



*Facultad de Ciencias de la Educación y
Psicopedagogía*

“SÍNDROME DE BURNOUT Y CAPACIDAD DE
RESILIENCIA EN DOCENTES DE NIVEL SECUNDARIO
DEL CONURBANO BONAERENSE”

Autora: Lic.en Psicología Daiana Carla Zanic
Sede: Ituzaingó II
Turno: Noche
Profesor: Lic. Jorge Sánchez

Marzo de 2024

RESUMEN

En la actualidad el síndrome de burnout es un trastorno que se observa con frecuencia en el ámbito de la educación afectando significativamente la vida de los docentes que son portadores de este síndrome. Es tal la relevancia de dicho trastorno que la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2000) lo considera como un riesgo laboral. Diversos estudios revelaron que con frecuencia afecta a sujetos cuyo trabajo implica el contacto directo con otras personas. Por lo anteriormente dicho, este trabajo tiene por objetivo comparar la capacidad de resiliencia y la propensión a sufrir síndrome de burnout en docentes del nivel secundario.

La resiliencia es la capacidad de los seres humanos para afrontar la adversidad y salir de ella fortalecidos (Grotberg, 2004), mientras que por burnout se entiende una respuesta del organismo frente al estrés laboral crónico vivido, integrada por sentimientos y actitudes desagradables hacia las personas con las que trabajan como así también, hacia la función profesional (Thomaé, Ayala, Sphan y Stortti, 2006).

Palabras Clave: Síndrome de Burnout – Capacidad de Resiliencia – Docentes - Rol docente- Conurbano Bonaerense.

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN.....	2
ÍNDICE GENERAL.....	3
CAPÍTULO 1.....	5
1.1 Introducción.....	6
1.2 Problema.....	8
1.3 Estado del arte.....	8
1.4 Objetivos.....	9
1.4.1 OBJETIVO GENERAL.....	9
1.4.2 Objetivos específicos.....	9
CAPÍTULO 2:	10
2 Marco teórico.....	11
2.1 Burnout.....	11
2.2 Resiliencia.....	22
2.3 Burnout y Resiliencia.....	29
2.4 Enseñanza y labor docente.....	37
CAPÍTULO 3	40
3. Metodología.....	41
3.1 Tipo de diseño.....	41
3.2 Participantes	41
3.3 Instrumento	41
3.4 Trabajo de campo	43
CAPÍTULO 4:	44
Resultados.....	45
4.1 Recolección de datos.....	45
4.2 Análisis de datos.....	48
CAPÍTULO 5.....	50
5. Conclusión y discusión.....	51
CAPÍTULO 6.....	54
6. Referencias bibliográficas	55

CAPÍTULO 7	60
7 Anexos	61

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Introducción

El ámbito laboral educativo es receptor de transformaciones significativas que trascienden el mundo del trabajo e impactan no sólo en el ámbito laboral, sino también en el entorno familiar y social de las personas que ejercen la docencia. En la actualidad, el docente se enfrenta a grandes cambios en el sistema educativo, exigencias por parte de éste y responsabilidades que son desencadenantes de tensiones personales, producen fatigas psicofísicas y hasta pueden ocasionar estrés crónico, el cual es conocido como Burnout en la comunidad científica (Cruz-Pérez & Ovalle-Sosa, 2009).

En los años ochenta, la Organización Internacional del Trabajo [OIT] postuló que la profesión docente se encontraba dentro de las profesiones de riesgo de sufrir burnout, siendo esta una de las principales causas de abandono del trabajo (Marqués Pinto, Lima & Lopes Da Silva, 2005). Dicho síndrome puede originarse por distintos factores como lo son los cambios en las reformas educativas que implican nuevas demandas a los docentes, cambio en los roles, falta de reconocimiento a nivel social, la escasez de recursos necesarios y las interacciones con los alumnos caracterizadas por la indisciplina o la violencia escolar (Durán, Extremera, Montalbán & Rey, 2005).

Estudios realizados revelaron que los docentes que desempeñan su labor en el Conurbano Bonaerense, atraviesan sentimientos de malestar y fracaso en su profesión debido a la pérdida del prestigio social, las condiciones de vida de la población en situación de vulnerabilidad que impactan en la educación de los alumnos. Estos factores facilitan el desarrollo de estrés y consecuentemente, del síndrome de burnout en los docentes (Flamenco, Marucco & Ragazzoli, 2004).

