, los bajos puntajes en el área de Indolencia podrían reforzar la idea postulada por Gil-Monte (2011) de que ésta es la última área que se manifiesta en el proceso de presentar *burnout* docente, según su modelo propuesto. El autor postula que las actitudes de indiferencia, distanciamiento o las reacciones negativas hacia los demás, serían una estrategia de afrontamiento que no aparece en momentos iniciales del malestar, sino en etapas más avanzadas.

Además, explica que es muy probable que estas manifestaciones no sean inmediatas “debido a que están proscritas por el rol profesional y por los valores sociales” (Gil-Monte, 2011, p. 15). Ello podría indicar que la deseabilidad social actuaría como una barrera, que no permite al docente exteriorizar el desgaste cognitivo y emocional experimentado, sino hasta una etapa más avanzada del síndrome. A partir de lo anterior se podría hipotetizar sobre el posible efecto de la deseabilidad social en las respuestas de los docentes a los ítems relacionados con el área de Indolencia, la que contiene afirmaciones orientadas a una autoevaluación de las conductas negativas (v.g. ítem 17 “Etiqueto o clasifico a los alumnos según su comportamiento”).

Por otro lado, la negación del problema por parte de los docentes, es un punto interesante a discutir y que podría estar ligado a los bajos niveles de *burnout* identificados. Se ha observado que los docentes tienden a negar el efecto del estrés sobre su desempeño, la relación con alumnos o entorno laboral (Arís, 2009; Cuenca & O’Hara, 2006; Rodríguez et al., 2007). Esta negación podría establecerse de manera inconsciente, basada en la creencia de

que si el malestar estuviese asociado con su labor, entonces, sería una muestra de debilidad personal o incompetencia profesional, lo cual vulnera la imagen ideal que la sociedad ha determinado para el docente (Esteve, 1994). Por ejemplo, en la investigación de Cuenca & O'Hara (2006), se encontró que los docentes no consideraban que su rendimiento laboral (41%), la relación con los alumnos (60%) y el aprendizaje de los mismos (68%) se vió afectado cuando ellos estuvieron enfermos.

Para continuar se observa que, además de las tres áreas mencionadas, el CESQT incluye el área de Culpa. Gil-Monte (2011) establece que la Culpa tiene una función simbólica de “reafirmar el compromiso de la otra persona y la responsabilidad de cuidarla” (Gil-Monte, 2011, p.16). Esta función de cuidado es inherente al proceso educativo y, de manera específica, a la labor docente (Kornblit et al., 2004; Oramas et al., 2007). Por tanto, ¿por qué un docente sentiría culpa? Por su indiferencia, por su falta de sensibilidad con los demás, entre otros comportamientos negativos ocasionados por su experiencia de indolencia.

La presencia de culpa en los docentes sería positiva por su efecto prosocial que motivaría al docente a reparar el daño producido en otros (Gil-Monte, 2011). No obstante, también podría generar un círculo vicioso que intensificaría la vivencia del *burnout*. Según Gil-Monte (2011), este círculo vicioso se forma pues el docente, al sentir culpa, se introduce en mayores tareas laborales. Allí encuentra las mismas complicaciones, lo que gatilla nuevamente un deterioro cognitivo y emocional. A su vez, se evidencian actitudes de indolencia y, con ellas, los sentimientos de culpa.

En este área específicamente, el CESQT distingue dos perfiles según la presencia de sentimientos de culpa. Para esta investigación, el 11.9% del total de participantes cumplieron con los criterios de clasificación. En este grupo, el *perfil 1* estuvo representado por el 2.4% del total, mientras que, el *perfil 2* estuvo representados por el 9.5%. Estos resultados reflejan que hubo una tendencia a que los docentes expresen sentimientos de culpa por sus comportamientos, actitudes y/o reacciones negativas (*perfil 2*), lo que indicaría mayor consciencia de las consecuencias que genera el *burnout* en su entorno. Sin embargo, también sería negativo, pues el malestar sería más intenso y podría originar problemas psicosomáticos e incluso patologías como crisis de ansiedad o depresión (Gil - Monte, 2011).

En contraste, los resultados en estudios extranjeros llevados a cabo por Gil - Monte en docentes de México (el 35.5% y el 17.2% respectivamente), Portugal (el 14.2% y el 1.9% respectivamente) y Brasil (el 12% y el 5.6% respectivamente), revelaron un mayor porcentaje que no presentó sentimientos de culpa que aquel que sí lo hizo (Gil - Monte, 2011). Por tanto, estos docentes mantuvieron una tendencia al *perfil 1*, es decir, no desarrollarían problemas

individuales vinculados al estrés laboral pero su comportamiento disminuiría la calidad de su servicio a los alumnos y el colegio.

El segundo objetivo planteado para este estudio fue comparar los niveles de *burnout*, según las variables de estudio incluidas. Los contrastes significativos, tanto en el *burnout* total como en sus tres áreas, se dieron en las variables de locus de control, región a la que pertenece el docente y percepción del clima laboral.

Los resultados de contraste para el tipo de locus de control confirmaron, como se mencionó en el sustento teórico, que el locus de control externo es un factor de personalidad importante en el desarrollo del *burnout* docente. Este tipo de locus implica que la persona no percibe una contingencia entre sus acciones y las consecuencias (Brenlla & Vásquez, 2010), en este caso, el malestar causado por el síndrome. Entonces, se halló que los docentes con un locus de control externo reflejaron un mayor *burnout*. Esta asociación directa se confirmó en el análisis de correlación. Por tanto, los docentes que no sentían control sobre las situaciones que les sucedían, tuvieron niveles de *burnout* significativamente más altos que los que sí se consideraban capaces de modificar una situación negativa y afrontar el malestar. Kyriacou (2003) encontró, en los docentes con un locus de control externo, una tendencia a sobrevalorar el control externo sobre las acciones propias, lo que generaría una menor confianza en su capacidad de alterar situaciones y podría resultar en una experiencia más grave del síndrome.

Sin embargo, esta sensación de que sus acciones no tienen efecto sobre las consecuencias, también podría hacerlos adoptar actitudes de desinterés y conformismo lo que dificultarían el establecimiento de metas o la formación de expectativas (Casique & López, 2007) sobre su trabajo, sí mismos y los demás. En este caso, el locus de control externo se convertiría en una estrategia defensiva ante situaciones difíciles, en donde el docente se permitiría atribuir a factores externos el hecho de no poder resolver una situación específica.

En el caso del locus de control interno, se halló una relación inversa por lo que este funcionaría como un factor de personalidad protector del *burnout*. Los docentes con un locus de control interno tendrían un mejor desempeño en su trabajo, más satisfacción y mayor motivación por el logro, lo cual sería favorable contra el *burnout*, específicamente para el área de Ilusión por el trabajo que fue la más afectada en los participantes (Casique & López, 2007). Por tanto, un programa orientado al tratamiento del *burnout* debería considerar el re-entrenamiento cognitivo que permita al docente empoderarse de sus acciones al establecer atribuciones de control internas (Manassero et al., 2005).

Por otro lado, los docentes revelaron diferencias significativas en el *burnout* de acuerdo a la región a la que pertenecían. Entre todas, los docentes de Ayacucho y Huancavelica reflejaron los rangos promedio más elevados de *burnout*. Coincidentemente, la región de la Sierra fue la que se ubicó, de manera significativa, en un rango promedio alto de *burnout*. Por el contrario, la región de La Libertad se ubicó en el rango promedio más bajo de *burnout* en comparación con las otras regiones.

Estos resultados podrían estar asociados a dificultades propias del entorno como la distancia entre las escuelas o las condiciones climáticas de cada región que podrían ser percibidos como fuentes de estrés. Por otro lado, podrían relacionarse con la centralización o inequidad en la repartición de los recursos económicos para la educación a nivel nacional. Indicadores del MINEDU al 2012, mostraron que el gasto público en educación fue del 2.9% del PBI total a nivel nacional (ESCALE, 2010), lejos del 6% propuesto como parte de las políticas del Plan Nacional de Educación para Todos (MINEDU, 2005). Varios estudios, entre ellos Esteve (1994) y Kornblit et al. (2004), han manifestado que la escasez de recursos con los que cuenta el docente sería un factor estresante que conlleva al *burnout*. Esta escasez también limitaría la capacidad del docente para establecer relaciones óptimas de aprendizaje-enseñanza al tener que manejarse en un espacio inadecuado, mal equipado y pretender que estas limitaciones no existen (León, 2011).

