

Síndrome de Burnout en una muestra de profesores/as de enseñanza básica de la ciudad de Copiapó

Burnout in a sample of primary school teachers in the city of Copiapó

Ricardo Jorquera Gutiérrez

Cristina Orellana Herrera

Claudia Tapia Núñez

Eduardo Vergara Magnata

Escuela de Psicología, Universidad Santo Tomás, Copiapó, Chile

(Rec: abril 2014 – Acep: noviembre 2014)

Resumen

La presente investigación procuró establecer la relación entre burnout y una serie de variables sociodemográficas y organizacionales. La muestra estuvo compuesta por 191 profesores/as de enseñanza básica de establecimientos educacionales municipales, subvencionados y particulares de la ciudad de Copiapó. Se utilizó como instrumentos de levantamiento de información de los niveles de burnout presentados por los/as profesores/as el Maslach Burnout Inventory (MBI) y el Cuestionario de Evaluación del Síndrome de Quemarse en el Trabajo (CESQT), los cuales demostraron una adecuada confiabilidad y validez concurrente. Los resultados muestran una relación estadísticamente significativa entre la variable ausentismo laboral y todas las dimensiones de burnout medidos por ambos instrumentos. No se observan diferencias estadísticamente significativas entre las variables del MBI y del CESQT comparadas por sexo, tipo de contrato y nivel de ingresos. Al comparar las diversas dimensiones del burnout por tipo de sostenedor, se observan diferencias estadísticamente significativas en todas ellas. Los resultados favorecen a los establecimientos privados, mostrándose los peores resultados en escuelas municipales. Junto a lo anterior, se observa una correlación negativa entre los niveles de agotamiento emocional y desgaste psíquico de los equipos de profesores/as y los resultados obtenidos en las pruebas SIMCE [Sistema de Medición de la Calidad de la Educación] de segundo y cuarto año básico.

Palabras Claves: burnout, profesores, SIMCE.

Abstract

The present investigation sought to establish a relationship between burnout and a number of demographic and organizational variables. The sample consisted of 191 primary school teachers of municipal, subsidized and private educational institutions of Copiapó. The Maslach Burnout Inventory (MBI) and the Cuestionario de Evaluación del Síndrome de Quemarse en el Trabajo (CESQT) were used as tools to gather information from burnout levels presented by teachers. Two of them demonstrated an adequate reliability and concurrent validity. The results show a statistically significant relationship between absenteeism variable and all dimensions of burnout as measured by both instruments. No statistically significant differences between variables MBI and CESQT compared by sex, type of contract and income level were observed. When comparing the different dimensions of burnout by type of holder, statistically significant differences were detected in all of them. The results favor the private schools, showing the worst results in municipal schools. Alongside this, a negative correlation between levels of emotional exhaustion and psychological wear developed by teams of teachers and the results of the tests SIMCE [Sistema de Medición de la Calidad de la Educación] for second and fourth grade is observed.

Key words: burnout, teachers, SIMCE

Introducción

El sistema laboral en Chile ha sufrido innumerables cambios a través de la historia. En la actualidad el trabajo puede ser considerado como una fuente que facilita el desarrollo personal y económico del país, pero también como una fuente que puede llegar a proporcionar una diversidad de malestares físicos y psicológicos en las personas, afectando con ello directamente a las organizaciones e instituciones para las cuales prestan servicios (Gil-Monte, 2005).

El trabajo es la actividad a la cual las personas dedican mayor cantidad de tiempo, lo que ha implicado que deban sobrellevar una serie de estresores provenientes de la carga emocional que reviste relacionarse día a día con diferentes tipos de personas (Mercado-Salgado & Gil-Monte, 2010). Es por esto que el estudio de los riesgos psicosociales en el trabajo está cobrando mayor relevancia, ya que se considera que poseen un alto impacto sobre la calidad de vida de los trabajadores, y sobre la eficacia y ausentismo laboral (Gil-Monte, Carretero, Roldán & Núñez-Román, 2005).

Desde el punto de vista de las organizaciones, cobra interés el estrés que pudieran presentar los trabajadores, pues puede ocasionar bajas expectativas en el personal, desmotivación, rotación de personal, entre otros impactos negativos. A su vez, a nivel organizacional, estas externalidades podrían afectar las utilidades, el logro de los objetivos y el clima laboral. Es decir, todo esto tendría un costo tanto para el talento humano inmerso en ella como para la organización (Arias & González, 2009; Gil-Monte, 2005 en Olivares & Gil-Monte, 2009).

Es a partir de lo anterior que comienzan las investigaciones respecto al malestar psicológico de las personas en el trabajo. Inicialmente estos estudios se centraron en aquellas profesiones donde normalmente se mantiene una relación de ayuda hacia otras personas, específicamente en profesionales de la salud –médicos, enfermeras, auxiliares, paramédicos, anestesistas, etc.– (Carlín & Garcés, 2010; Gil-Monte & Marucco, 2008; Hermosa, 2006; Maslach, 2009; Maslach, Leiter & Shaufeli, 2001; Ramírez & Zurita, 2010; Tejero, Fernández & Caballo, 2010). Sin embargo, el síndrome de burnout ha alcanzado una consideración más amplia, siendo diversos los estudios que se han realizado sobre los efectos de este síndrome en diferentes profesiones (Carlín & Garcés, 2010; Gil-Monte & Marucco, 2008; Hermosa, 2006; Maslach, 2009; Maslach, Leiter & Shaufeli, 2001; Ramírez & Zurita, 2010; Tejero, Fernández & Caballo, 2010).

El psiquiatra norteamericano H. Freudenberg fue uno de los pioneros en investigar y utilizar el término “Burnout” a mediados de la década de los 70 (Gil-Monte & Peiró, 2009; Maslach, Leiter & Shaufeli, 2001). Realizó sus investigaciones en trabajadores de una clínica de toxicómanos, los que, luego de un año de trabajo, experimentaban pérdida de energía, agotamiento, ansiedad y depresión, lo anterior traducido en desmotivación y agresividad con los pacientes (Mingote, 1998; Moreno, González & Garrosa, 2001, en Carlín & Garcés, 2010). Estas aportaciones, realizadas por el mencionado psiquiatra, permitieron que otros profesionales se interesaran por la investigación del mismo síndrome, donde destaca la psicóloga Christina Maslach, quien siguió la misma línea investigativa que Freudenberg. Maslach estudió las emociones presentadas por los trabajadores de servicios asistenciales e instituciones educativas, logrando identificar que los modos de afrontamiento al estrés tienen efecto sobre la identidad profesional y el comportamiento laboral, lo que aludiría al proceso gradual de pérdida que se da en el contexto del desajuste entre las necesidades de la persona y las demandas de la organización (Carlín & Garcés, 2010; Cornejo & Quiñónez, 2007; Hermosa, 2006; Maslach et al., 2001).

Maslach (2009) aportó conceptualmente al entendimiento del síndrome de burnout y logró identificar que éste es una respuesta de estrés extendida a factores interpersonales y emocionales propios del trabajo y del individuo, siendo explicado por tres aspectos fundamentales que dan origen a un concepto tri-factorial o tridimensional: agotamiento (individual), despersonalización (contexto) y falta de realización personal (autoevaluación).

El factor de *agotamiento* es dependiente del propio sujeto. Estaría caracterizado por el estrés básico que se puede presentar a causa de las sobre exigencias en el trabajo, y que se evidenciaría en una falta de energía para enfrentar las labores diarias. A este componente se puede asociar un conjunto de sentimientos de frustración y tensión, en la medida que se manifiesta una falta de motivación para lidiar con el trabajo (Cordes & Dougherty, 1993 en Buzzetti, 2005; Olivares & Gil-Monte, 2007).

La *despersonalización o cinismo* incluye asuntos propios del contexto interpersonal (Maslach, 2009). Se refiere a una respuesta negativa, insensible o excesivamente indiferente frente a diversos aspectos del trabajo. Se evidenciaría en una disminución de la disposición para responder a las exigencias de la organización, en donde el trabajador reduciría la intensidad de su

actividad, afectado principalmente al cliente o usuario quien recibe su atención y/o servicio, ya que en su trabajo se esforzarían mínimamente (Buzzetti, 2005; Olivares & Gil-Monte, 2007).

La dimensión *realización personal o ineficacia* hace referencia a los sentimientos de incompetencia, carencia de logros y productividad en el trabajo (Maslach, 2009). Estos se originarían a partir de la autoevaluación que realizaría el trabajador respecto a su propia vida profesional y laboral. En el caso de las personas que presentarían el síndrome de burnout, su auto-valoración tendería a ser negativa. Asimismo, el trabajador generaría una constante sensación de falta de progreso y un sentimiento de inadecuación con la organización (Maslach et al., 1997, en Buzzetti, 2005; Olivares & Gil-Monte, 2007).

Las principales causas de desarrollo en el síndrome de burnout están asociadas a características individuales, grupales y organizacionales, de manera que, para dar respuesta al origen del síndrome en los trabajadores es preciso tener en cuenta cada una de éstas características, especificando los antecedentes y consecuentes del síndrome (Gil-Monte, 2008).