El síndrome de “quemarse” por el trabajo o Burnout de acuerdo a lo postulado por Maslach (1982), es una respuesta de estrés crónico constituida por tres factores fundamentales: Agotamiento Emocional, Despersonalización y falta de Realización Personal en el ámbito laboral. Esta problemática se desarrolla mayormente en trabajadores cuya tarea implica el contacto directo y asistencia a

otras personas, tal como lo es la docencia. El Agotamiento Emocional es la percepción que tiene el trabajador de haber llegado al límite de sus capacidades para llevar a cabo su labor, que se acrecienta por el cansancio físico y emocional que implica una constante interrelación con las personas. La Despersonalización consiste en el surgimiento y desarrollo de sentimientos negativos hacia las personas a las que brinda su trabajo. Por su parte, la falta de Realización Personal consiste en la autoevaluación negativa que produce insatisfacción consigo mismo en cuanto a los resultados laborales obtenidos (Maslach & Jackson, 1997).

No obstante, existen factores que podrían contribuir a sobreponerse a dicho padecimiento y a las situaciones adversas en general. Dichos factores conforman la capacidad de resiliencia de una persona y entre ellos se encuentran una autoestima consistente, sentido del humor, capacidad de propósito y sentido en la vida, capacidad para establecer relaciones con otras personas, entre otros (Melillo, 2004).

En lo que atañe al ámbito educativo, Rirkin y Hoopman (1991; citados en Henderson y Milstein, 2003) expresan que la capacidad de resiliencia de los docentes puede propiciar el desarrollo de habilidades sociales, académicas y vocacionales a pesar de encontrarse expuestos a un alto nivel de estrés o bien a las tensiones que acontecen en el día a día.

En línea con lo anterior, Melillo (2004) postula que el desarrollo de la resiliencia depende del contexto en el que el sujeto interactúa y remarca la importancia de la necesidad del otro como punto de apoyo para poder sortear las adversidades.

Por su parte, Grotberg (2004) puntualiza que tanto los padres, como la familia y la escuela tienen la capacidad de propiciar u obstaculizar el desarrollo de la resiliencia.

No obstante, son pocas las investigaciones que vinculan el síndrome de Burnout y la capacidad de Resiliencia en el ejercicio de la docencia y en la cobertura de dicho vacío de conocimiento radica el interés de la presente investigación.

1.2 Pregunta

¿Cómo es la relación entre los niveles de Burnout y la capacidad de Resiliencia en docentes de nivel secundario que ejercen sus funciones en el Conurbano Bonaerense?

1.3 Estado del arte

Mendoza Quispe (2015) realizó en el distrito de Villa María, Perú, una investigación titulada “Resiliencia y Síndrome de Burnout en docentes de nivel secundario de C.E.E del distrito de Villa María” para determinar la relación existente entre Resiliencia y Síndrome de Burnout. La muestra estuvo conformada por 150 docentes de nivel secundario de dicho distrito.

En otra investigación, García (2017) realizó en la ciudad de Pamplona un estudio titulado “Evaluación del Burnout y factores de Resiliencia-Engagement en docentes” a través de la cual pretendía medir e interpretar la vivencia de burnout y el nivel de resiliencia en docentes de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Huesca. La muestra estuvo conformada por 167 docentes de educación secundaria de distintas instituciones públicas de enseñanza de dicha ciudad. El instrumento utilizado para medir el Burnout fue la adaptación al castellano del Maslach Burnout Inventory-General Survey [MBI-GS] (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró & Grau, 2000). En lo que refiere a Resiliencia, se empleó el Cuestionario de Evaluación de la Resiliencia de Serrano Martínez (2010).

Por su parte, Martínez-Ramón, Mendes, Morales-RodríguezPérez-López & Ruiz Esteban (2023) llevaron a cabo una investigación denominada "Predicción de la resiliencia docente mediante redes neuronales artificiales: influencia del burnout y del estrés por COVID-19". La muestra estuvo conformada por 401 docentes del nivel secundario. Los resultados evidenciaron que mujeres y hombres no mostraron diferencias significativas lo que puede deberse a que ambos se desempeñan en el mismo entorno y por lo tanto las demandas y exigencias son las mismas. En lo que respecta al agotamiento, hubo diferencias significativas siendo las mujeres las que obtuvieron medias más altas en esta dimensión.