Al ver el gasto por región, se observó que a las regiones de Ayacucho y Huancavelica les correspondía un 8.9% y al 9% del PBI respectivamente, lo que fue mayor que el 2.8% en La Libertad. Estos números son contradictorios con el argumento de que existiría una menor cantidad de recursos educativos en la Sierra. A pesar de ello, el argumento no puede ser descartado por completo, pues no se sabe a cuánto asciende el valor del PBI por región ni tampoco se conoce la distribución final de estos recursos económicos en los diferentes aspectos que incluye el área educativa.

Independiente del acceso real a los recursos educativos, es posible que los docentes perciban una inequidad. Para comprender los posibles motivos detrás de ello, la teoría de intercambio social propone el concepto de *contrato psicológico* (Schaufeli, 2005). Esta es una noción subjetiva que consiste en que las ganancias que se obtienen de la organización laboral, en este caso la institución educativa, sean proporcionales a las inversiones que se realizan en ella. Cuando este contrato psicológico se ve amenazado, v.g. menor cantidad de recursos que los necesarios o que los asignados a otras regiones, se generaría distrés psicológico e incluso insatisfacción laboral, “fuga” o abandono de la organización.

Otra variable, en donde los docentes mostraron diferencias significativas en el *burnout*, fue la de clima laboral. Este resultado sería coherente con la idea que una de las características centrales del *burnout* es el malestar relacionado al ámbito profesional en donde interactúan distintas variables personales del docente (Gil-Monte, 2011). En esta investigación se encontró que los participantes experimentaron mayor *burnout* cuando la percepción del clima laboral fue menos favorable. Por tanto, un ambiente laboral con pocas oportunidades de desempeño, un bajo nivel de supervisión, una pobre retroalimentación y comunicación – entre colegas o con los directivos – y con pocos recursos (Palma, 2004), promovería docentes con mayores niveles de *burnout*. A su vez, estas condiciones laborales harían que los síntomas psicosomáticos del síndrome sean más notorios (Margarita & Vinaccia, 2007), lo que se manifestó en los participantes a través de bajos puntajes en Ilusión por el trabajo y altos puntajes en Indolencia.

Como Murillo (2004) ha referido, el clima laboral es un componente que es parte de la cultura escolar. De verse afectado, habría una disminución progresiva en la motivación del docente por el trabajo. Ello no sólo perjudicaría su relación con los colegas y los alumnos, debido a sus comportamientos y actitudes negativas, sino que disminuiría su eficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, el clima laboral debería ser una arista central en el tratamiento de *burnout* docente dentro de los colegios. Es importante que este se apoye en la relación entre colegas en términos de generar espacios de reunión y discusión que ayuden tanto a la descarga emocional como al manejo de conflictos.

El análisis de correlación reiteró esta relación inversa entre las variables clima laboral y *burnout*. Este resultado fue similar al encontrado por Arón & Milicic (2000) entre *burnout* y clima social, este último descrito como una escuela saludable compuesta por miembros capaces de resolver sus conflictos en formas no violentas y constructivas. Naturalmente, la correlación hallada no se considera como un indicador de causalidad, pues no es posible afirmar que un clima laboral desfavorable produce directamente el *burnout* o viceversa. Sin embargo, podría suponerse que el clima laboral favorable es un factor protector del *burnout*, ya sea porque disminuye la probabilidad de ocurrencia o lo mantiene en niveles bajos.

Otros contrastes, significativos en algunas áreas de la escala de *burnout*, fueron la edad, el nivel de formación profesional, los años de experiencia, el número de alumnos y el estado civil. En cuanto a la variable edad, los docentes jóvenes se ubicaron significativamente en un mayor rango promedio de Desgaste psíquico – agotamiento emocional, irritabilidad y falta de energía o agotamiento físico – en comparación con los docentes mayores. De manera descriptiva también se observó que los docentes jóvenes ocuparon un mayor rango promedio

de *burnout*. Dado que el contraste fue significativo sólo para una de las áreas, es coherente que se haya obtenido un coeficiente de correlación no significativo ($p = .06$). Estos resultados coinciden con las evidencias revisadas, las que reflejan que se observó un mayor *burnout* en docentes jóvenes (Albanesi de Nasetta et al., 2006; Antoniou et al., 2006; Ramírez & Zurita, 2010; Salanova et al., 2003).

Por su parte, Cuenca & O'Hara (2006) han señalado que “la edad ... al estar relacionada con las experiencias pasadas (éxitos o fracasos) influiría en la manera de percibir y experimentar el estrés” (p. 30), lo cual puede resultar positivo o negativo para el docente y no se restringe a un rango de edad específico sino que dependería de las experiencias de cada uno. Si se retoma la conceptualización de estrés como interacción (Travers & Cooper, 1997), la vivencia de *burnout* estaría sujeta a los recursos que se tengan disponibles para enfrentar las situaciones. Entonces, podría inferirse de los resultados que, los docentes jóvenes mostraron una vivencia más intensa de las consecuencias emocionales del *burnout*, la cual podría estar relacionada con eventos pasados similares en donde hubo fracaso.

Como se ha mencionado en el párrafo anterior, la edad estaría bastante ligada a la experiencia docente que, a su vez, parte desde una formación profesional. En efecto, los análisis de contraste mostraron una tendencia similar en ambas variables. Los docentes con menor experiencia laboral, expresaron más comportamientos y actitudes negativas hacia otros (Indolencia). Por su parte, los docentes con una menor formación profesional, manifestaron menos ilusión por su trabajo, relacionado con mayor *burnout*. Esta última variable reveló una correlación media, inversa y significativa con el grupo de docentes con *burnout* alto y crítico, en donde los obstáculos serían percibidos como inmanejables y fuera de su competencia.

En el caso de la variable de años de experiencia, los docentes revelaron mayores comportamientos agresivos e indiferencia hacia los alumnos o personas con las que trabajan y mostraron una menor tolerancia ante las actitudes de los alumnos en el aula, lo que se reflejó en una mayor Indolencia. Una explicación para ello podría estar ligada a la sensación de una baja autoeficacia, definida como la creencia de poseer la habilidad necesaria para realizar algo (Brenlla & Vásquez, 2010), que experimenta un nuevo docente. Por ejemplo, responder a las situaciones de conflicto propias del colegio, sea con alumnos o colegas. Ello podría hacer que adopte una posición defensiva la que muestra a través de sus actitudes negativas y una posición distante respecto al alumno, que luego se vuelve un comportamiento cotidiano. Sobre esta variable, Fernández (2008) evidenció que los docentes con una experiencia entre cinco y diez años manifestaron una menor autoeficacia que los docentes con más de 21 años de experiencia, por lo que la vivencia de *burnout* del primer grupo fue mayor.

Por su parte, los docentes con menor nivel de formación profesional mostraron una desvalorización de su labor y una baja motivación por alcanzar nuevas metas profesionales, reflejadas en una baja Ilusión por el trabajo. Este resultado podría asociarse con un bajo dominio de estrategias pedagógicas y escasas herramientas de manejo de conflictos en el aula (Oramas et al., 2007), lo cual podría hacer que el docente no se considere con las habilidades suficientes para cumplir su rol de manera eficaz. Sobre ello, Llorens et al (2005) hallaron que la vivencia de múltiples crisis de eficacia, originadas por la percepción de obstáculos laborales, produce *burnout* (Llorens et al., 2005). A su vez, las crisis de eficacia dependerían de las creencias del docente sobre su competencia para afrontar los problemas con éxito y evaluar la situación como reto o como amenaza (Salanova et al., 2003), lo que refuerza la importancia del locus de control en el desarrollo del *burnout*.

La variable de formación profesional podría asociarse con la formación continua del docente, esta última percibida como una fuente de estrés (Arís, 2009; Kornblit et al., 2004). Esto es así principalmente porque los maestros consideran que la capacitación ofrecida no está alineada a las necesidades concretas de su entorno lo cual tendría efectos sobre la percepción de competencia profesional (Aaron & Milicic, 2010; Arís, 2009).

Algunas investigaciones han identificado una asociación directa entre la relación conflictiva docente-alumno y el *burnout* (Castro, 2008; Kornblit et al., 2004; Oramas et al, 2007). Se considera como una variable que genera estrés, que afecta al docente en mayor medida que contar con una pobre infraestructura en el colegio o tener un bajo salario (Castro, 2008). Esto es relevante pues se ha encontrado que una relación conflictiva con los alumnos afectaría en mayor grado a los docentes que evalúan negativamente sus propios logros académicos (Otero-López, Castro, Villardefrancos & Santiago, 2009), pues se perciben sin herramientas para resolver estas situaciones. Por tanto, la experiencia de *burnout* sería mayor en los docentes con una menor formación profesional.