Se logra reconocer una predominancia de la teoría organizacional en el entendimiento del síndrome de burnout. En este sentido, se trata el origen del síndrome como consecuencia de disfunciones del rol de trabajo, el clima laboral, la cultura o la estructura organizacional (Furnham, 2001 en Hermosa, 2006). Maslach, Leiter y Schaufeli (2001) señalan que los responsables del síndrome son principalmente la estructura y los procesos de las organizaciones. Definen al síndrome de burnout en relación con el trabajo, destacando que no es una perturbación clínica, ya que es una alteración entre uno de los tres puntos de una serie continua: energía, participación y eficacia. Es decir, el burnout sería un estado en la cual el sujeto se sentiría inútil, agotado, y desinteresado en el trabajo y con las personas. A partir de lo anterior, el síndrome se origina por una conjugación de aspectos, donde el principal factor de riesgo se debe a la organización, dejando en segundo plano, aunque no menos importante, la personalidad y la interacción social.

Actualmente, el estudio del burnout se ha extendido a ingenieros, profesores, administrativos, estudiantes, etc., lo cual ha permitido evidenciar que el componente estresante está dado por la interacción trabajo-persona, donde el enfrentamiento a situaciones exigentes afectaría al rol profesional y a las expectativas laborales. Por lo anterior, es preciso destacar los diversos factores que aumentarían el riesgo de desarrollar el síndrome, como

las características propias del cargo y rol a desempeñar dentro de la organización. Es importante atender muy especialmente a la interacción que el trabajador tendrá con su cliente, ya que esta relación, luego de presentar síntomas de estrés y eventualmente de burnout, se vuelve pasiva y/o a la defensiva, de modo que no le es posible asegurar una buena atención al cliente, dado que para el trabajador esta relación es percibida como una sobrecarga (Cordes & Dougherty, 1993 en Buzzetti, 2005). Del mismo modo, los conflictos, la ambigüedad de rol y la sobrecarga exigida por el rol desempeñado son variables que dejan expuestos a los sujetos a presentar el síndrome. Estos factores estarían asociados a las dimensiones agotamiento y despersonalización del burnout, ya que, si el rol a desempeñar no es descrito consistentemente y de forma certera, se presentaría una ambigüedad respecto al propio quehacer y a los procedimientos que debe seguir, afectando la eficiencia y eficacia de su trabajo (Peiró et al., 2001, en Buzzetti, 2005).

En cuanto a los factores personales, Maslach y Leiter (1997 en Maslach, 2009) sugieren que las personas reaccionan de diferente manera frente a la aparición del síndrome de burnout. Se atribuye esto a las características de personalidad y a la capacidad de ajuste al ambiente y a las exigencias laborales de la persona. Según estos autores, el síndrome de burnout es un modo particular de afrontar el estrés en el trabajo; al momento de fallar las estrategias utilizadas para disminuirlo, este síndrome se hace crónico.

Es posible identificar varias etapas en su desarrollo. En un principio, las demandas laborales exceden a los recursos materiales y humanos de los profesionales, por lo que se produce en el sujeto un sobreesfuerzo, aumentando significativamente signos de ansiedad, agresividad, cansancio, junto con dolor de cabeza, lumbago, tensión, entre otros síntomas, con lo cual las metas laborales y la responsabilidad se ven reducidas. Cuando se origina el síndrome, es posible apreciar su afección en los hábitos de trabajo; en efecto, la calidad en los trabajos disminuye en comparación a los que presentaba antes de su inicio. Esto afecta la autoestima, ya que se comienzan a presentar sentimientos de culpa por la no realización de tareas y el no cumplimiento de metas y objetivos organizacionales. Normalmente, estos trabajadores suelen ausentarse por varias horas del trabajo, llegan tarde, salen temprano, y disminuyen el contacto personal con otras personas que integran la organización. Finalmente, en las etapas concluyentes del síndrome de burnout, los trabajadores tienen un sentimiento de desvinculación y falta de pertenencia a

la organización, es decir, un desinterés casi total por su trabajo, los sentimientos hacia éste son totalmente negativos y el número de ausencias es elevado (Croucher, 1991; Potter, 1993, en Buzzetti, 2005).

Síndrome de Burnout en profesores/as

Viloria y Paredes (2002) señalan que la educación está vulnerable al fenómeno del burnout, dejando como resultado el malestar en los docentes. Esto afectaría su autorrealización, además de su equilibrio emocional y físico, con importantes consecuencias en la calidad de la educación.

Si bien en un comienzo las investigaciones acerca del síndrome burnout se centralizaban en profesionales de la salud, posteriormente fueron aumentando los estudios respecto a la influencia del burnout y el estrés en los docentes, constatándose que en los profesores se producen problemas somáticos y psicológicos que perjudican su acción profesional, afectando la calidad de los aprendizajes y la relación con los estudiantes (Cornejo & Quiñónez, 2007; Guerrero & Rubio, 2005; Marqués, Lima & López, 2005; Quass, 2006; Ramírez & Zurita, 2010). Las investigaciones también han colocado de manifiesto la implicancia que ha tenido el síndrome de burnout sobre el incremento en el ausentismo laboral de los profesores, generando como resultado una baja en el rendimiento de su trabajo (Moriana & Herruzo, 2004). Otros estudios han profundizado sobre las causas del síndrome en los profesores, destacando la falta de tiempo suficiente para preparar las clases, el número excesivo de estudiantes en el aula, la evaluación relativamente baja de la profesión educativa, la falta de interés de los padres en sus hijos, la falta de motivación del estudiante, entre otros (Cornejo & Quiñónez, 2007).

Dentro de las variables que más se han estudiado y que se han visto asociadas al síndrome de burnout en los profesores se encuentran las de tipo socio-demográficas, de personalidad y del trabajo (Moriana & Herruzo, 2004). Dentro de las primeras se encuentran edad, sexo, estado civil, relaciones familiares y nivel de escolarización. Entre las variables de personalidad se han estudiado el locus de control, la autoconciencia, el autocontrol y autoeficacia, la autoestima, los pensamientos irracionales, neuroticismo y empatía. A su vez, dentro de las variables del trabajo se han considerado la sobrecarga laboral, el trabajo administrativo del profesor, salas de clases con muchos alumnos, conflictos del rol, ambigüedad del rol, problemas de disciplina en clases, problemas con los superiores (director, jefe de

UTP, orientador, etc.), problemas con los compañeros, problemas con los padres de los alumnos, políticas, reformas y legislación educativa, salarios, deficiente equipamiento de las escuelas, malos horarios y baja participación del profesional.

Dentro de las principales consecuencias que se han estudiado del síndrome de burnout en el profesor se encuentran las de nivel personal, familiar y laboral (Moriana & Herruzo, 2004). Las consecuencias del burnout a nivel personal apuntarían a la incapacidad para desconectarse del trabajo, dificultades de sueño, el cansancio que aumenta la susceptibilidad a la enfermedad, problemas gastrointestinales, de espalda, de cuello, dolores de cabeza, enfermedades coronarias, sudor frío, náuseas, taquicardia, aumento de enfermedades virales y respiratorias, falta de autorrealización, baja autoestima, aislamiento, tendencia a la auto-culpa, actitudes negativas hacia sí mismo y hacia los demás, sentimientos de inferioridad y de incompetencia, pérdida de ideales, irritabilidad, cuadros depresivos graves, ansiedad generalizada y fobia social. Las consecuencias a nivel familiar del burnout estarían relacionadas con variables como tensión, agotamiento físico y psicológico con cuadros de irritación, cansancio al escuchar y hablar sobre problemas de otras personas. Por su parte, las consecuencias a nivel laboral estarían asociadas con insatisfacción laboral, ineficacia laboral, pérdida de interés por la enseñanza, pérdida de motivación, entre otras.

Algunos de los modelos explicativos del síndrome de burnout en el ámbito educacional son:

El modelo de Burnout del profesorado de Byrne (1999 en Moriana & Herruzo, 2004), el cual distingue las variables de ambigüedad, el conflicto de rol, la sobrecarga laboral, el clima de la clase y la autoestima en el desarrollo de este síndrome.

El modelo de reacciones negativas y consecuencias en la actividad docente de Rudow (1999 Moriana & Herruzo, 2004), plantea que la sobrecarga laboral y una situación crónica de estrés son las principales causas del síndrome de burnout.

El modelo explicativo de Leithwood, Menzies y Jantzi (1999 en Moriana & Herruzo, 2004), refiere a que el origen del burnout en profesores parte de tres constructos: la transformación en la escuela, las decisiones de los administradores y jefes de las instituciones educativas; los factores educacionales, y los factores personales.

El modelo multidimensional del burnout en profesores de Maslach y Leiter (1999 en Moriana & Herruzo, 2004), donde el síndrome es considerado como una

experiencia individual y crónica de estrés relacionada con el contexto social. Este modelo incluye tres variables: la experiencia de estrés, la evaluación de los otros y la evaluación de uno mismo.

Metodología

Diseño

El estudio realizado fue de tipo transaccional correlacional, dado que consistió en establecer en un único momento la asociación entre las diversas variables de interés en la muestra estudiada.