Llull, Cedrá & Barge (2015) en "Malestar social y malestar docente: una investigación sobre el síndrome de desgaste profesional bounout y su incidencia

socioeducativa", concluyeron que los profesores del nivel secundario son los más afectados en cuanto a la despersonalización y realización personal, lo cual puede deberse a las interacciones negativas que se dan con los estudiantes.

"La resiliencia como factor protector del estrés crónico en docentes."

"Relación entre la resiliencia y el síndrome de burnout en docentes de primaria y secundaria de instituciones educativas públicas de Villavicencio y Acacias-Meta."

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

- Conocer la relación (si existe) entre la capacidad de resiliencia y la predisposición a sufrir síndrome de burnout en docentes de nivel secundario.

1.4.2 Objetivos específicos

- Indagar acerca de los niveles de Burnout en docentes de los estratos educativos secundario.
- Comparar el nivel de resiliencia en docentes del nivel secundario.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Burnout

Uno de los principales investigadores y representantes del burnout es el médico psiquiatra Herbert Freudenberger (1974; citado en Carlin & Garcés de los Fayos Ruiz, 2010) quien se encontraba trabajando como asistente voluntario en una clínica para toxicómanos ubicada en la ciudad de Nueva York. Durante su estadía allí observó que la mayoría de los trabajadores que prestaban servicio, en un período que se encontraba entre uno y tres años, percibía falta de energía, desmotivación, falta de interés en el trabajo que desencadenaba en agotamiento acompañado de diversos síntomas tales como ansiedad y depresión que se asemejaba, de acuerdo a dicho autor, a una sensación de fracaso como resultado de una sobrecarga por exigencias de energías, recursos personales y fuerza espiritual. Freudenberger optó por el término Burnout, cuyo significado es “estar quemado”, y que era utilizado para referirse a los efectos que ocasionaba el consumo crónico de sustancias tóxicas (Carlin & Garcés de los Fayos Ruiz, 2010).

Santos (2014) postula que el término Burnout recibió diversas denominaciones desde su surgimiento, aunque en muchas investigaciones se expuso la necesidad e importancia de emplear una única terminología en el idioma español de la patología, la que en inglés se denomina “Burnout Syndrome”.

En nuestro idioma se mantuvo la palabra “burnout” dado que no se halló una palabra en castellano para reemplazarla. Si bien propusieron términos como “síndrome de quemarse por el trabajo” (Gil Monte, 2005); “fatiga laboral” (Thomae et al., 2006), “desgaste laboral” (Slipak, 1996) no se llegó a un acuerdo.

Cherniss (1980) afirma que el síndrome de Burnout son cambios negativos que el trabajador vive a través del tiempo debido a estar inmerso en un trabajo que causa frustración o bien impone demandas excesivas que superan la capacidad del sujeto. El término burnout se vincula a un triple proceso: por un lado desequilibrio entre demandas en el trabajo y recursos individuales (estrés); por otro, respuesta emocional a corto plazo frente al desequilibrio desencadenado que

se caracteriza por ansiedad, tensión, fatiga y agotamiento y por último, cambios en actitudes y conductas relacionados con el afrontamiento defensivo (Moreno Jiménez, González & Garrosa, 2001).

La Organización Mundial de la Salud [OMS] (2000) postula que el síndrome de Burnout es un factor de riesgo en el ámbito laboral debido a sus consecuencias sobre la calidad de vida y la salud mental de las personas, al punto de poner en riesgo la vida de quien lo padece. Expone que el síndrome correspondería a un trastorno de tipo distímico. Si bien su definición aún no se encuentra en el DSM-V, ni en el CIE 10, se entiende como una forma inadaptada de enfrentar el estrés crónico, siendo sus principales características el Agotamiento Emocional, la Despersonalización y la disminución de la Realización Personal.

Farber (2000) lo define como un reflejo que se da en la mayoría de los ambientes de trabajos actuales, debido a que la competencia laboral exige alcanzar mejores resultados en un menor tiempo y con recursos mínimos. Dicho autor menciona cuatro variables para explicar la aparición y el desarrollo del Burnout: 1) la presión de satisfacer las demandas de otros, 2) intensa competitividad, 3) deseo de obtener más dinero y 4) sensación de ser desprovisto de algo que se merece.