Podría inferirse que la interacción conflictiva causaría un desgaste en el docente y aumentaría su malestar, debido a la falta de reciprocidad reflejada en esa relación. Schaufeli (2005) indica que los docentes esperan que el esfuerzo invertido en la formación de los alumnos, se vea reflejado en el alcance de los niveles de aprendizaje esperados. Algunas condiciones que impiden esta reciprocidad podrían incluir, entre otras, los conflictos familiares del alumno, su agresividad hacia el profesor y la pérdida de respeto por el rol docente al no relacionarse con una figura de autoridad en el salón de clases (Esteve, 1994; Travers & Cooper, 1997).

Por su parte, la variable número de alumnos indicó que los docentes con más alumnos presentaron una mayor Ilusión por el trabajo. A nivel descriptivo, los puntajes percentiles de *burnout* total fueron más altos a medida que el docente tenía un mayor número de alumnos a cargo. Estos resultados se verificaron en la relación inversa – significativa y baja – hallada entre estas variables. Los hallazgos fueron contradictorios con lo reportado en la literatura, la cual señala que una mayor cantidad de alumnos a cargo predisponía al docente al *burnout*. Lo anterior probablemente porque una mayor cantidad de alumnos significaría mayor presión o un impedimento para cumplir exitosamente con la expectativa social respecto a su rol, que sería brindar una atención personal e individualizada a sus alumnos (Cuenca & O'Hara, 2006; Esteve, 1994; Travers & Cooper, 1997).

En la variable de estado civil, se diferenció entre docentes con y sin pareja estable. Se halló que el primer grupo se ubicó en un mayor rango promedio para el área de Ilusión por el trabajo que el segundo. Esto quiere decir que los docentes con pareja estable reflejaron una mejor orientación hacia sus metas laborales, un mayor optimismo respecto a su labor y sintieron una mayor realización personal y profesional en comparación con los docentes sin pareja estable (Olivares & Gil - Monte, 2009)

Estos resultados podrían sugerir que, tener una pareja con quien compartir las dificultades laborales, representa un apoyo emocional que se establecería como un factor protector contra el *burnout* docente (Moriana & Herruzo, 2004). Así, los docentes con pareja estable tendrían oportunidades de diálogo para encontrar soluciones conjuntas a las dificultades laborales que se le pudiesen presentar. Sin embargo, Maslach (2003) indica que esto también podría funcionar de manera negativa cuando la persona se rehúsa a conversar con otros de temas de trabajo bajo la necesidad de “protegerlos”.

A pesar de lo anterior, se podría decir que el hecho de tener un otro con quien compartir las situaciones que generan malestar, estaría a la base del porqué la variable de estado civil sería un factor protector contra el *burnout*. Si es así, es claro que este tipo de apoyo emocional no sólo se encuentra en una pareja. Los amigos, la familia o los propios colegas de trabajo también podrían suplir este rol de apoyo.

Sin embargo, desde otra perspectiva Moriana & Herruzo (2004) mencionaron que el estado civil también puede convertirse en una fuente de estrés. Así como cumplen la función de apoyo emocional, los conflictos laborales podrían invadir la dinámica familiar y viceversa, lo que aumentaría la probabilidad de sufrir de *burnout*.

Entre las variables que no fueron significativas, resaltó la variable sexo. Esta se denota como una variable ambigua en su relación con el *burnout*, pero aún así ha sido

considerada en diferentes investigaciones sobre el tema. En esta tesis los resultados indicaron que, a un nivel descriptivo, los docentes hombres se ubicaron en un mayor rango promedio de *burnout* que las mujeres. A pesar de que es un dato descriptivo, contrasta con los resultados de la mayoría de estudios, en donde las docentes fueron más vulnerables al *burnout* que los varones (Albanesi de Nasetta et al., 2006; Arón & Milicic, 2000; Kornblit et al. 2004; Oramas et al., 2007). Moriana & Herruzo (2004) atribuyen esta diferenciación al doble rol que se espera que las mujeres cumplan de manera eficiente, a nivel familiar y profesional.

Asimismo, las docentes presentaron una mayor Ilusión por trabajo y Desgaste psíquico, así como una menor Indolencia, en comparación con los docentes. Estos resultados descriptivos, son coherentes con evidencias que han señalado que los hombres tienden a mayores conductas de indolencia mientras que las mujeres tienen mayores niveles de desgaste psíquico (De Heus & Diekstra, como se citó en Vandenberghe, 1999; Salanova et al., 2003). Esta diferencia podría deberse a la percepción del proceso educativo como un proceso de cuidado y protección, rol que generalmente se le adjudica a la mujer (Kornblit et al., 2004; Oramas et al., 2007). Bajo esta idea, se considera que sería más difícil para una docente adoptar una posición distante frente a un problema del estudiante, lo que le generaría una mayor carga emocional.

Como tercer objetivo específico, se planteó identificar las variables de estudio significativas en un modelo de regresión, en donde la variable dependiente fue el puntaje percentil de *burnout*. En primer lugar, el modelo de regresión que incorporó al total de participantes, incluyó las siguientes variables independientes: sexo, edad, número de hijos, nivel de formación profesional, nivel socioeconómico, región del Perú a la que pertenece, años de experiencia, locus de control externo y clima laboral. Ello reveló que, contar con la información de estas nueve variables, explicó un 27% de la variabilidad en el puntaje percentil de *burnout* observado en los docentes.

Entre las variables mencionadas, el locus de control externo y el clima laboral fueron las que contribuyeron significativamente a la predicción del *burnout*. El locus de control externo señaló un efecto directo sobre el percentil del *burnout*. Los docentes con este tipo de locus no considerarían que sus acciones son contingentes a las consecuencias por lo que tendrían una tendencia a atribuir, a fuerzas externas o a otras personas, la responsabilidad de los eventos negativos que les suceden (Brenlla & Vásquez, 2010; Casique & López, 2007) lo que significaría también que la solución de estos eventos no dependería de ellos. Entonces, un evento negativo cuya solución es percibida por el docente como fuera de su control,

generaría un malestar que, en este caso, tendría el peso suficiente para generar un aumento en el puntaje percentil del *burnout*.

En cuanto a la segunda variable, se halló que la percepción del clima laboral tuvo un efecto indirecto en el *burnout*. Esta variable podría configurarse como un factor de riesgo cuando los docentes perciben que los componentes al interior de la institución educativa – comunicación, la disponibilidad de recursos, las oportunidades de desarrollo, el reconocimiento de la labor, entre otros (Palma, 2004) – no funcionan armoniosamente ni les proporcionan soporte a su práctica profesional. Lo anterior podría ligarse con la idea central a la base de la teoría del intercambio social (Schaufeli, 2005). De ser así, podría decirse que el docente percibe una inequidad entre el esfuerzo y/o los recursos que él invierte en el colegio – sea por voluntad propia o porque se le exige – y lo que éste le retribuye.

También se identificaron modelos de regresión para los casos extremos de *burnout*. Por un lado, nivel alto y crítico. Por el otro lado, nivel bajo y muy bajo.

El modelo de regresión para el grupo de docentes que reflejaron un nivel de *burnout* alto y crítico incluyó las siguientes variables independientes: sexo, número de hijos, nivel de formación profesional, nivel socioeconómico, región del Perú a la que pertenece, años de experiencia, número de alumnos a cargo, locus de control (externo e interno) y clima laboral. Ello reveló que, contar con la información de estas diez variables, permitió explicar más de la mitad de la variabilidad en el puntaje percentil de *burnout* observado en los docentes.

Entre las variables mencionadas, el locus de control externo, la percepción del clima laboral, los años de experiencia y el número de alumnos a cargo fueron las que contribuyeron de manera significativa a la predicción del *burnout*. La percepción del clima laboral fue la de mayor significación – con un efecto indirecto en el *burnout*; mientras que, el locus de control externo, fue la de mayor peso en el modelo.