Muestra

La muestra estuvo compuesta por 191 profesores/as de enseñanza básica de la ciudad de Copiapó correspondientes a veinte establecimientos educacionales. Según tipo de sostenedor, la muestra estuvo formada por un 79,58% de profesores/as de escuelas municipales, un 16,23% de profesores/as de establecimientos subvencionados, y un 4,19% de establecimientos particulares. Según sexo, un 83,62% de la muestra eran mujeres y el 16,38% hombres. La edad promedio de la muestra es de 41 años y 14 años de experiencia laboral. Según tipo de contrato, un 55,95% poseía contrato indefinido y el 44,05% contrato a plazo fijo. Asimismo, un 88,1% de la muestra declaró trabajar sólo en un establecimiento, mientras que el 11,9% dijo trabajar en más de uno. Según nivel de ingresos, un 21,43% declaró tener ingresos menores a quinientos mil pesos, un 53,3% dijo tener ingresos entre quinientos mil y setecientos cincuenta mil pesos; 21,43%, entre setecientos cincuenta mil y un millón de pesos; y un 3,85% dijo tener ingresos superiores a un millón de pesos.

Instrumentos

- *Maslach Burnout Inventory (MBI).*

El MBI fue creado por Maslach y Jackson en 1981 (en Maslach et al., 2001). No obstante, la versión utilizada es una versión del MBI validado en una muestra de dirigentes del colegio de profesores (Buzzetti, 2005). A esta versión se realizaron algunas

pequeñas modificaciones de redacción a algunos de sus ítems. El cuestionario consta de 22 afirmaciones las cuales miden las tres dimensiones del síndrome de burnout: Agotamiento Emocional, Despersonalización y Realización Personal.

Las respuestas están distribuidas en una escala tipo Likert de 7 puntos, con valores que varían de 0 a 6, donde cada valor representa alguna de las siguientes alternativas:

| | |
|-----|---------------------------|
| 0 = | Nunca |
| 1 = | Alguna vez al año o menos |
| 2 = | Una vez al mes o menos |
| 3 = | Algunas veces al mes |
| 4 = | Una vez por semana |
| 5 = | Algunas veces por semana |
| 6 = | Todos los días |

Se realizó un trabajo de verificación de las características psicométricas de este instrumento. Se efectuó en primer lugar un análisis factorial exploratorio, por medio de un método de componentes principales y rotación Varimax.

La prueba de esfericidad de Bartlett (Prueba de Bartlett = 1881,70; $p < 0,001$) y el coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin (0,886), presentaron valores adecuados para la ejecución del análisis factorial. En este análisis, se indujo la emergencia de tres factores (como los del instrumento original), los cuales explicaron un 53,04% de la varianza.

En este procedimiento resultó que los ítems 13, 14, 16 y 20, originalmente preguntas de la dimensión *agotamiento emocional*, convergieron en el factor *despersonalización*. Las preguntas del factor *realización personal* se comportó de manera consistente a la versión original.

A pesar de las diferencias encontradas, las cuales sugieren la realización de análisis más finos del comportamiento factorial del MBI, igualmente se utilizaron las dimensiones como primariamente fue propuesto por los autores. Dado esto, se observó la confiabilidad de las tres dimensiones obteniendo resultados alfa de Cronbach entre 0,797 y 0,873 (ver Tabla 2).

Se concluye que el instrumento presenta algunas diferencias respecto a los factores que proponen los autores originales, sin embargo, se aprecia una adecuada confiabilidad de las tres dimensiones.

Tabla 1.*Matriz de componentes rotados de los ítems del MBI*

| | Componente | | |
|--|------------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 |
| 15. Siento que realmente no me importa lo que les ocurra a algunos de mis estudiantes | ,757 | | |
| 22. Me parece que los estudiantes me culpan de algunos de sus problemas | ,709 | | |
| 20. En el trabajo me siento como si estuviera al límite de mis posibilidades | ,684 | | |
| 5. Siento que estoy tratando a algunos estudiantes como si fueran objetos impersonales | ,662 | | |
| 16. Siento que trabajar en contacto directo con los estudiantes me produce bastante estrés | ,648 | | |
| 10. Siento que me he hecho más duro (insensible) con la gente desde que hago este trabajo | ,645 | | |
| 14. Siento que estoy haciendo un trabajo demasiado duro | ,621 | | |
| 11. Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente | ,608 | | |
| 13. Me siento frustrado en mi trabajo | ,588 | | |
| 9. Siento que estoy influyendo positivamente en la vida de otras personas a través de mi trabajo | | ,714 | |
| 19. Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo | | ,677 | |
| 18. Me siento animado después de haber trabajado con mis estudiantes | | ,673 | |
| 7. Siento que enfrento con mucha eficacia los problemas que me presentan mis estudiantes | | ,631 | |
| 12. Me siento con mucha energía en mi trabajo | | ,610 | |
| 21. Siento que en mi trabajo los problemas emocionales los trato de forma adecuada | | ,579 | |
| 4. Siento que puedo entender fácilmente lo que piensan mis estudiantes | | ,571 | |
| 17. Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable con mis estudiantes | | ,516 | |
| 1. Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo | | | ,826 |
| 2. Cuando termino mi jornada de trabajo me siento agotado | | | ,813 |
| 3. Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento fatigado | | | ,773 |
| 6. Siento que trabajar todo el día con estudiantes me cansa | | | ,587 |
| 8. Siento que mi trabajo me está desgastando (quemando) | | | ,463 |

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

Tabla 2.*Resultados Alfa de Cronbach de factores del MBI*

| Factor | Numero de Items | Alfa de Cronbach |
|-----------------------|-----------------|------------------|
| Agotamiento Emocional | 9 | ,873 |
| Despersonalización | 5 | ,797 |
| Realización Personal | 8 | ,805 |

- *Cuestionario de Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo CESQT.*

El CESQT es una escala de evaluación compuesto por 20 ítems que evalúa el *síndrome de quemarse por el trabajo* (Burnout), comprendido actualmente como una respuesta al estrés laboral crónico que se origina en diferentes profesiones (profesionales de la enfermería, médicos, maestros, etc.). Está conformado por cuatro escalas: *Ilusión por el trabajo*, *Desgaste psíquico*, *Indolencia* y *Culpa*. Las tres primeras permiten generar una puntuación global. Según Gil-Monte (2005 en Mercado-Salgado & Gil-Monte, 2010), el modelo teórico que subyace al CESQT considera que el deterioro cognitivo (bajas puntuaciones en Ilusión por el trabajo) y afectivo (altas puntuaciones en Desgaste psíquico) aparecen en un primer momento como respuesta a las

fuentes de estrés laboral crónico y que, con posterioridad, los individuos desarrollarán actitudes negativas hacia las personas que atienden en su trabajo (altos niveles de Indolencia). La aparición de los sentimientos de Culpa es posterior a estos síntomas y no se presenta en todos los individuos.

Las respuestas están distribuidas en una escala tipo Likert de 7 puntos, con valores que varían de 0 a 6, iguales a las utilizadas en el MBI.

La prueba de esfericidad de Bartlett (Prueba de Bartlett = 1950,48; $p < 0,001$), y el coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin (0,893), presentaron valores adecuados para la ejecución del análisis factorial. En el análisis factorial emergieron cuatro factores (como los del instrumento original), los cuales explicaron un 63,32% de la varianza.

Tabla 3.

Matriz de componentes rotados de los ítems del CESQT

| | Componente | | | |
|---|------------|------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Veo mi trabajo como una fuente de realización personal | ,797 | | | |
| 15. Mi trabajo me resulta gratificante | ,762 | | | |
| 10. Pienso que mi trabajo me aporta cosas positivas | ,758 | | | |
| 1. Mi trabajo me supone un reto estimulante | ,710 | | | |
| 19. Me siento ilusionado/a por mi trabajo | ,702 | | | |
| 13. Tengo remordimientos por algunos de mis comportamientos en el trabajo | | ,796 | | |
| 20. Me siento mal por algunas cosas que he dicho en el trabajo | | ,774 | | |
| 16. Pienso que debería pedir disculpas a alguien por mi comportamiento | | ,771 | | |
| 9. Me siento culpable por alguna de mis actitudes en el trabajo | | ,746 | | |
| 4. Me preocupa el trato que he dado a algunas personas en el trabajo | | ,575 | | |
| 17. Me siento cansado/a físicamente en el trabajo | | | ,858 | |
| 18. Me siento desgastado/a emocionalmente | | | ,811 | |
| 12. Me siento agobiado/a por el trabajo | | | ,748 | |
| 8. Pienso que estoy saturado/a por el trabajo | | | ,736 | |
| 2. No me apetece atender a algunos alumnos | | | | ,689 |
| 7. Pienso que trato con indiferencia a algunos alumnos | | | | ,664 |
| 3. Creo que muchos alumnos son insoportables | | | | ,660 |
| 11. Me apetece ser irónico/a con algunos alumnos | | | | ,643 |
| 14. Etiqueta o clasifico a los alumnos según su comportamiento | | | | ,577 |
| 6. Creo que los familiares de los alumnos son unos pesados | | | | ,555 |

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

El comportamiento factorial del instrumento coincide con lo presentado por su autor (Gil-Monte & Noyola, 2011).