Asimismo, fue Maslach quien en 1977, por primera vez, presentó el síndrome de burnout en la convención de la Asociación Americana de Psicólogos [APA] postulándolo como una respuesta extrema al estrés crónico cuyo origen radica en el contexto laboral y hace resonancia tanto en la vida personal, como en la organizacional y social (Martínez Pérez, 2010). Dicha autora continuó sus investigaciones en colaboración con Jackson (1997) y ambos lograron que el síndrome de burnout adquiriera la relevancia que le concernía desde la ciencia y desarrollaron el instrumento para poder abordar su diagnóstico, el cual se denominó Maslach Burnout Inventory [MBI].

En lo que refiere a las definiciones existentes del síndrome de Burnout, es necesario diferenciarlo del término estrés debido a la relación estrecha que mantienen ambos (Ekman & Campos, 2003).

El estrés ocupa un lugar preponderante en la vida de todos, es por esto que son vastos los estudios que intentan dar cuenta de esta conflictiva que en la actualidad afecta considerablemente a las distintas poblaciones. Un representante importante del estrés es Richard Lazarus quien postuló la teoría sobre el estrés y las emociones (Ekman & Campos, 2003).

Lazarus y Folkman (1991; citados en Ekman & Campos, 2003) definen el estrés a partir de una relación entre el individuo y su entorno que se da de manera particular y, que el individuo lo percibe como algo amenazante que supera sus recursos para poder enfrentarlo y por tanto pone en riesgo su bienestar.

Rubio Jiménez (2003) establece una diferenciación entre Burnout y Estrés Laboral al postular que el Burnout es un tipo específico de estrés caracterizado por un número de manifestaciones psicológicas y físicas evidenciadas en profesionales implicados en la interacción humana.

Por otro lado, el estrés forma parte de la jerga biológica y médica que da cuenta de un proceso a través del cual el organismo mantiene su equilibrio interno, adaptándose a los requerimientos, tensiones e influencias a las que se enfrenta en el medio en que vive y se desarrolla (Slipak, 1996).

Zegers (1995; citado en Pérez Jáuregui 2005b) postula que el estrés laboral se entiende a partir de un dualismo “persona-personalidad” (o dialéctica entre ser en-sí y ser como-sí), producido por un aumento desmedido de la identidad de rol y la disminución de la identidad de sí. Así, se pone de manifiesto cómo el rol laboral se apodera de la persona. Dicho autor postula que esta ambigüedad en el rol constituye uno de los factores principales presentes en el origen del síndrome de Burnout.

Cabe destacar que el Burnout es una respuesta física y emocional displacentera cuyo origen se debe a las exigencias laborales que no se corresponden con las capacidades, recursos o necesidades que presenta el trabajador, es por esto que se dice que constituye un trastorno de “adaptación” entre el empleo y el trabajador (Pines, 1993).

Por su parte Albaladejo (2004) postula que es en el contexto laboral donde surge el desarrollo del concepto del síndrome de Burnout, siendo los más afectados los profesionales que se relacionan con las personas mediante un contacto directo y, a su vez, presentan una personalidad de entrega absoluta. Dicho autor explica que existe un gran número de profesionales afectados por el síndrome (enfermeros, médicos, profesores, policías) y que los afecta considerablemente. Pérez Jáuregui (2005b) expone que se dio un cambio trascendental en el mundo del trabajo en el que lo laboral adquirió tal relevancia llegando a definir el valor de un individuo a partir de su profesión o empleo. Debido a esto, en aquellas situaciones en que se presenta o describe una persona ante otros, se suelen referir datos relacionados con su profesión, empleos y estudios, omitiendo otros que hacen a la personalidad como los gustos, etc. De esta manera, lo que define a las personas es la profesión.

Otros autores como Thomaé et al. (2006) definen “burnout” a partir de una respuesta que se origina por causa del estrés laboral crónico y que afecta a las personas cuyo trabajo consiste en brindar ayuda y apoyo a otros. En el transcurso del tiempo, el trabajador comienza a manifestar síntomas tales como agotamiento físico, mental y emocional y también, conflictos en las relaciones con sus compañeros y con las personas a quienes brinda su labor. Schwartzmann (2004) realizó una exhaustiva revisión de la bibliografía existente sobre el burnout y concluye que dicho síndrome, a diferencia de la depresión y de otros trastornos asociados (estrés agudo, ansiedad, etc.), se relaciona exclusivamente con el trabajo, por lo que debe constituirse como una “enfermedad profesional”.