El locus de control externo tuvo un efecto inverso y, en este caso, la teoría de la atribución (Manassero & Vázquez, 1995; Manassero et al., 2005) podría dar pistas para entender el comportamiento particular de la variable. Desde esta teoría, un menor locus de control externo significaría que el docente tiende a atribuirse a sí mismo las causas de las situaciones negativas que le suceden, lo que aumenta su experiencia de malestar. Por ejemplo, un docente podría atribuir su percepción de un clima laboral desfavorable a su incapacidad de integrarse a la dinámica de la institución educativa. Sin embargo, la realidad podría indicar que la razón sería la falta de espacios de intercambio docente lo que sería responsabilidad de las políticas escolares y no sólo del docente.

Cuando el docente se atribuye a sí mismo las causas de cualquier evento negativo, relacionado a la escuela o a su práctica docente, él se asume como único responsable del malestar lo que lo hace más vulnerable. No obstante, se identifica una contradicción pues, al mismo tiempo, el modelo de regresión refleja un efecto negativo del locus de control interno, aunque no de manera significativa. Se podría inferir que el docente se identifica como responsable del evento negativo, pero no siente que sus acciones puedan generar algún cambio sobre el evento negativo. Esta contradicción personal provocaría una deficiencia en el ajuste psicológico al no poder mantener un equilibrio entre las condiciones del entorno y los recursos personales

Por su parte, las variables de clima laboral, años de experiencia y número de alumnos tuvieron un menor peso en la variabilidad del *burnout*. El clima laboral reflejó el mismo comportamiento que el descrito en el primer modelo de regresión. La variable años de experiencia tuvo un efecto inverso sobre el *burnout*. Como se discutió anteriormente, la menor experiencia docente se podría asociar con un bajo dominio de estrategias pedagógicas y didácticas para el manejo y la solución de problemas dentro del aula o en la institución educativa. La variable del número de alumnos tuvo un efecto directo sobre el *burnout*. Contrario a lo que se vió en el contraste de medias, estos resultados sí coincidieron con Rodríguez et al. (2007), quienes hallaron que el docente percibía una gran cantidad de alumnos como un factor estresante cuando no se sentía con la capacidad para manejarla. Este efecto negativo sobre el *burnout* es coherente con la necesidad docente de cumplir con las expectativas de su profesión, entre ellas, atender de manera individualizada a sus alumnos (Cuenca & O'Hara, 2006; Esteve, 1994; Travers & Cooper, 1997). Se espera que el docente cubra las necesidades y preocupaciones de los estudiantes, sin considerar que los recursos que invierte pueden poner en riesgo su bienestar.

El mayor peso de la variable de locus de control externo sobre el *burnout* en este modelo específico podría deberse a que corresponde a un atributo de personalidad que es más o menos estable en la persona. Por tanto, sus efectos podrían ser más notorios. Por su parte, las variables de clima laboral, años de experiencia y número de alumnos, no son inherentes al docente. Por ello, tienen mayor probabilidad de modificarse y revertir sus efectos negativos sobre el *burnout*. Por ejemplo, podrían cambiarse las políticas de la institución educativa de tal manera que estén enfocadas hacia la mejora del clima laboral, el docente podría ganar experiencia a lo largo del ejercicio profesional o podría cambiarse a un colegio en donde enseñe a una menor cantidad de alumnos.

En el otro extremo, el modelo de regresión para el grupo de docentes que se ubicaron en un nivel de *burnout* bajo y muy bajo incluyó las siguientes variables: sexo, edad, nivel socioeconómico, región del Perú a la que pertenece, años de experiencia, número de alumnos a cargo, horas de jornada laboral (por semana) y clima laboral. Ello reveló que, contar con la información de estas ocho variables, explicó más de la mitad de la variabilidad en el puntaje percentil de *burnout* observado en los docentes.

Entre ellas, el número de horas laborales resultó la única variable independiente que contribuyó de manera significativa a la predicción del *burnout*. Esta variable tuvo un efecto inverso, por lo que más horas de trabajo contribuyeron en la disminución de los puntajes percentiles de *burnout*.

Este resultado podría basarse en el concepto revisado de cultura escolar (Murillo, 2004). Con base en ello, se podría inferir que un docente con más horas laborales, pasa más tiempo dentro de la escuela – con estudiantes y colegas – y tiene una mejor oportunidad de entender la dinámica escolar, lo que haría el ambiente más familiar. Por el contrario, los docentes que laboran menos horas en la institución educativa, probablemente sólo se preocuparían por el dictado de clases, sin darle importancia al funcionamiento de esta dinámica, lo que podría dificultar el manejo de los conflictos con los alumnos o las relaciones con los colegas.

Adicionalmente, lo anterior podría ligarse a la diferenciación entre profesión y vocación, explicada por Koç, Arslan & Topaloglu (2009). Los autores diferencian entre el *burnout* de trabajo y el *burnout* de profesión, en donde el primero afecta a personas que hacen un trabajo sin que corresponda necesariamente a su campo profesional (v.g. un literato que, sin ser docente, enseña lenguaje en el colegio); mientras que, el segundo afecta a personas que ejercen en su campo profesional. Esta investigación no planteó esa diferenciación como variable de estudio, sin embargo, es una perspectiva diferente desde la cual se pueden discutir los hallazgos.

Es decir, podría pensarse que un docente cuya jornada laboral dura más tiempo es quien tiene la educación como profesión principal. Si se asume que esta profesión es elegida por vocación, habría un mayor empeño por hacer las cosas bien y, aunque resulte una labor difícil, el síndrome no les afectaría gravemente. Por el contrario, quien no es docente de profesión, dedicaría menor tiempo a la docencia al dividirlo con trabajos de diferente índole. No estaría completamente dedicado a la enseñanza, por lo que cualquier problema que surja y que no pudiera manejar con éxito, afectaría más rápido su nivel de bienestar.

En conclusión, esta investigación ha otorgado un panorama actualizado del *burnout* docente en nuestro país. Además, tuvo la ventaja de incluir participantes de 15 regiones del Perú. Un resultado interesante de contar con docentes de diferentes regiones, fue que esta variable reveló la existencia de diferencias significativas en el puntaje percentil de *burnout*. Esto no se pudo contrastar con datos de la literatura nacional revisada puesto que, los participantes eran de Lima (Castro, 2008; Cuenca & O'Hara, 2006; Delgado, 2003; Fernández, 2002; Fernández, 2008).

De la misma manera, las variables de clima laboral y de locus de control externo, resultaron fuertemente asociadas al *burnout*, incluso sobre las variables sociodemográficas como sexo, edad o estado civil. La relevancia del clima laboral ocurriría porque la institución educativa es el espacio en donde se manifiestan las características personales del docente y es la interacción de las mismas la que produciría los síntomas característicos del *burnout*. Por ese motivo, una intervención orientada hacia el bienestar docente debe considerar el ambiente de trabajo como el principal centro de desarrollo de los factores de riesgo del *burnout*. En el caso del locus de control, este sería una característica de personalidad inherente al docente que actúa de forma automática, sin importar la situación en la que se encuentre.

Los análisis de regresión, han permitido establecer claramente las variables protectoras y de riesgo en las que deberían enfocarse los programas de prevención y disminución del *burnout* en esta población específica. El primer modelo de regresión otorgó una mirada general; sin embargo, los modelos de los grupos extremos han permitido identificar finamente las variables importantes y la manera cómo éstas predispondrían al docente al síndrome. Se identificaron cuatro variables de riesgo significativas: el clima laboral desfavorable, el locus de control externo, los años de experiencia y el número de alumnos a cargo.

Este trabajo buscó orientar el foco de atención desde el estudio de los procesos cognitivos y afectivos del que aprende hacia el estudio del bienestar psicológico del que enseña. De manera explícita o implícita, el tema de bienestar docente no se considera como un factor relevante relacionado a la calidad educativa a pesar de que el maestro es un nexo importante entre el alumno y la educación (Cuenca & O'Hara, 2006).

Entre sus limitaciones, se reconoce el bajo control sobre la aplicación de los instrumentos de medición. A excepción de ciertas directrices generales, el proceso de medición fue dirigido por los responsables de investigación de cada dirección regional. Asimismo, no hubo representatividad en las regiones, puesto que la muestra no fue seleccionada aleatoriamente. Además, el uso de un instrumento de medición diferente

representó una dificultad en la comparación entre la prevalencia de *burnout* hallada en los docentes participantes y la prevalencia de *burnout* hallada en otras investigaciones. Otra limitación fue la inclusión de múltiples variables, lo que no permitió un análisis a profundidad de ciertos elementos que destacaron como centrales en el *burnout* docente (v.g. el clima laboral).