Respecto a la confiabilidad del instrumento, se observa que todas las dimensiones presentan adecuados indicadores de confiabilidad que se mueven entre valores Alfa de 0,8 y 0,89, lo cual es adecuado.

Mediante coeficiente de correlación de Pearson, se verificaron los niveles de relación entre las dimensiones del MBI y del CESQT, observándose relaciones significativas entre todos los factores de ambos instrumentos. Con esto puede plantearse que ambos test evaluarían un mismo objeto (Ver tabla 5).

Tabla 4.
Resultados Alfa de Cronbach de factores del CESQT

| Factor | Numero de Items | Alfa de Cronbach |
|------------------------|-----------------|------------------|
| Ilusión por el Trabajo | 5 | ,851 |
| Desgaste Psíquico | 4 | ,896 |
| Indolencia | 6 | ,809 |
| Culpa | 5 | ,830 |

Tabla 5.
Correlación entre las dimensiones del MBI y del CESQT

| | AGOTAMIENTO EMOCIONAL | DESPERSO- NALIZACIÓN | REALIZACIÓN PERSONAL | ILUSIÓN POR EL TRABAJO | DESGASTE PSÍQUICO | INDOLENCIA | CULPA |
|-------------------------------|--------------------------|-------------------------|-------------------------|------------------------------|----------------------|------------|---------|
| AGOTA- MIENTO EMOCIONAL | 1 | ,670** | -,475** | -,559** | ,800** | ,591** | ,411** |
| DESPERSO- NALIZACIÓN | ,670** | 1 | -,439** | -,473** | ,540** | ,683** | ,504** |
| REALIZACIÓN PERSONAL | -,475** | -,439** | 1 | ,764** | -,503** | -,433** | -,219** |
| ILUSIÓN POR EL TRABAJO | -,559** | -,473** | ,764** | 1 | -,558** | -,488** | -,218** |
| DESGASTE PSÍQUICO | ,800** | ,540** | -,503** | -,558** | 1 | ,551** | ,385** |
| INDOLENCIA | ,591** | ,683** | -,433** | -,488** | ,551** | 1 | ,554** |
| CULPA | ,411** | ,504** | -,219** | -,218** | ,385** | ,554** | 1 |

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

Técnicas de Análisis de Datos

Los análisis se efectuaron mediante diversas técnicas de tipo descriptivas e inferenciales. Las correlaciones se efectuaron mediante coeficiente de correlación de Pearson, por su parte las comparaciones entre grupos se efectuaron mediante pruebas t de diferencia de media para muestras independientes y análisis univariante de la varianza (ANOVA). En los casos en los cuales se observaron diferencias significativas entre los grupos comparados, se utilizó la *prueba de Tukey* para realizar las comparaciones post hoc.

Resultados

Se observa una relación estadísticamente significativa entre la variable ausentismo laboral (medido como el número de días de ausencia al trabajo dentro del último año) y todas las dimensiones de Burnout medidos por el MBI y por CESQT. La ausencia al trabajo poseería un comportamiento asociado positivamente con agotamiento emocional ($r = 0,287$; $p < 0,01$) y con despersonalización ($r = 0,389$; $p < 0,01$), y una relación negativa con realización personal ($r = -0,174$; $p < 0,05$). Por su parte, desde el modelo del CESQT, el ausentismo se relacionaría negativamente con ilusión por el trabajo ($r = -0,235$; $p < 0,01$), y positivamente con desgaste psíquico ($r = 0,234$; $p < 0,01$), indolencia ($r = 0,413$; $p < 0,01$) y culpa ($r = 0,303$; $p < 0,01$).

Tabla 6.

Correlación entre dimensiones del MBI y del CESQT con edad, experiencia, horas de contrato, horas de trabajo y días de ausencias del profesor.

| | Edad | Experiencia | Horas de Contrato | H o r a s d e | |
|------------------------|-------|-------------|-------------------|-----------------|-----------|
| | | | | Trabajo | Ausencias |
| AGOTAMIENTO EMOCIONAL | ,036 | ,067 | ,118 | ,077 | ,287** |
| DESPERSONALIZACIÓN | -,046 | -,030 | ,095 | ,009 | ,389** |
| REALIZACIÓN PERSONAL | -,004 | -,074 | -,097 | -,065 | -,174* |
| ILUSIÓN POR EL TRABAJO | ,072 | -,013 | -,076 | -,058 | -,235** |
| DESGASTE PSÍQUICO | ,001 | ,019 | ,055 | ,146 | ,234** |
| INDOLENCIA | ,020 | ,023 | ,075 | ,055 | ,413** |
| CULPA | ,083 | ,016 | ,044 | ,091 | ,303** |

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

No se observan diferencias estadísticamente significativas entre las variables del MBI y del CESQT comparadas por sexo, tipo de contrato y nivel de ingresos (ver Tablas 7, 8 y 9). Sin embargo, al comparar las diversas dimensiones del Burnout por tipo de sostenedor, se observan diferencias estadísticamente significativas en todas ellas (ver tabla 10). Los mejores resultados son a favor de los establecimientos privados, y en segundo lugar subvencionados, por sobre los municipales (ver resultados de prueba post hoc Tukey en la tabla 11 y los gráficos 1, 2, 3, 4, 5,

6 y 7). Esto quiere decir que los/as profesores/as de establecimientos municipales manifiestan mayores niveles de agotamiento emocional ($F = 11,172$; $p < 0,01$) y despersonalización ($F = 6,358$; $p < 0,01$) y menores niveles de realización personal ($F = 12,521$; $p < 0,01$) (de acuerdo a las dimensiones del MBI) y por otro lado, demuestran menores niveles de ilusión por el trabajo ($F = 7,801$; $p < 0,01$) y más altos puntajes promedios en desgaste psíquico ($F = 6,683$; $p < 0,01$), indolencia ($F = 5,95$; $p < 0,01$), y culpa ($F = 3,503$; $p < 0,05$) (según las dimensiones del CESQT).

Tabla 7.*Descriptivos y resultados prueba t de diferencia de medias de las dimensiones del MBI y CESQT según sexo.*

| | | N | Media | T | gl | P |
|------------------------|--------|-----|--------|-------|-----|------|
| AGOTAMIENTO EMOCIONAL | Hombre | 29 | 2,9296 | ,621 | 175 | ,535 |
| | Mujer | 148 | 2,7461 | | | |
| DESPERSONALIZACIÓN | Hombre | 29 | 1,6914 | 1,742 | 175 | ,083 |
| | Mujer | 148 | 1,2486 | | | |
| REALIZACIÓN PERSONAL | Hombre | 29 | 4,8023 | -,449 | 175 | ,654 |
| | Mujer | 148 | 4,8773 | | | |
| ILUSIÓN POR EL TRABAJO | Hombre | 29 | 4,9034 | -,575 | 175 | ,566 |
| | Mujer | 148 | 4,8773 | | | |
| DESGASTE PSÍQUICO | Hombre | 29 | 2,5259 | -,014 | 175 | ,989 |
| | Mujer | 148 | 2,5310 | | | |
| INDOLENCIA | Hombre | 29 | 1,4138 | 1,053 | 175 | ,294 |
| | Mujer | 148 | 1,1678 | | | |
| CULPA | Hombre | 29 | 1,8368 | 1,855 | 175 | ,065 |
| | Mujer | 148 | 1,3591 | | | |

Tabla 8.*Descriptivos y resultados prueba t de diferencia de medias de las dimensiones del MBI y CESQT según tipo de contrato*

| Tipo de Contrato | | N | Media | t | Gl | P |
|------------------------|-----------------------|----|--------|--------|-----|------|
| AGOTAMIENTO EMOCIONAL | Indefinido | 94 | 2,6020 | -1,766 | 166 | ,079 |
| | Plazo Fijo o Contrata | 74 | 3,0039 | | | |
| DESPERSONALIZACIÓN | Indefinido | 94 | 1,1856 | -1,268 | 166 | ,207 |
| | Plazo Fijo o Contrata | 74 | 1,4331 | | | |
| REALIZACIÓN PERSONAL | Indefinido | 94 | 4,9744 | 1,887 | 166 | ,061 |
| | Plazo Fijo o Contrata | 74 | 4,7317 | | | |
| ILUSIÓN POR EL TRABAJO | Indefinido | 94 | 5,1527 | 1,672 | 166 | ,096 |
| | Plazo Fijo o Contrata | 74 | 4,8703 | | | |
| DESGASTE PSÍQUICO | Indefinido | 94 | 2,3254 | -1,859 | 166 | ,065 |
| | Plazo Fijo o Contrata | 74 | 2,8581 | | | |
| INDOLENCIA | Indefinido | 94 | 1,0766 | -,801 | 166 | ,424 |
| | Plazo Fijo o Contrata | 74 | 1,2135 | | | |
| CULPA | Indefinido | 94 | 1,4507 | ,539 | 166 | ,591 |
| | Plazo Fijo o Contrata | 74 | 1,3439 | | | |

Tabla 9.