Pines (1993) plantea que el fracaso en encontrar el sentido a la vida tiene como consecuencia el síndrome de burnout, afectando principalmente la

motivación hacia el trabajo. Dicho autor agrega que la persona sufre un proceso de desilusión provocado por la tensión laboral, desarrollando así una alteración emocional crónica acompañada por fatiga emocional, física y sentimientos de incapacidad, ira y baja autoestima.

Por otro lado, Maslach y Jackson (1997) plantearon que el síndrome de Burnout se relaciona con una pérdida gradual de la ocupación y preocupación por parte del trabajador. También, se corresponde con el origen de sentimientos negativos hacia aquellas personas con las que trabajan. En consecuencia, quien es portador de dicho síndrome, se va aislando de su entorno laboral y a su vez deshumanizando. Perel de Golvarg (1987) introduce el término Burnout en América Latina y en nuestro país. Da a conocer este síndrome como una especie de combinación de sentimientos de cansancio, frustración, ira, indiferencia y sensación de inseguridad, aseverando que las consecuencias son a nivel personal y social.

En lo que refiere al desarrollo del síndrome de Burnout, Edelwich y Brodsky (1980; citados en Carlotto & Gobbi, 2001) elaboraron un modelo mediante el cual explican el desarrollo de dicho síndrome. Según estos autores, el síndrome se desarrolla de manera paulatina mediante cuatro etapas diferentes. En primera instancia se da la llamada “etapa de idealismo y entusiasmo”, durante la cual la persona presenta un alto porcentaje de energía para el trabajo, las expectativas no son realistas, sino más bien ilusorias, sin un conocimiento de lo que puede alcanzar con éste. Existe un excesivo involucramiento con las personas con quienes interactúa y una sobrecarga de trabajo voluntario. Al inicio de su carrera laboral, el trabajador valora por encima de lo habitual su capacidad profesional que luego lo lleva a un sentimiento de desilusión pasando así a la siguiente etapa, la de “estancamiento”. En dicha etapa, el individuo da cuenta de la irrealidad de sus expectativas por lo que se da una pérdida del entusiasmo e idealismo hacia el trabajo. Aquí se pueden dar dos situaciones, una en la que el trabajador repiensa su labor y la necesidad de ciertos cambios. Otra, la dificultad de poder superar la situación de frustración y en consecuencia avanzar a la siguiente etapa

denominada “etapa de apatía”. Esta es la etapa más significativa, considerada el núcleo del burnout. El individuo se encuentra apático, sin interés hacia sus actividades laborales que a su vez se ven paralizadas. Comienza el surgimiento de problemas emocionales, comportamentales y físicos que generan comportamientos tales como: evitar el trato con los clientes, ausencias al trabajo y hasta el abandono de éste o inclusive de la profesión. Estos comportamientos comienzan a ser constantes, facilitando el paso a la última etapa, la del “distanciamiento”. En esta etapa, la persona presenta una frustración crónica en su trabajo, lo que genera sentimientos de vacío absoluto que pueden manifestarse mediante el distanciamiento emocional y la desvalorización profesional. Sin embargo, la persona mantiene su puesto laboral dado que posee compensaciones como lo son el sueldo que justifican la pérdida de satisfacción. El burnout se manifiesta cuando el trabajador pone de manifiesto la imposibilidad psicológica y física de poder continuar con el trabajo de manera satisfactoria. Queda claro que su aparición requiere de un proceso evolutivo y continuo mediante las etapas antes enunciadas.

En cuanto a las causas que dan origen al burnout, diversos autores realizaron estudios que intentan dar cuenta de los factores desencadenantes. Martínez y Guerra (1997), postulan que una de las causas es el padecimiento de un estrés laboral prolongado en el tiempo que se da en personas cuyas profesiones implican una relación directa con otros al brindarles ayuda para solucionar sus problemas, siendo este apoyo lo central de su trabajo. Además, el ambiente laboral presenta cuestiones organizacionales como lo son las fuentes de tensión constante y la insatisfacción personal frente al trabajo.