Sin embargo, los hallazgos de esta investigación y sus limitaciones, dejan un espacio abierto para posteriores experiencias empíricas con un mayor control sobre la aplicación. Por ejemplo, al observar que el clima laboral representa una variable tan importante en la desarrollo del *burnout*, sería interesante identificar cuáles son los aspectos específicos de esta variable que los docentes perciben como mayores fuentes de estrés. Así también, se recomendaría llevar a cabo investigaciones de *burnout* que utilicen el CESQT dado que se ha establecido un precedente de su uso como instrumento alternativo de medición.



Referencias

- Albanesi de Nasetta, S., De Bartoli, M. & Tifner, S. (2006). Aulas que enferman. *Psicología y Salud*, 16(2), 179-185.
- Antoniou, A., Polychroni, F. & Vlachakis, A. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high - school teachers in Greece (Research Note). *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682 – 690. doi: 10.1108/02683940610690213
- Arís, N. (2009). El Síndrome de Burnout en los Docentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 829-848.
- Arón, M.A. & Milicic, N. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3), 447 - 466.
- Ayuso, J. (2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de Estrés Laboral y Burnout. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(3), 1-14.
- Bergadá, M., Neudeck, V., Parquet, C., Tisiotti, P. & Dos Santos, L. (2005). La salud mental de los educandos: el síndrome de burnout en profesionales de una escuela diferencial de la ciudad de Corrientes [Resumen: M-122]. *Comunicaciones Científicas y Tecnológicas*.
- Brenlla, M. E. & Vásquez, N. (2010). Análisis Psicométrico de la adaptación Argentina de la escala de Locus de Control de Rotter. *Observatorio de la deuda Social Argentina*, (2), 1 - 32. Recuperado de [http:// www.uca.edu.ar](http://www.uca.edu.ar)
- Casique, A. & López, F. (enero, 2007). El Locus de Control. *Revista Panorama Administrativo*, 1(2), 193 - 202.
- Castro, P. (2008). El estrés docente de profesores de educación pública (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Lima, Perú.
- Cuenca, R. & O'Hara, J. (2006). *El estrés en los maestros: Percepción y Realidad. Estudio de casos en Lima Metropolitana*. Lima, Perú: MINEDU – DINFOCAD – EDUCAGTZ.
- Delgado, A. (2003). El Síndrome del Burnout en Profesores de Educación Secundaria de Lima Metropolitana. *Investigación en Psicología*, 6(2), 26- 47.
- Escalante, E. (2010) *Burnout en Docentes: una aproximación a la situación de profesores de Escuelas Primarias Públicas de México* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, España.
- Estadística de la Calidad Educativa (2010). *Magnitudes*. MINEDU. Recuperado de www.escale.minedu.gob.pe/magnitudes
- Esteve, J. (1994). *El malestar docente*. 3a. Edición. Barcelona, España: Paidós.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. & Buchner, A. (2007). G*Power: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175 – 189.
- Fernández - Abascal, M. (2003). El estrés. En: Fernández - Abascal, M. (Eds.), *Emoción y Motivación* (pp. 963 - 996). Madrid: Centro de estudios Ramón de Areces.

- Fernández, M. (2002). Desgaste psíquico (*burnout*) en profesores de educación primaria de Lima metropolitana. *Persona*, (5), 27-66. Lima, Perú: Universidad de Lima.
- Fernández, M. (octubre/diciembre, 2008). Burnout, Autoeficacia y Estrés en Maestros Peruanos: Tres Estudios Fácticos. *Ciencia y Trabajo*, año 10(30), 120 - 125.
- Gil-Monte, P. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid, España: Pirámide.
- Gil-Monte, P. (2011). *Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo CESQT*. Manual. Madrid, España: TEA.
- Gil-Monte, P., Carlotto, M. & Gonçalves, S. (2010). Validation of the Brazilian version of the “Spanish Burnout Inventory” in teachers. *Saúde Pública*, 44(1), 1- 8.
- Gil-Monte, P. & Olivares, V. (2011). Psychometric Properties of the “Spanish Burnout Inventory” in Chilean Professionals Working to Physical Disabled People. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 441-451.
- Gil-Monte, P., Unda, S. & Sandoval, J. (mayo - junio, 2009). Validez factorial del “Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo” (CESQT) en una muestra de maestros mexicanos. *Salud Mental*, 32(3), 205 – 213. SciELO.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (s/f). *Metodología utilizada por el INEI*. Recuperado de <http://www.inei.gov.pe/biblioineipub/bancopub/Est/Lib0068/POB00006.htm>
- Iriarte, F. (1999). La salud mental del docente como mediación del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Psicología desde el Caribe*, (2-3), 24-38.
- Koç, H., Arslan, S. & Topaloglu, I. (2009). Differentiation of Burnout syndrome by profession and job: Gazi Burnout Inventory. *Review of Economic and Business Studies (REBS)*, 4, 149 – 163. Recuperado de http://www.rebs.ro/resource/REBS_4/Research%20Paper/Koc,H_-_Differentiation_of_Burnout_Syndrome.pdf
- Kornblit, A., Mendes, A. & Di Leo, P. (2004) *El estrés laboral en docentes de enseñanza media de la ciudad de Buenos Aires*. Trabajo presentado en el Séptimo Congreso Nacional de estudios del Trabajo. Buenos Aires, Argentina.
- Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. España: Octaedro.
- León, G. (enero-junio, 2011). Los profesionales de secundaria como factores de riesgo en el síndrome de burnout. *Revista Electrónica Educare*, 15(1) 177-191.
- Llorens, S., García –Renedo, M. & Salanova, M. (2005). Burnout como consecuencia de una crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesores de secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 55-70.
- López-Ibor, J. (2002). *DSM - IV - TR: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona, España: Masson.
- Manassero, M. A, García, E., Torrens, G., Ramis, C., Vázquez, A. & Ferrer, V. (2005). Burnout en la enseñanza: Aspectos Atribucionales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 89-105.
- Manassero, M. & Vázquez, A. (1995). La atribución causal como determinante de las expectativas. *Psicothema*, 7(2), 361-376.

- Manassero, M., Vázquez, A., Ferrer, V., Fornés, J. & Fernández, M. C. (1994) *Estrés y Burnout en la enseñanza*. (Memoria de Investigación). Ministerio de Educación y Ciencia, Palma de Mallorca, España.
- Manya, A. (2008). Fuentes de presión laboral, dimensiones de personalidad y estrés laboral en profesores de educación especial de Lima Metropolitana. *Cultura*, (22), 387- 414.
- Mañas, I., Franco, C. & Justo, E. (2011). Reducción de los niveles de Estrés Docente y los días de baja laboral por enfermedad en Profesores de Educación Secundaria Obligatoria a través de un Programa de Entrenamiento en Mindfulness. *Clínica y Salud*, 22(2), 121-137.
- Margarita, J. & Vinaccia, J. (2007). Burnout: “Síndrome de quemarse en el trabajo (SQT)”. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2) 117-125.
- Maslach, C. (2003). The Burnout Syndrome. En: Autor (Eds.), *The Cost of Caring* (pp. 1-24). Recuperado de <http://books.google.com.pe/>
- Mercado, A. & Gil-Monte, P. (septiembre – diciembre, 2012). Características psicométricas del “Cuestionario para la evaluación del Síndrome de quemarse por el trabajo” en maestros mexicanos. *Revista de Educación*, 359. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-094
- MINEDU (2005). Plan Nacional de Educación para Todos 2005-2015, Perú. Ministerio de Educación, Lima, Perú.
- MINEDU (2011a). Ley No 24029. *Ley del Profesorado*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/buscar.php>
- MINEDU (2011b). *Directiva para el Desarrollo del año escolar 2012 en las Instituciones Educativas de Educación Básica y Técnico Productivas*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/directiva_escolar_2012.php
- Moriana, J. & Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-621.
- Murillo, J. (abril-junio, 2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Investigación Temática*, 9(21), 319-359. Recuperado de <http://www.rinace.net/biblioteca2.html#m>
- OECD (2013). Snapshot of performance in mathematics, reading and science. *Pisa 2012 Results in focus*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-snapshot-Volume-I-ENG.pdf>
- Olivares, V. & Gil-Monte, P. (julio - septiembre, 2009). Análisis de las Principales Fortalezas y Debilidades del “Maslach Burnout Inventory” (MBI). *Ciencia y Trabajo*, año 11(33), 160-167.
- Oramas, A., Almirall, P. & Fernández, I. (2007). Estrés laboral y Síndrome de Burnout en Docentes Venezolanos. *Salud de trabajadores*, 15(2), 71-87.
- Padilla, A., Gómez-Restrepo, C., Rodríguez, B., Dávila, M., Avella-García, C., Caballero, A. (2009). Prevalencia y características del síndrome de agotamiento profesional (SAP) en docentes de tres colegios públicos de Bogotá. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38(1), 50 – 65.
- Palma, S. (2004). *Escala Clima Laboral CL – SPC* (1ª Ed.). Manual. Lima, Perú: CARTOLAN E. I. R. L.