Descriptivos y resultados ANOVA para las dimensiones del MBI y CESQT según nivel de ingresos.

| | | N | Media | Desviación típica | F | p |
|---------------------------|-------------------------------|----|--------|----------------------|-------|------|
| AGOTAMIENTO EMOCIONAL | Menos de \$500.000 | 39 | 2,8764 | 1,28169 | ,382 | ,766 |
| | Entre \$500.000 y \$750.000 | 97 | 2,7838 | 1,52661 | | |
| | Entre \$750.000 y \$1.000.000 | 39 | 3,0684 | 1,39586 | | |
| | Más de \$1.000.000 | 7 | 2,6905 | 1,96069 | | |
| DESPERSONALIZACIÓN | Menos de \$500.000 | 39 | 1,5603 | 1,21591 | ,606 | ,612 |
| | Entre \$500.000 y \$750.000 | 97 | 1,3469 | 1,47680 | | |
| | Entre \$750.000 y \$1.000.000 | 39 | 1,6500 | 1,39492 | | |
| | Más de \$1.000.000 | 7 | 1,1714 | 1,51186 | | |
| REALIZACIÓN PERSONAL | Menos de \$500.000 | 39 | 4,8727 | ,63679 | ,149 | ,930 |
| | Entre \$500.000 y \$750.000 | 97 | 4,8616 | ,88277 | | |
| | Entre \$750.000 y \$1.000.000 | 39 | 4,7660 | ,92710 | | |
| | Más de \$1.000.000 | 7 | 4,8929 | ,69007 | | |
| ILUSIÓN POR EL TRABAJO | Menos de \$500.000 | 39 | 4,7359 | 1,21449 | ,694 | ,557 |
| | Entre \$500.000 y \$750.000 | 97 | 5,0351 | 1,13762 | | |
| | Entre \$750.000 y \$1.000.000 | 39 | 5,0103 | 1,01146 | | |
| | Más de \$1.000.000 | 7 | 4,9643 | ,75427 | | |
| DESGASTE PSÍQUICO | Menos de \$500.000 | 39 | 2,7137 | 1,76557 | ,363 | ,780 |
| | Entre \$500.000 y \$750.000 | 97 | 2,5335 | 1,87105 | | |
| | Entre \$750.000 y \$1.000.000 | 39 | 2,7863 | 1,81669 | | |
| | Más de \$1.000.000 | 7 | 2,1429 | 2,23540 | | |
| INDOLENCIA | Menos de \$500.000 | 39 | 1,0171 | 1,01076 | 1,172 | ,322 |
| | Entre \$500.000 y \$750.000 | 97 | 1,2540 | 1,25269 | | |
| | Entre \$750.000 y \$1.000.000 | 39 | 1,5436 | 1,39605 | | |
| | Más de \$1.000.000 | 7 | 1,3095 | 1,42539 | | |
| CULPA | Menos de \$500.000 | 39 | 1,4615 | 1,35114 | ,083 | ,969 |
| | Entre \$500.000 y \$750.000 | 97 | 1,5048 | 1,37564 | | |
| | Entre \$750.000 y \$1.000.000 | 39 | 1,6064 | 1,38318 | | |
| | Más de \$1.000.000 | 7 | 1,4571 | 1,47745 | | |

Tabla 10.*Descriptivos y resultados prueba ANOVA para las dimensiones del MBI y del CESQT comparadas por tipo de sostenedor*

| | | N | Media | Desviación típica | F | P |
|---------------------------|---------------|-----|--------|----------------------|--------|------|
| AGOTAMIENTO EMOCIONAL | Municipal | 152 | 3,0872 | 1,40080 | 11,775 | ,000 |
| | Subvencionado | 31 | 2,1362 | 1,26677 | | |
| | Particular | 8 | 1,2795 | 1,02516 | | |
| DESPERSONALIZACIÓN | Municipal | 152 | 1,6092 | 1,38585 | 6,216 | ,002 |
| | Subvencionado | 31 | ,9887 | 1,27826 | | |
| | Particular | 8 | ,2250 | ,27124 | | |
| REALIZACIÓN PERSONAL | Municipal | 152 | 4,6833 | ,82713 | 13,715 | ,000 |
| | Subvencionado | 31 | 5,3306 | ,49953 | | |
| | Particular | 8 | 5,6406 | ,36252 | | |
| ILUSIÓN POR EL TRABAJO | Municipal | 152 | 4,7859 | 1,14401 | 8,778 | ,000 |
| | Subvencionado | 31 | 5,5290 | ,59900 | | |
| | Particular | 8 | 5,7500 | ,47509 | | |
| DESGASTE PSÍQUICO | Municipal | 152 | 2,8224 | 1,79297 | 7,351 | ,001 |
| | Subvencionado | 31 | 1,9355 | 1,66204 | | |
| | Particular | 8 | ,8750 | 1,01770 | | |
| INDOLENCIA | Municipal | 152 | 1,4496 | 1,28188 | 5,461 | ,005 |
| | Subvencionado | 31 | ,9409 | ,98747 | | |
| | Particular | 8 | ,2500 | ,35635 | | |
| CULPA | Municipal | 152 | 1,6208 | 1,32725 | 3,410 | ,035 |
| | Subvencionado | 31 | 1,3871 | 1,45413 | | |
| | Particular | 8 | ,4063 | ,38213 | | |

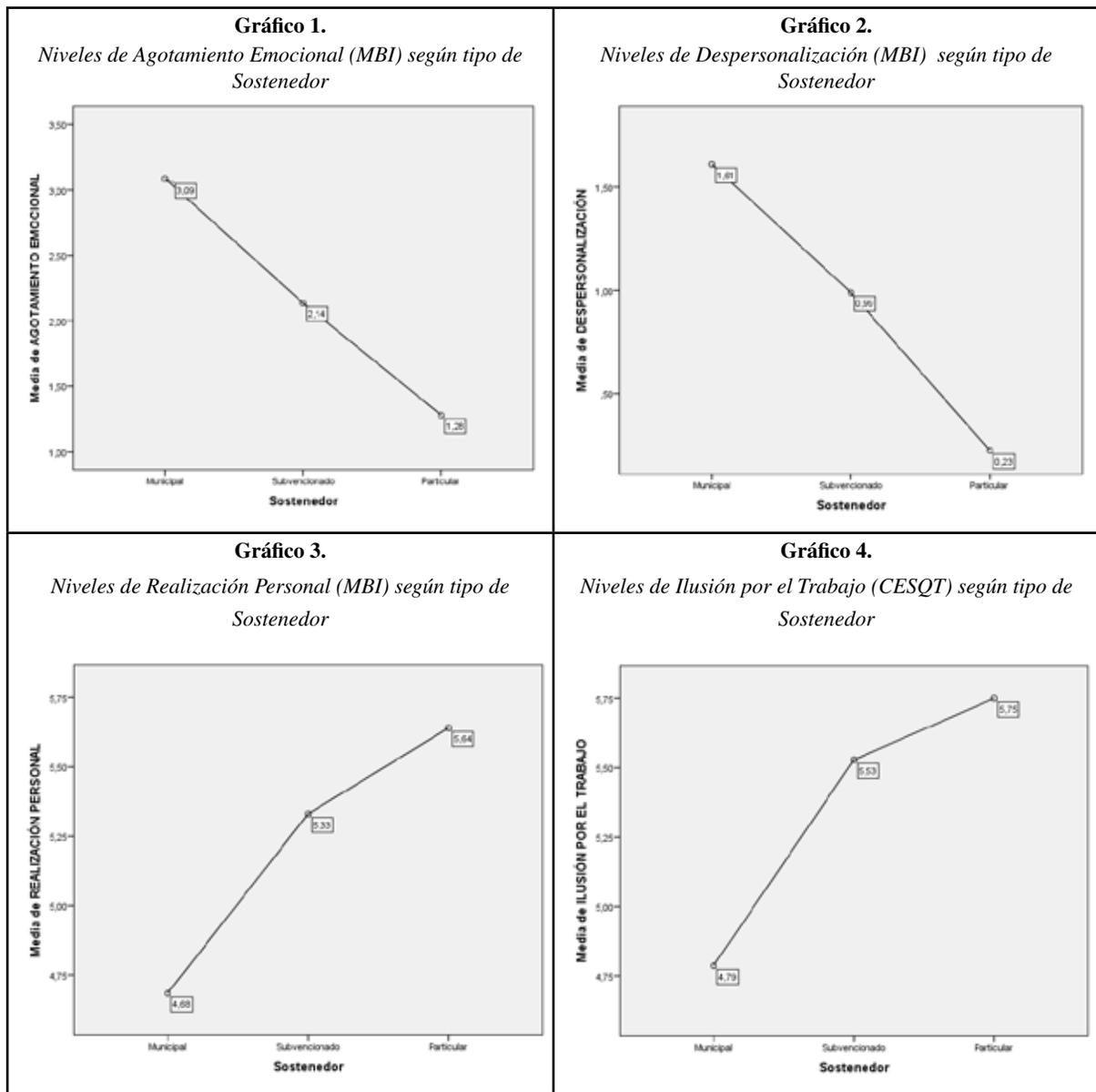
Tabla 11.