Por su parte, Peiró (2005) plantea abordar el análisis de los estresores a partir de cuatro categorías: actividades que el trabajador deberá llevar a cabo de acuerdo al puesto que ocupe, desempeño de roles, desarrollo de la carrera y el clima laboral existente, estresores cuyo origen se relaciona con los avances tecnológicos y estresores laborales ocasionados por diversos motivos extra organizacionales como lo son por ejemplo, la combinación de relaciones

trabajo-familia. Además, dicho autor postula que las variables más influyentes en el desarrollo del burnout mantienen estrecha relación con la naturaleza del trabajo, el contexto laboral, los factores personales y las relaciones interpersonales. A su vez, el desgaste profesional dependerá de cada sujeto como así también de la profesión que ejerza y el momento de su vida en el que se encuentre.

López Agrelo (2013) plantea que el síndrome de burnout se origina a partir de una reacción que se produce debido a una situación que le genera al organismo un elevado monto de estrés. Visto desde una perspectiva psicosocial, existe un conjunto de sentimientos y actitudes gestados frente a distintas fuentes de estrés en forma de proceso, originado a partir de la combinación de características del entorno laboral y características de la personalidad.

En cuanto a las dimensiones que forman parte del síndrome, Maslach y Jackson (1982), dieron a conocer a partir de sus investigaciones que dicho síndrome es un cuadro clínico tridimensional compuesto por Agotamiento Emocional, Despersonalización y reducida Realización Personal. El Agotamiento Emocional incluye el agotamiento físico y psicológico, por lo que el sujeto siente que sus recursos emocionales están agotados generándose así sentimientos de insatisfacción y de baja autoestima. La Despersonalización es la instancia en que la persona empieza a desarrollar una actitud negativa, fría, insensible y de poca empatía hacia las personas a las que les presta sus servicios. Así, pretende esconder y superar la falta de recursos emocionales, afectando directamente a las personas con las que trabaja. En cuanto a la última dimensión, la reducida Realización Personal, implica una imposibilidad en el sujeto para el cumplimiento de sus logros personales a los que aspira, puesto que percibe sus logros profesionales inferiores a sus aspiraciones. Esto se puede confirmar frente a las exigencias profesionales que el sujeto no puede cumplir porque exceden sus capacidades para llevarlas a cabo. Frente a esta situación, la persona transita por una pérdida gradual en la motivación, sentimientos de inadecuación y un fracaso profesional que hace que se cuestione su capacidad laboral y que se replantee

sobre su continuidad en la profesión. Cabe destacar que las dimensiones se dan en el orden nombrado y mantienen estrecha relación entre sí.

Thomaé et al. (2006) expone que además de las dimensiones, existen los niveles clínicos que dan cuenta de la gravedad del síndrome. Estos pueden ser:

- Leve: consiste en quejas que se dan de manera espaciada en el tiempo, cansancio y dificultades para levantarse por la mañana.
- Moderado: el sujeto se muestra irritable, agresivo, se aísla y muestra negativismo.
- Grave: ausentismos repetidos, abuso de alcohol o drogas, poca concentración y productividad.
- Extremo: aumento considerable del aislamiento, colapso, enfermedades psiquiátricas y suicidios.

Diversas investigaciones evidenciaron que las variables sociodemográficas se incluyen dentro de las causas del desarrollo del Burnout dado que pueden ser predictoras o no del síndrome. Existen variables intervinientes y significativas que son factores de riesgo para la formación y desarrollo de síntomas característicos del síndrome de Burnout (Álvarez Gallego & Fernández Ríos, 1991).

En cuanto a la edad y los años de ejercicio en la profesión se halló un mayor nivel de Burnout entre los 40 y los 45 años y a mayor edad disminuye la tensión laboral; en consecuencia, el grado de Burnout es menor (Gómez, Jiménez Tornero, Olmedo & Santed Germán, 2001).

En lo que respecta a la antigüedad laboral, Atance (1997) postula que entre los 5 y 10 años de ejercicio de profesión se encuentra el período crítico en el que el trabajador es susceptible al síndrome.