- Ramírez, M. & Zurita, R. (2010). Variables organizacionales y psicosociales asociadas al síndrome de burnout en trabajadores del ámbito educacional. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(25), 515-534. Redalyc.
- Rodríguez, L.; Oramas, A. & Rodríguez, E. (enero-junio, 2007). Estrés en docentes de educación básica: estudio de caso en Guanajuato, México. *Salud de los Trabajadores*. 15(1), 5-16.
- Salanova, M., Llorens, S. & García – Renedo, M. (2003). *¿Por qué se están “quemando” los profesores?* (Sección Técnica). España: Universidad de Jaume I. Castellón.
- Schaufeli, W. (2005). Burnout en profesores: Una perspectiva social del intercambio. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 15-35.
- Soria, J. & Chiroque, J. (2004). *Salud del maestro Peruano: salud ocupacional docente* (Informe Número 23). Lima, Perú: Instituto de Pedagogía Popular.
- Travers, C. & Cooper, C. (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. 1ª ed. Barcelona, España: Paidós.
- UNESCO (2005). *Condiciones de Trabajo y Salud Docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) y UNESCO.
- Vandenberghe, R. & Huberman, A. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice*. Cambridge, U. K: Cambridge University Press. Cap. 3 y 17.
- Yslado, R., Núñez, L.I. & Norabuena, R. (2010). Diagnóstico y Programa de Intervención para el Síndrome de Burnout en profesores de educación primaria de distritos de Huaraz e Independencia. *Revista IPSII*. Lima, Perú: Facultad de Psicología, UNMSM.
- Zavala, J. (2008a). Estrés y burnout docentes: conceptos, causas y efectos. *Educación*, 17(32), 67-86.
- Zavala, J. (2008b). *Estrés y Burnout Docente: una urgente revisión* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Lima, Perú.





Anexo A

Características de los participantes

Tabla A.1

Características personales y laborales de los participantes según sexo

Características ^a	Masculino (n = 154)	Femenino (n = 99)
Características personales		
Edad		
<35.05	22	18
35.05-44.20	56	40
44.20-53.7	46	30
>53.7	27	10
Estado civil		
Sin pareja estable ^b	31	28
Con pareja estable ^c	88	50
Hijos		
No	20	20
Sí	129	75
Promedio del número de hijos (media del grupo)	2	2
Nivel de formación profesional		
Secundaria	3	1
Bachiller	21	13
Licenciatura	73	39
Maestría	43	37
Doctorado	3	2
Nivel socioeconómico		
Pobre	27	13
No pobre	127	86
Características laborales		
Región a la que pertenece		
Amazonas	10	3
Ancash	5	10
Apurímac	14	4
Arequipa	6	13
Ayacucho	10	6
Cajamarca	12	7
Huancavelica	11	4
Junín	17	5
La Libertad	4	4
Lambayeque	12	5
Lima Provincias	9	9
Pasco	20	13
Piura	13	9
San Martín	10	3
Ucayali	1	4
Regiones		
Costa	49	50
Sierra	84	39
Selva	21	10
Años de experiencia		
<9.36	24	22
9.36 - 17.84	33	25
17.84 - 26.32	64	31
>26.32	22	15

FACTORES ASOCIADOS AL BURNOUT DOCENTE

N° de alumnos a su cargo		
< 37.57	11	10
37.57 - 147.16	77	44
147.16 - 256.75	34	17
> 256.75	15	18
Jornada laboral: horas pedagógicas semanales		
Menor a 24 horas	119	79
Entre 24 y 30 horas	11	15
Entre 30 y 40 horas	17	2
Media de horas pedagógicas dedicadas al trabajo en aula	19	21
Media de horas cronológicas dedicadas a labores pedagógicas relacionadas al Colegio donde trabaja fuera del horario escolar	13	12

^aEl número de participantes se muestra en base a los casos válidos para cada variable; ^bSoltero, viudo, divorciado, separado;

^cCasado, conviviente, comprometido.



Anexo B

Modelo de consentimiento informado

El *Burnout* se define como la presencia de consecuencias negativas producto de diversos estresores laborales que experimenta el docente por períodos prolongados de tiempo y que afectan su bienestar. La presente investigación tiene como finalidad conocer este fenómeno desde la perspectiva docente a partir de las variables específicas escogidas. Además, se desea presentar resultados sólidos que sirvan como evidencia de la magnitud de la situación a partir de esta muestra particular. Por ello, considero que su participación en responder esta batería de instrumentos es indispensable e importante para la profesión docente. Esta batería está formada por 4 partes:

- Parte 1: Datos sociodemográficos
- Parte 2: Cuestionario CESQT – PE
- Parte 3: Escala de Rotter
- Parte 4: Escala de opiniones

La duración total será de 40 minutos aproximadamente. Responda todos los ítems y revise que haya llenado cada uno de los espacios en blanco antes de entregar el documento. Sea sincero al responder puesto que no hay respuestas correctas o incorrectas. Además, los datos son confidenciales y serán únicamente utilizados con fines académicos. Usted tiene la libertad para decidir no participar pero, una vez iniciado el llenado de esta batería, haga lo posible por completar las evaluaciones propuestas.

Los resultados obtenidos serán analizados como una colectividad y no individualmente por lo que esta batería es anónima. Únicamente se pide consignar su nombre en el presente consentimiento como constancia de la aplicación y veracidad de las encuestas utilizadas en la investigación y, por tanto, de los resultados.

El producto final de esta investigación se compartirá con la DIDE y está proyectado para finales del presente año (2013). Cualquier consulta sobre la publicación de resultados de la presente investigación podrá realizarse vía correo electrónico (fquiquia@minedu.gob.pe).

Teniendo conocimiento de lo mencionado en los párrafos anteriores, yo _____ **(Sí) deseo participar / (No) deseo participar** de la presente investigación sobre *burnout* docente.

Firma del Participante



Anexo C

Datos sociodemográficos

FECHA: / / 2013

A continuación, consignar algunos datos sobre Ud. Verifique que ha marcado una respuesta y ha completado los espacios en blanco en TODAS y cada una de las preguntas. Gracias.

1. Datos personales

1.1 Sexo :

Masculino (1)	Femenino (2)
------------------	-----------------

1.2 Edad (en años cumplidos) :

1.3 Estado Civil :

NO tengo pareja estable (Marcar esta opción si es: soltero, viudo, divorciado, separado) (1)	Tengo pareja estable (Marcar esta opción si es: casado, conviviente, comprometido) (2)
---	---

1.4 Hijos :

No (1)	Sí (2)
-----------	-----------

1.4.1 Número de hijos :

1.5 Nivel de formación profesional más alto que ha terminado en :

Secundaria (1)	Bachiller (2)	Licenciatura (3)	Maestría (4)	Doctorado (5)
-------------------	------------------	---------------------	-----------------	------------------

1.5.1 Este nivel lo concluyó en :

Secundaria (1)	Instituto Superior Pedagógico (2)	Universidad (3)
-------------------	--------------------------------------	--------------------

2. Datos del hogar

2.1 ¿Cuántas habitaciones hay excluyendo baños, garaje/pasadizo y cocina? :

2.2 ¿Cuántas personas viven en su hogar? :

2.3 ¿Cuántas personas aportan a los ingresos de su hogar? :

2.4 Servicios disponibles en el hogar (puede marcar varias):

Agua (1)	Desagüe (2)	Luz (3)	Teléfono fijo (4)	Internet (5)	Cable (6)
-------------	----------------	------------	----------------------	-----------------	--------------

FACTORES ASOCIADOS AL BURNOUT DOCENTE

2.5 Cuenta Ud. con (puede marcar varias):

Televisión (1)	Automóvil/moto (2)	Lavadora (3)	Secadora (4)	Refrigeradora (5)
Cocina (6)	Licuada (7)	Celular (8)	Computadora/Laptop (9)	