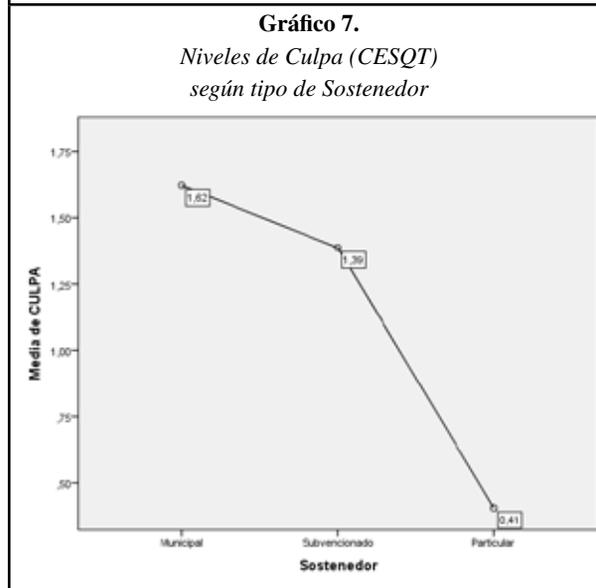
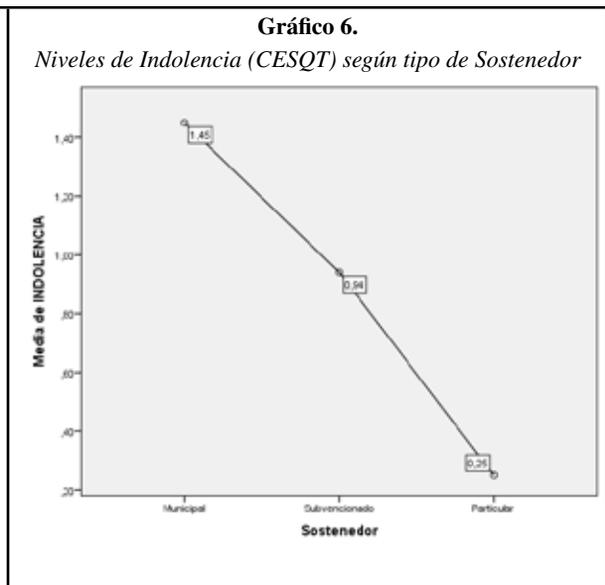
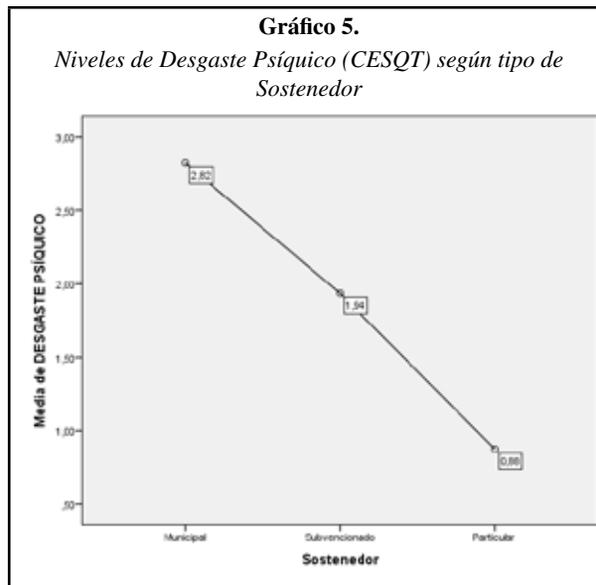
Prueba HSD de Tukey. Dimensiones del MBI y del CESQT comparadas por tipo de sostenedor

| Variable dependiente | | | Diferencia de medias (I-J) | | Sig. |
|------------------------|---------------|---------------|----------------------------|--------------|------|
| | | | | Error típico | |
| AGOTAMIENTO EMOCIONAL | Municipal | Subvencionado | ,95097* | ,26958 | ,002 |
| | | Particular | 1,80766* | ,49620 | ,001 |
| | Subvencionado | Municipal | -,95097* | ,26958 | ,002 |
| | | Particular | ,85669 | ,54247 | ,257 |
| | Particular | Municipal | -1,80766* | ,49620 | ,001 |
| | | Subvencionado | -,85669 | ,54247 | ,257 |
| DESPERSONALIZACIÓN | Municipal | Subvencionado | ,62050 | ,26484 | ,052 |
| | | Particular | 1,38421* | ,48748 | ,014 |
| | Subvencionado | Municipal | -,62050 | ,26484 | ,052 |
| | | Particular | ,76371 | ,53293 | ,326 |
| | Particular | Municipal | -1,38421* | ,48748 | ,014 |
| | | Subvencionado | -,76371 | ,53293 | ,326 |
| REALIZACIÓN PERSONAL | Municipal | Subvencionado | -,64737* | ,15191 | ,000 |
| | | Particular | -,95735* | ,27962 | ,002 |
| | Subvencionado | Municipal | ,64737* | ,15191 | ,000 |
| | | Particular | -,30998 | ,30569 | ,569 |
| | Particular | Municipal | ,95735* | ,27962 | ,002 |
| | | Subvencionado | ,30998 | ,30569 | ,569 |
| ILUSIÓN POR EL TRABAJO | Municipal | Subvencionado | -,74318* | ,20827 | ,001 |
| | | Particular | -,96414* | ,38334 | ,034 |
| | Subvencionado | Municipal | ,74318* | ,20827 | ,001 |
| | | Particular | -,22097 | ,41908 | ,858 |
| | Particular | Municipal | ,96414* | ,38334 | ,034 |
| | | Subvencionado | ,22097 | ,41908 | ,858 |
| DESGASTE PSÍQUICO | Municipal | Subvencionado | ,88688* | ,34481 | ,029 |
| | | Particular | 1,94737* | ,63468 | ,007 |
| | Subvencionado | Municipal | -,88688* | ,34481 | ,029 |
| | | Particular | 1,06048 | ,69385 | ,280 |
| | Particular | Municipal | -1,94737* | ,63468 | ,007 |
| | | Subvencionado | -1,06048 | ,69385 | ,280 |
| INDOLENCIA | Municipal | Subvencionado | ,50870 | ,23976 | ,088 |
| | | Particular | 1,19956* | ,44131 | ,020 |
| | Subvencionado | Municipal | -,50870 | ,23976 | ,088 |
| | | Particular | ,69086 | ,48246 | ,327 |
| | Particular | Municipal | -1,19956* | ,44131 | ,020 |
| | | Subvencionado | -,69086 | ,48246 | ,327 |

| | | | | | |
|-------|---------------|---------------|-----------|--------|------|
| CULPA | Municipal | Subvencionado | ,23374 | ,26128 | ,644 |
| | | Particular | 1,21458* | ,48092 | ,033 |
| | Subvencionado | Municipal | -,23374 | ,26128 | ,644 |
| | | Particular | ,98085 | ,52576 | ,152 |
| | Particular | Municipal | -1,21458* | ,48092 | ,033 |
| | | Subvencionado | -,98085 | ,52576 | ,152 |

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.





Respecto a la relación entre las dimensiones del MBI y del CESQT con resultados SIMCE, se consideraron los resultados obtenidos por los/as alumnos/as de los colegios participantes del estudio en esta prueba estandarizada el año 2012 y luego se realizó la asociación con el promedio obtenido en las diversas dimensiones de burnout en los equipos de profesores/as medidos en el presente estudio. Los resultados muestran una correlación negativa significativa entre agotamiento emocional (MBI) y los resultados en Comprensión Lectora en 2° básico ($r = -0,631$; $p = 0,003$), Comprensión Lectora en 4° básico ($r = -0,602$; $p = 0,005$), Matemática en 4° básico ($r = -0,517$; $p = 0,02$) e Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 4° básico ($r = -0,601$; $p = 0,005$). Igual panorama se observa entre la dimensión desgaste psíquico (CESQT) y los resultados en Comprensión Lectora en 2° básico ($r = -0,525$; $p = 0,017$), Comprensión Lectora en 4° básico ($r = -0,552$; $p = 0,012$), Matemática en 4° básico ($r = -0,513$; $p = 0,021$) e Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 4° básico ($r = -0,539$; $p = 0,014$). No se observan correlaciones significativas entre la dimensión despersonalización del MBI y los resultados SIMCE. En el caso, del factor realización personal del MBI, sólo se observa una

$p = 0,005$), Matemática en 4° básico ($r = -0,517$; $p = 0,02$) e Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 4° básico ($r = -0,601$; $p = 0,005$). Igual panorama se observa entre la dimensión desgaste psíquico (CESQT) y los resultados en Comprensión Lectora en 2° básico ($r = -0,525$; $p = 0,017$), Comprensión Lectora en 4° básico ($r = -0,552$; $p = 0,012$), Matemática en 4° básico ($r = -0,513$; $p = 0,021$) e Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 4° básico ($r = -0,539$; $p = 0,014$). No se observan correlaciones significativas entre la dimensión despersonalización del MBI y los resultados SIMCE. En el caso, del factor realización personal del MBI, sólo se observa una

relación positiva con la prueba de Comprensión Lectora de 2° básico ($r = 0,47$; $p = 0,037$). Asimismo, no se observan relaciones significativas entre las dimensiones *ilusión por el trabajo e indolencia* del CESQT con los

resultados obtenidos en las pruebas SIMCE. Sólo se observa una correlación negativa entre la dimensión *culpa* (CESQT) y la prueba de Comprensión Lectora en 2° básico ($r = -0,527$; $p = 0,017$).