En sintonía con lo expresado por Atance, Martínez y Guerra (1997) exponen la existencia de una relación inversa en lo que refiere a la antigüedad profesional y Burnout en la que conviven dos períodos. El primero tiene lugar durante los dos primeros años de ejercer la profesión y el segundo, después de los diez años. La relación inversa consiste en que aquellos profesionales con

mayor nivel de Burnout abandonarían su profesión antes de cumplir los dos años en el puesto; por el contrario, aquellos con más años en su trabajo serían los menos afectados por el síndrome por lo que continúan ejerciendo la profesión.

En cuanto a la variable sexo, Freudemberger y North (1985; citados en Álvarez Gallego & Fernández Ríos, 1991) postulan que son las mujeres las que presentan mayores probabilidades de padecer el síndrome de Burnout debido a que tienen que hacerse cargo de las tareas laborales y domésticas.

Es menester aclarar que la personalidad puede influir significativamente en la predisposición a la formación del Burnout. Las personas que desempeñan su labor en servicios humanos, presentan tipos de personalidades que difieren ampliamente de aquellos profesionales de otras ocupaciones. Diversos estudios confirmaron que en los servicios sanitarios y educativos, predomina el tipo de personalidad emocional frente al tipo racional. Queda evidenciado así la importancia de la personalidad de cada sujeto, dado que influye en la manifestación del Burnout como en su predisposición a padecerlo (Martínez Pérez, 2010).

Ser portador del síndrome de Burnout implica consecuencias graves a nivel psicológico, físico, social y en la relación con la empresa. En el plano psicosocial implica un deterioro en las relaciones interpersonales, depresión, cinismo, agresión, nerviosismo, ansiedad y dificultades para la concentración. Las conductas negativas pueden llegar a adquirir una gravedad acuciante considerando que existe la probabilidad del suicidio. El cansancio característico del Burnout se da en el plano de lo emocional, a nivel relacional con otros pares y a nivel personal al sentir la autorrealización como algo inalcanzable. Los posibles daños físicos que pueden originarse pueden ser problemas para dormir, deterioro cardiovascular, disminución en el apetito y descenso de peso, problemas gastrointestinales, asma, alergias, migrañas, fatiga crónica, distorsión en los ciclos menstruales, hasta daños cerebrales irreversibles. En lo que respecta al ámbito laboral, la calidad y eficacia se ven afectadas, lo cual impacta negativamente en la relación con las personas a las que se les brinda el servicio. Además, como ya se

mencionó en párrafos anteriores, se da un aumento de los ausentismos, un bajo sentimiento de realización y una baja tolerancia para soportar las responsabilidades y presiones (Forbes Álvarez, 2011).

Estudios realizados evidenciaron que dicho síndrome es contagioso debido a que los trabajadores que son portadores pueden transmitir al resto de sus compañeros su padecimiento con su hastío, desgano y desesperación. Aquí se evidencia la necesidad de contraatacar al síndrome rápidamente; de lo contrario su avance puede afectar a la organización entera llevándola a un desánimo generalizado (Freudenberger 1974; citado en Pérez Jáuregui, 2005).

Además de los síntomas físicos ya mencionados, Mc Conell (1982) hace hincapié en los síntomas psicológicos o defensivos, los que consisten en la negación de aquellas emociones que le resultan desagradables al trabajador o bien, en la utilización de la intelectualización o la atención selectiva hacia aquello que le resulta menos desagradable. También se caracteriza por la aparición del cinismo o el desprecio hacia aquellas personas para las que trabaja.

Sabiendo que el síndrome de burnout es un problema grave y complejo de abordar debido a la cantidad de variables involucradas, es de suma importancia dar a conocer y aplicar las estrategias de prevención para que los trabajadores no lleguen a su padecimiento y experimenten las posibles consecuencias. Maslach y Leiter (1999) consideran que el medio social en el que se trabaja es el responsable del burnout y que tanto su estructura como su funcionamiento se originan a partir de la interacción entre las personas. Dichos autores postulan que el síndrome de burnout, en general, se aborda cuando ya es un problema, y suele implicar un alto coste en compensaciones, subsidios y deterioro de la calidad laboral. Debido a esto, actualmente es habitual que las empresas brinden a sus empleados campañas de prevención, dado que son responsables del diseño y configuración del ambiente laboral. Además, identificaron que la prevención es una inversión fructífera para el futuro. Asimismo, el énfasis no está puesto en cambiar las condiciones objetivas de la organización, sino en que los trabajadores adquieran las estrategias necesarias para su afrontamiento (Fender, 1989). Por su