3. Datos laborales

3.1 Indicar la región a la que pertenece :

3.2 Ud. es docente en :

Lima Metropolitana (1)	Provincia _____ (2)
------------------------------	---------------------------

3.3 Años de experiencia en la docencia (contratado + nombrado) :

3.4 Área(s) que enseña (puede marcar varias):

(1) Matemática	(4) Arte	(7) Persona, Familia y RR. HH	(10) Ciencia, Tecnología y Ambiente
(2) Comunicación	(5) Historia, Geografía y Economía	(8) Educación Física	(11) Educación para el trabajo
(3) Inglés	(6) Formación ciudadana y Cívica	(9) Educación Religiosa	(12) Tutoría

3.5 Número de aulas a las que enseña :

3.6 Número total de estudiantes a los que enseña (considerando todas las aulas) :

3.7 Número de horas pedagógicas que comprenden su jornada escolar (por semana):

24 (1)	30 (2)	40 (3)	Otro _____ (4)
-----------	-----------	-----------	----------------------

3.7.1 ¿Cuántas de estas horas pedagógicas pasa en las aulas?:

3.8 ¿Cuántas horas cronológicas a la semana dedica Ud. a labores pedagógicas **vinculadas al Colegio donde trabaja FUERA de la jornada escolar**? :

3.9 ¿Cuántas horas cronológicas a la semana dedica Ud. a labores de cualquier otro tipo **no vinculadas al Colegio donde trabaja**?

3.10 Días que ha faltado al trabajo en el año escolar 2012 :

3.10.1 Porcentaje de estas ausencias que atribuye a problemas relacionados con el estrés:

%





Anexo D

Matriz de componentes rotados para el análisis factorial exploratorio con rotación

Varimax del CESQT

Ítem	Ilusión por el trabajo	Desgaste psíquico	Indolencia	Culpa
15	.81	.14	.15	.08
5	.80	-.05	.21	-.08
1	.72	.13	.27	-.05
19	.66	.01	.01	.07
10	.58	.16	.15	-.06
17	.06	.84	.12	.10
12	.12	.77	.16	.21
18	.29	.75	.05	.20
8	-.04	.74	.26	.20
3	.14	.07	.71	.01
6	.28	.18	.71	.04
2	.16	.07	.67	.11
11	.10	.18	.64	.20
14	.10	.38	.45	.28
13	.10	.25	.18	.75
9	-.12	.22	.21	.75
4	-.15	.01	-.02	.75
20	.08	.15	-.06	.74
16	-.00	.06	.13	.71
7	.14	.24	.31	.50

Nota: Los puntajes de los ítems 1, 5, 10, 15 y 19 se invirtieron previamente al análisis factorial pues el área de Ilusión por el trabajo funciona de manera inversa a las otras áreas.





Anexo E

Escala Locus de Control (Brenlla & Vásquez, 2010)

A continuación, le presento pares de frases que indican diferentes actitudes u opiniones ante la vida. Por favor elija de cada par UNA opción, la mejor que refleje su parecer, con una cruz (X) dentro del paréntesis. No hay respuestas correctas o incorrectas. Sólo responda con sinceridad. **Recuerde, elija sólo UNA de las opciones del par.** Verifique que ha marcado alguna respuesta en TODAS las afirmaciones.

1	a. ()	Los niños se meten en problemas porque sus padres los retan mucho.
	b. ()	Hoy en día, el problema con la mayoría de los niños es que sus padres son demasiado permisivos con ellos
2	a. ()	La mayoría de las situaciones tristes que ocurren en la vida de las personas se deben, en parte, a la mala suerte
	b. ()	Las desgracias que sufren las personas son el resultado de los errores que cometen
3	a. ()	Una de las principales razones de que haya guerras es el hecho de que las personas no se interesan lo suficiente en la política
	b. ()	Siempre existirán las guerras, no importa cuán arduamente las personas traten de evitarlas.
4	a. ()	A la larga, las personas obtienen el respeto que se merecen en este mundo
	b. ()	Desafortunadamente, muchas veces el valor de una persona no es reconocido, a pesar de lo mucho que haga
5	a. ()	La idea de que los maestros son injustos con los estudiantes es una tontería
	b. ()	La mayoría de los estudiantes no se da cuenta hasta qué punto las situaciones inesperadas influyen en sus calificaciones
6	a. ()	Sin apoyo suficiente, uno no puede ser un líder eficaz
	b. ()	Las personas capaces que no logran ser líderes es porque no han sabido aprovechar sus oportunidades
7	a. ()	No importa lo que hagas, siempre habrá alguien a quien no le caes bien
	b. ()	Las personas que no logran agradar a los demás es porque no saben relacionarse con los otros
8	a. ()	La personalidad está fuertemente determinada por la herencia
	b. ()	Son nuestras experiencias de vida lo que determinan qué somos
9	a. ()	A menudo he notado que lo que tiene que suceder, sucederá
	b. ()	Confiar en el destino nunca ha resultado para mí tan bueno como el decidirme por un determinado curso de acción.
10	a. ()	Para un estudiante bien preparado raramente existen los exámenes injustos
	b. ()	Muchas veces las preguntas de los exámenes tienden a estar tan poco relacionadas con el trabajo en el curso, que estudiar resulta realmente inútil
11	a. ()	Llegar a tener éxito es cuestión de trabajo duro, la suerte tiene poco o nada que ver con ello
	b. ()	Conseguir un buen trabajo depende, principalmente, de estar en el lugar correcto, en el momento oportuno
12	a. ()	El ciudadano común puede tener influencia en las decisiones del gobierno
	b. ()	Este mundo está manejado por unas pocas personas que se encuentran en el poder, y el hombre común no puede hacer mucho respecto de ello
13	a. ()	Cuando hago planes, estoy casi seguro de poder realizarlos

FACTORES ASOCIADOS AL BURNOUT DOCENTE

	b. ()	Hacer planes con mucha anticipación no siempre es bueno, porque muchas cosas parecen ser cuestión de buena o mala suerte
14	a. ()	Hay ciertas personas que directamente no son buenas
	b. ()	Todas las personas tienen algo bueno
15	a. ()	En mi caso, obtener lo que quiero tiene poco o nada que ver con la suerte
	b. ()	Muchas veces podríamos decidir qué hacer simplemente tirando una moneda
16	a. ()	Frecuentemente, llegar a ser jefe depende de haber tenido la buena suerte de estar primero en el lugar correcto
	b. ()	Lograr que las personas hagan lo correcto depende de su capacidad, la suerte tiene poco o nada que ver con ello
17	a. ()	En relación a los sucesos mundiales, la mayoría de nosotros somos las víctimas de fuerzas que no podemos ni entender ni controlar
	b. ()	Participando activamente en la política y en las cuestiones sociales, las personas pueden controlar lo que sucede en el mundo
18	a. ()	La mayoría de las personas no se dan cuenta hasta qué punto sus vidas están controladas por hechos accidentales
	b. ()	En realidad, no existe algo llamado "suerte"
19	a. ()	Uno debería estar siempre dispuesto a admitir sus errores
	b. ()	En general es mejor ocultar los propios errores
20	a. ()	Es difícil saber si, realmente, le agradas o no a una persona
	b. ()	La cantidad de amigos que tienes depende de cuán agradable eres
21	a. ()	A la larga, lo malo que nos sucede se compensa con lo bueno que nos pasa
	b. ()	La mayoría de las desgracias son el resultado de la falta de capacidad, la ignorancia, la haraganería o de las tres juntas
22	a. ()	Si nos esforzamos lo suficiente, podemos eliminar la corrupción en la política
	b. ()	Es difícil para la gente tener demasiado control sobre lo que hacen los políticos en su cargo
23	a. ()	A veces me cuesta entender cómo los maestros llegan a las notas que ponen
	b. ()	Existe una relación directa entre cuán duro estudio y las notas que obtengo
24	a. ()	Un buen líder espera que las personas decidan por sí mismas lo que deben hacer
	b. ()	Un buen líder indica claramente a todos cuáles son sus tareas.
25	a. ()	Muchas veces siento que tengo poca influencia sobre las cosas que me suceden
	b. ()	Me resulta imposible creer que el azar o la suerte tienen un papel importante en mi vida
26	a. ()	Las personas que están solas es porque no intentan ser amigables
	b. ()	No tiene mucho sentido tratar de agradar a la gente; si les gustas, les gustas
27	a. ()	En la escuela secundaria se pone mucho énfasis en el deporte
	b. ()	Los deportes en equipo son una excelente manera de moldear el carácter
28	a. ()	Lo que me sucede, es el resultado de mis propias acciones
	b. ()	A veces siento que no tengo suficiente control sobre el rumbo que está tomando mi vida
29	a. ()	La mayoría de las veces no logro comprender por qué los políticos se comportan