Tabla 12.

Correlación entre dimensiones MBI y CESQT con resultados SIMCE 2012 en 2° y 4° básico

| | | Comprensión de Lectura (2° Básico) | Comprensión de Lectura (4° Básico) | Matemática (4° Básico) | Historia, Geografía y Ciencias Sociales (4° Básico) |
|---------------------------|------------------------|--|--|---------------------------|---|
| AGOTAMIENTO EMOCIONAL | Correlación de Pearson | -,631** | -,602** | -,517* | -,601** |
| | Sig. (bilateral) | ,003 | ,005 | ,020 | ,005 |
| | N | 20 | 20 | 20 | 20 |
| DESPERSONA- LIZACIÓN | Correlación de Pearson | -,425 | -,300 | -,278 | -,349 |
| | Sig. (bilateral) | ,062 | ,199 | ,235 | ,132 |
| | N | 20 | 20 | 20 | 20 |
| REALIZACIÓN PERSONAL | Correlación de Pearson | ,470* | ,435 | ,322 | ,436 |
| | Sig. (bilateral) | ,037 | ,055 | ,166 | ,055 |
| | N | 20 | 20 | 20 | 20 |
| ILUSIÓN POR EL TRABAJO | Correlación de Pearson | ,394 | ,370 | ,284 | ,360 |
| | Sig. (bilateral) | ,086 | ,109 | ,224 | ,119 |
| | N | 20 | 20 | 20 | 20 |
| DESGASTE PSÍQUICO | Correlación de Pearson | -,525* | -,552* | -,513* | -,539* |
| | Sig. (bilateral) | ,017 | ,012 | ,021 | ,014 |
| | N | 20 | 20 | 20 | 20 |
| INDOLENCIA | Correlación de Pearson | -,430 | -,326 | -,282 | -,301 |
| | Sig. (bilateral) | ,058 | ,160 | ,228 | ,197 |
| | N | 20 | 20 | 20 | 20 |
| CULPA | Correlación de Pearson | -,527* | -,355 | -,402 | -,391 |
| | Sig. (bilateral) | ,017 | ,125 | ,079 | ,088 |
| | N | 20 | 20 | 20 | 20 |

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

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

Discusión y Conclusiones

Los resultados que se acaban de presentar deben ser interpretados en contexto al modelo de gestión que estructura el accionar de los establecimientos educacionales en Chile. En este sentido, es prudente comentar que desde los años ochenta comenzó a operar en la educación chilena lo que se ha denominado la “municipalización”, lo que implicó que las escuelas dependiesen directamente de estructuras intermedias que se conocen como “sostenedores”. En este modelo el nivel de autonomía de cada escuela es bastante bajo y los equipos de gestión de cada una de ellas se deben a los sostenedores, quienes deciden todos los aspectos centrales de cada escuela. En general, el poder que recae en los organismos “sostenedores” no guarda ninguna relación con sus capacidades técnicas. De esta forma, en el caso de los sostenedores municipales, esto se refleja en que sólo un tercio de los municipios del país poseen “un equipo profesional estable de apoyo” que cuente al menos con un encargado técnico pedagógico y un especialista en educación (Montt, 2004 en Cornejo, 2006).

Otro aspecto negativo que ha implicado la municipalización es que se ha dicotomizado las labores administrativas y las labores de índole técnico-pedagógicas. En general, los sostenedores se han concentrado en aspectos administrativos y económicos, intentando captar la mayor cantidad de subvenciones estatales y haciendo esfuerzos por racionalizar al máximo sus recursos. Esto ha llevado que las escuelas y los/las docentes han estado desprovistos/as de apoyo y supervisión técnica de calidad y sobrepasados/as por la aplicación de proyectos y programas que les son impuestos desde el nivel central o desde los sostenedores (Cornejo, 2006).

En este contexto, cobra significado uno de los resultados más importantes obtenidos en la presente investigación, la cual muestra una relación entre el tipo de sostenedor con las diversas dimensiones del Burnout. Esto permite apreciar el impacto de la gestión organizacional sobre la salud de las personas que trabajan en un determinado lugar. Se presume con ello que el ordenamiento de las variables organizaciones podrían tener un efecto favorable para atender a la salud de las/os profesoras/es y de su calidad de vida. En este sentido, en la realidad chilena, tiende a observarse un mejor funcionamiento en el ámbito de la gestión de organizaciones educativas en el ámbito privado en desmedro de lo observado en la educación municipalizada, en donde se aprecian diversas problemáticas de recursos, procesos y resultados. Esto es consistente con lo planteado por Maslach, Leiter y

Schaufeli (2001), quienes señalan que los responsables del síndrome son principalmente la estructura y los procesos de las organizaciones. En esta posición, el principal factor de riesgo se debe a la organización, dejando en segundo plano variables relacionadas con la personalidad y la interacción social. Los resultados validan la idea de que el burnout se originaría por la interacción trabajo-persona, donde el enfrentamiento a determinadas situaciones de exigencia laboral afectaría su rol profesional y expectativas laborales.

Queda el desafío de conocer en futuras investigaciones cuáles son los aspectos organizacionales que repercuten más fuertemente en la salud mental de las/os profesoras/es básicos chilenos. Lo que en la presente investigación queda claro, es que los colegios municipales tienen resultados negativos en todas las dimensiones del burnout, tanto en el modelo MBI y en CESQT, esto comparado con los colegios subvencionados y especialmente privados. Las recomendaciones se centrarían en diagnosticar factores como las características propias del cargo y el rol del/a profesor/a dentro de la organización, así como la interacción de los/las profesores/as con apoderados/as, alumnos/as y el resto de la comunidad escolar, pues se ha observado que esta relación, luego de presentar síntomas de estrés y específicamente el síndrome, se vuelve pasiva y/o a la defensiva, de modo que no es posible ni siquiera asegurar una buena atención a alumnos y otros ya que, para el/la trabajador/a, es más bien percibido como una sobrecarga (Cordes & Dougherty, 1993 en Buzzetti, 2005). Junto a lo anterior, se requiere evaluar los conflictos, la ambigüedad de rol y la sobrecarga exigida por el rol desempeñado, las cuales son variables que dejan expuestos a los sujetos a presentar el síndrome. Al respecto, se ha observado que estos factores están muy asociados al agotamiento y la despersonalización, ya que si el rol a desempeñar no es descrito consistentemente y en forma certera, se presentaría una ambigüedad respecto al propio quehacer y procedimientos que debe seguir en determinadas situaciones laborales, lo que a su vez, no permitiría que el sujeto desarrolle un trabajo eficiente y eficaz (Peiró et al., 2001 citado en Buzzetti, 2005).

Una consecuencia importante del burnout parece estar asociada al ausentismo de los/las profesores/as. El presente estudio muestra una asociación positiva entre los diversos factores del burnout con ausentismo laboral. Esto es un llamado de alerta para los directivos de los colegios, pues al observarse señales de este tipo de estrés, puede presumirse que el/la profesor/a comenzará a no asistir a su lugar de trabajo, presentando

licencias médicas, las que no necesariamente se deberán a razones asociadas exclusivamente a dolencias físicas.

Llama la atención la falta de asociación con la edad, los años de experiencia del/a profesor/a, con las horas por las cuales se encuentra contratado, el sexo o sus niveles de ingresos. Esto lleva a acentuar la mirada en las variables de gestión de los/as directivos/as de los colegios por sobre variables centradas en el/la profesor/a, ya que el burnout no estaría relacionado con que sea más o menos joven, que tenga más o menos experiencia o con sus niveles de remuneración. Asimismo, el sistema remuneracional por el cual se encuentra relacionado con su empleador/a, tampoco se asociaría a las dimensiones del burnout.

En esta perspectiva se hace importante discutir, y realizar nuevas mediciones empíricas, respecto al liderazgo directivo y su influencia sobre los procesos que afectarían la salud del/a docente. No cabe ninguna duda que el liderazgo es uno de los elementos importantes en los sistemas de gestión orientados hacia a la calidad. Es posible presumir que los/las directores/as que orientan la gestión de la organización escolar hacia modelos de excelencia, facilitan con esto el mantenimiento de la salud de su profesorado en niveles aceptables y adecuados. Esto no sería gratuito, pues los modelos de gestión basados en calidad tienen muy presentes estar en una permanente evaluación de todos sus insumos, procesos y resultados, y uno de los elementos primordiales en este sistema son los/as trabajadores/as y su satisfacción. En la medida que estos trabajadores/as poseen

estándares definidos y claros, y estos procedimientos son conocidos y aceptados por todos/as los/as miembros de la organización educativa, se podría traducir en profesores/as que laboran con mayor tranquilidad y más satisfechos/as.