FACTORES ASOCIADOS AL BURNOUT DOCENTE

		en la forma en que lo hacen
b. ()		A la larga, las personas son responsables de los malos gobiernos, tanto a nivel nacional como local





Anexo F

Tablas de resultados adicionales

Tabla F.1

Distribución de frecuencia de los participantes de acuerdo a las variables de estudio, según los niveles de Gil - Monte

	CESQT Total				
	Muy bajo (%)	Bajo (%)	Medio (%)	Alto (%)	Crítico (%)
Sexo					
Masculino	1 (0)	32 (23)	64 (46)	26 (19)	17 (12)
Femenino	5 (5)	18 (19)	42 (45)	18 (19)	11 (12)
Edad					
<35.05	1 (3)	5 (14)	14 (39)	7 (19)	9 (25)
35.05-44.20	3 (3)	16 (19)	43 (50)	17 (20)	7 (8)
44.20-53.7	2 (3)	19 (26)	30 (42)	13 (18)	8 (11)
>53.7	0 (0)	9 (25)	18 (50)	6 (17)	3 (8)
Estado civil					
Sin pareja estable ^a	3 (5)	10 (18)	23 (42)	10 (18)	9 (16)
Con pareja estable ^b	0 (0)	31 (24)	57 (45)	25 (20)	14 (11)
Hijos					
No	0 (0)	7 (19)	18 (50)	5 (14)	6 (17)
Sí	6 (3)	40 (21)	85 (45)	37 (20)	21 (11)
Fomación profesional					
Secundaria	0 (0)	0 (0)	1 (25)	2 (50)	1 (25)
Bachiller	2 (7)	5 (17)	14 (47)	6 (20)	3 (10)
Licenciatura	2 (2)	21 (23)	39 (42)	9 (10)	21 (23)
Maestría	2 (3)	18 (23)	42 (54)	14 (18)	2 (3)
Doctorado	0 (0)	12 (80)	3 (20)	0 (0)	0 (0)
Nivel socioeconómico					
Pobre	0 (0)	6 (17)	18 (51)	6 (17)	5 (14)
No pobre	6 (3)	44 (22)	88 (44)	38 (19)	23 (12)
Región del Perú					
Costa	3 (3)	21 (21)	50 (51)	20 (20)	4 (4)
Sierra	2 (2)	20 (19)	43 (40)	19 (18)	24 (22)
Selva	1 (4)	9 (32)	13 (46)	5 (18)	0 (0)
Años de experiencia					
<9.36	3 (8)	6 (15)	11 (28)	7 (18)	12 (31)
9.36 - 17.84	0 (0)	11 (20)	30 (55)	14 (25)	0 (0)
17.84 - 26.32	2 (2)	22 (25)	42 (48)	16 (18)	6 (7)
>26.32	0 (0)	8 (22)	18 (50)	5 (14)	5 (14)
Nº de alumnos a cargo					
< 37.57	0 (0)	3 (17)	8 (44)	3 (17)	4 (22)
37.57 - 147.16	2 (2)	20 (18)	49 (45)	25 (23)	14 (13)
147.16 - 256.75	1 (2)	12 (25)	24 (49)	6 (12)	6 (12)
> 256.75	2 (6)	9 (28)	13 (41)	6 (19)	2 (6)
Horas de jornada laboral (por semana)					
Menor de 24 horas	4 (2)	42 (23)	72 (40)	35 (19)	27 (15)
Entre 24 y 30 horas	2 (8)	2 (8)	17 (65)	5 (19)	0 (0)
Entre 30 y 40 horas	0 (0)	5 (28)	11 (61)	2 (11)	0 (0)
Locus de control					
Interno	6 (3)	47 (23)	96 (47)	37 (18)	17 (8)
Externo	0 (0)	3 (10)	10 (32)	7 (23)	11 (35)

FACTORES ASOCIADOS AL BURNOUT DOCENTE

Clima laboral					
Muy desfavorable	1 (50)	0 (0)	1 (50)	0 (0)	0 (0)
Desfavorable	0 (0)	3 (10)	14 (48)	4 (14)	8 (28)
Media	0 (0)	14 (17)	39 (48)	17 (21)	12 (15)
Favorable	2 (2)	27 (33)	36 (44)	15 (18)	2 (2)
Muy favorable	2 (14)	3 (21)	8 (57)	1 (7)	0 (0)

^aSoltero, viudo, divorciado o separado; ^bCasado, conviviente o comprometido



FACTORES ASOCIADOS AL BURNOUT DOCENTE

Tabla F.2

Contraste de Kruskal-Wallis para más de dos muestras independientes del puntaje percentil de CESQT total y por áreas para las variables edad, formación profesional, regiones, región del Perú, años de experiencia, número de alumnos a cargo, horas de trabajo y Clima laboral

	CESQT Total		IT		DP		IN	
	Rango promedio	X ²						
Edad								
<35.05	135.58		97.17		131.47		149.77	
35.05-44.20	116.27	4.70	120.75	6.56	131.27	8.58*	117.19	7.43
44.20-53.7	109.52		131.24		114.29		115.27	
>53.7	105.54		128.61		95.61		118.31	
Formación profesional								
Secundaria	153.50		41.50		98,25		130.63	
Bachiller	101.28		123.50		106,97		123.12	
Licenciatura	118.86	7.70	106.25	10.21*	118,08	1.51	120.73	3.53
Maestría	99.90		126.85		113,10		104.58	
Doctorado	75.50		105.90		90,75		114.40	
Regiones								
Amazonas	117.71		110,96		137,00		133,58	
Ancash	108.10		113,37		110,50		115,97	
Apurímac	139.00		108,72		144,79		115,78	
Arequipa	122.32		124,08		136,32		132,66	
Ayacucho	197.81		64,97		189,20		196,11	
Cajamarca	99.17		146,39		112,42		114,82	
Huancavelica	204.15		25,27		163,67		191,89	
Junín	86.81	50.51**	153,80	54.28**	87,20	33.23**	106,33	35.07**
La Libertad	58.69		164,69		65,81		87,81	
Lambayeque	101.28		144,75		112,47		96,56	
Lima Provincias	116.14		154,42		134,47		128,44	
Pasco	123.47		104,26		110,95		129,94	
Piura	107.86		140,48		116,80		108,84	
San Martín	86.81		157,96		116,23		75,12	
Ucayali	96.83		162,60		75,75		129,00	
Región del Perú								
Costa	107.13		138.38		117.99		114.25	
Sierra	131.15	8.36*	106.93	12.33*	127.08	.97	136.34	7.06*
Selva	101.13		139.00		119.24		107.63	
Años de experiencia								
<9.36	128.32		91.97		125.18		140.25	
9.36 - 17.84	110.38	4.74	120.29	6.71	122.52	4.08	116.75	8.09*
17.84 - 26.32	103.25		120.84		108.54		107.31	
>26.32	103.04		119.86		102.00		107.60	
Nº alumnos a cargo								
< 37.57	121.44		91.65		130.57		126.15	
37.57 - 147.16	111.43	7.04	103.42	10.68*	111.14	3.11	115.79	4.67
147.16 - 256.75	98.15		113.22		104.20		100.94	
> 256.75	84.13		140.50		102.03		97.20	
Horas de jornada laboral (por semana)								
Menor de 24 horas	114.70		114.68		118.32		122.11	
Entre 24 y 30 horas	109.02	1.52	128.98	3.64	128.13	2.84	109.92	2.47
Entre 30 y 40 horas	95.53		142.58		94.82		98.72	
Clima laboral								
Muy desfavorable	57.50	24.76**	192.50	30.82**	103.00	8.09	123.33	16.14*
Desfavorable	132.34		73.17		115.76		135.55	

FACTORES ASOCIADOS AL BURNOUT DOCENTE

Media	120.46	91.42	118.98	120.39
Favorable	87.23	127.51	99.52	92.89
Muy favorable	68.68	134.31	78.70	84.43

* $p < .05$. ** $p < .01$.