Esto va cobrando una importancia mayor cuando observamos la relación que se evidencia entre el agotamiento emocional (MBI) y el desgaste psíquico (CESQT) de los equipos de profesores/as y los resultados obtenidos por los/as alumnos/as de los colegios en los cuales trabajan estos/as docentes. En la medida que se incrementa el agotamiento emocional promedio de los equipos de profesores/as, coincide con menores resultados en las pruebas SIMCE de los alumnos de estos establecimientos, en el año inmediatamente anterior. Si bien es necesario esperar la entrega de los resultados SIMCE 2013 para parearlos con los resultados de burnout obtenidos en este año, no deja de ser importante la correlación entre los resultados obtenidos por los equipos de profesores/as y los resultados SIMCE 2012, los cuales hacen presumir un panorama similar.

Todo lo anterior hace hipotetizar un cuadro relacional en donde el tipo de sostenedor sería un antecedente importante del burnout, generando *a posteriori* como consecuencia ausentismo laboral por parte del profesorado, y por otro, resultados académicos disminuidos. Esto último principalmente, por la relación con el agotamiento emocional y el desgaste psíquico de los/as docentes (ver Figuras 1 y 2).

Figura 1

Modelo hipotético de relaciones causales de antecedente y consecuencias de las dimensiones del burnout de acuerdo a las dimensiones del MBI

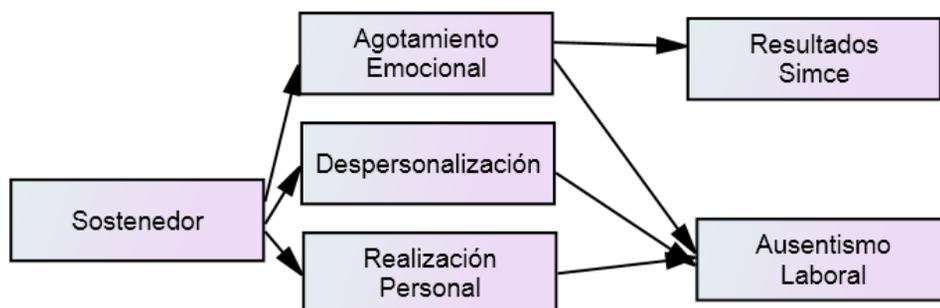
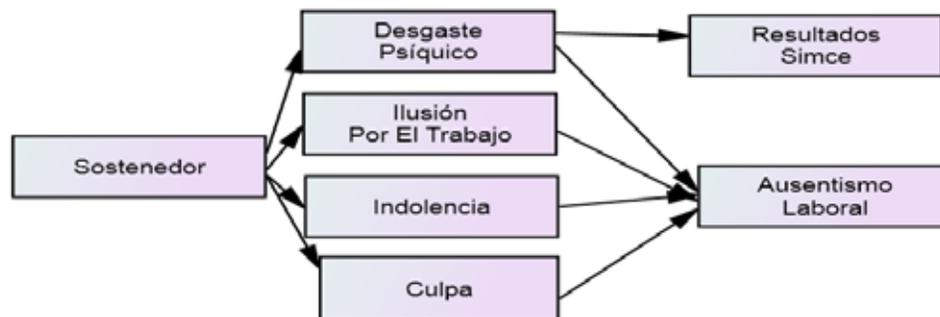


Figura 2

Modelo hipotético de relaciones causales de antecedente y consecuencias de las dimensiones del burnout de acuerdo a las dimensiones del CESQT



Para finalizar, es prudente comentar que la presente investigación tiene varios aspectos relevantes que se podrían traducir en una serie de implicancias prácticas para el trabajo con colegios y docentes.

En primer lugar, se enfatiza la importancia del sostenedor, el cual se ve relacionado con la sintomatología burnout. Esto lo hemos relacionado con la importancia de la gestión directiva en el origen de dificultades en la salud mental de los/las docentes. Con ello, se pueden generar planes de acción que, desde la gestión y el liderazgo directivo, fomenten un adecuado cuidado de los/las profesores/as. Usando los modelos teóricos propuestos, los planes deben estar encaminados a evaluar e intervenir sobre el agotamiento emocional del/a profesor/a, su sentimiento de realización y los posibles procesos de despersonalización que pudiese manifestar.

Por otro lado, conociendo la relación entre agotamiento emocional del/a profesor/a y resultados SIMCE, los establecimientos educacionales no deben sólo preocuparse de los resultados desde la figura de sus estudiantes y sus aprendizajes, sino también, desde el/la profesor/a como un facilitador/a de estos aprendizajes, labor que parece complicarse cuando su estado emocional no es el mejor. Creemos que este agotamiento es posible de ser abordado por los equipos directivos, por medio de instrumentos de gestión (ordenamiento organizacional, que evite conflicto de roles y con objetivos y políticas claramente definidas, además de propuestas que apunten a incentivo de actividades de autocuidado de tipo deportivas, recreacionales, lúdicas), y apoyo externo por medio de asesorías expertas destinadas al cuidado psicológico del profesorado.

Referencias

- Arias, F. & González, M. (2009). Estrés, Agotamiento profesional (burnout) y salud en Profesores de Acuerdo a su Tipo de Contrato. *Ciencia y Trabajo*, 31, 172-176.
- Buzzetti, M. (2005). *Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI)*, en dirigentes del colegio de profesores A.G. de Chile. (Memoria para optar al título de psicólogo). Universidad de Chile: Santiago. Recuperado de: http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2005/buzzetti_m/sources/buzzetti_m.pdf
- Caballero, C., Abello, R. & Palacio J. (2007). Relación de burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111.
- Caballero, C., Hederich, C. & Palacio, J. (2010). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 131-146.
- Carlín, M. & Garcés, E. (2010). El síndrome de burnout: evolución histórica desde el contexto laboral al ámbito deportivo. *Anales de Psicología*, 26, 169-180.
- Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 118-129.
- Cornejo, R. & Quiñonez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 75-80.
- Correa, Z., Muñoz, I. & Chaparro, A. (2010). Síndrome de burnout en docentes de dos universidades de Popayán, Colombia. *Revista de Salud Pública*, 12, 589-598.
- Gil-Monte, P. & Peiró, J. (1999). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory en una muestra Multiocupacional. *Psicothema*, 11(3), 679-689.
- Gil-Monte, P. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout)*. Madrid: Pirámide.
- Gil-Monte, P. (2008). El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) como fenómeno transcultural. *Información Psicológica*, 91-92, 4-11.
- Gil-Monte, P. & Marruco, M. (2008). Prevalencia del "síndrome de quemarse por el trabajo" (burnout) en pediatras de hospitales generales. *Revista de Saúde Pública*, 42(3), 450-456.
- Gil-Monte, P., Carretero N., Roldán, M. & Nuñez-Roman, E. (2005). Burnout prevalence amongst instructors of disabled people. *Re-*

- vista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 107-123.
- Guerrero, E. & Rubio, J. (2005). Estrategias de prevención e intervención del "burnout" en el ámbito educativo. *Revista Salud Mental*, 28(5), 27-33.
- Hermosa, A. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de burnout en profesores de educación primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Psicología*, 15, 81-89.
- Marqués, A., Lima, M. & López, A. (2005). Fuentes de estrés, burnout, y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21, 125-143.
- Maslach, C. (2009). Comprendiendo el burnout. *Ciencia y Trabajo*, 33, 37-43.
- Maslach, C., Leiter, P. & Schaufeli, W. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Meheer, J. (2012). Estrategias para disminuir el síndrome de burnout en el docente venezolano de las escuelas básicas. *Revista Arbitraria del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 4, 72-90.
- Mercado-Salgado, P. & Gil-Monte, P. (2010). Influencia del compromiso organizacional en la relación entre conflictos interpersonales y el síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en profesionales de servicios (salud y educación). *Innovar*, 20(38), 161-174.
- Moriana, E. & Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of clinical and health psychology*, 4, 597-621.
- Olivares, V. & Gil-Monte, P. (2007). Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en trabajadores de servicios humanos en Chile. *Información Psicológica*, 91-92, 1-112.
- Olivares, V. & Gil-Monte, P. (2009). Fortalezas y debilidades del "Maslach Burnout Inventory" (MBI). *Ciencia y trabajo*, 33, 160-167.
- Quaas, C. (2006). Diagnóstico de burnout y técnicas de afrontamiento al estrés en profesores universitarios de la quinta región de Chile. *Psicoperspectivas*, 5(1), 65-75.
- Ramírez, M. & Zurita, R. (2010). Variables organizacionales y psicosociales asociadas al síndrome de burnout en trabajadores del ámbito educacional. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 25(9), 515-534.
- Tejero, C., Fernández, M. & Caballo, R. (2010). Medición y prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en la dirección escolar. *Revista de Educación*, 351, 361-383.
- Viloria, H. & Paredes, M. (2002). Estudio del síndrome de burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de los Andes. *Educere*, 17(6), 29-36.