parte, Phillips (1984) expone que es necesario conocer las variables implicadas en el síndrome de burnout previo a elaborar un programa preventivo. Entiende que la intervención debe abarcar los procesos cognitivos de evaluación de los sujetos y el desarrollo de estrategias cognitivo-conductuales que les permitan atenuar la fuente de estrés, como la adquisición y fortalecimiento de las habilidades sociales y apoyo social, intentando erradicar o bien disminuir los estresores del ámbito organizacional que desencadenan el burnout. Se puede establecer una distinción entre los programas de intervención según el objetivo que presenten, es decir, si apuntan al control de los estresores, los procesos de evaluación o las estrategias de afrontamiento y, si la intervención se centra en el plano individual, organizacional o en el nivel individuo-organización (Gil Monte & Peiró, 2003). Las estrategias individuales consisten en un esfuerzo cognitivo y conductual por parte del trabajador, que se desarrolla para manejar las demandas específicas internas o externas que son evaluadas como desbordantes de los recursos del individuo (Lazarus & Folkman, 1994; citados en Godoy & Moreno, 2002). Desde una perspectiva grupal, se pretende fomentar el apoyo social, la comunicación y las buenas relaciones sociales entre pares y superiores, considerando que a partir del apoyo social las personas adquieren nueva información, nuevas habilidades o bien mejoran las que poseen, consiguen apoyo emocional, consejos o bien otro tipo de ayuda que contribuye a la prevención (Matteson e Ivancevich, 1987).

Otro autor que investigó sobre la prevención del burnout es Cairo (2002), quien elaboró diez puntos clave para su afrontamiento:

- Adaptar las expectativas personales a la realidad que se vive cotidianamente.
- Formar en el conocimiento y reconocimiento de las emociones.
- Lograr el equilibrio entre la familia, los amigos, el descanso y el trabajo.
- Fomentar el buen clima laboral, establecer objetivos comunes para evitar la competencia.

- Limitar a un máximo la agenda laboral.
- Establecer un tiempo limitado con cada paciente.
- Mejorar el acceso a los recursos materiales de capacitación e incrementar la remuneración.
- Brindar capacitaciones dentro de la jornada laboral.
- Coordinar y trabajar en equipo con tareas similares.
- Mantener un diálogo claro entre los empleados y los niveles jerárquicos.

Los ítems anteriormente referidos, aunados a un adecuado proceso o capacidad de resiliencia, son importantes pilares para combatir el burnout. En tal sentido, la resiliencia es un proceso que se construye a lo largo de toda la vida y que le permite a cada persona poder superar aquellas situaciones adversas que causan dolor, malestar, estrés y en situaciones más extremas burnout (Uriarte, 2006).

Vale decir que la persona resiliente tiene la capacidad de percibir la adversidad como algo pasajero, puntual y externo a sí mismo, lo cual le permite tener esperanza y confiar en un posible cambio y por lo tanto seguir esforzándose en la búsqueda de opciones que lo lleven a una pronta solución (De Pedro Sotelo & Muñoz Garrido, 2005). Sobre el desarrollo de estos aspectos versa el siguiente subtítulo.

2.2 Resiliencia

El término resiliencia de acuerdo a lo postulado por Muller (2008; citada en Preuss, 2012) procede del latín “resilio” que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. En los comienzos del término, su uso se aplicaba a la física para dar a conocer la resistencia de un cuerpo a la rotura por golpe y la capacidad de un material de volver a su estado original luego de someterse a una presión deformante. De esta manera se observa que es un concepto de la física y de la ingeniería civil que fue adaptado a las Ciencias Sociales (Becoña, 2006).

Si bien en la comunidad científica aún no existe un consenso sobre el concepto de resiliencia, Luthar y Cushing (1999) postulan que dicho concepto significa poder afrontar y responder de manera efectiva ante un hecho adverso.

Por su parte Barlett (1994) expone la dificultad existente para especificar la definición de resiliencia empíricamente, además remarca la asociación establecida a situaciones de éxito y fracaso en un momento particular.

Garmezy (1991) concibe la resiliencia como la capacidad que poseen las personas para recuperarse de un hecho estresante manteniendo una conducta adaptativa.

En semejanza con Garmezy (1991), Masten (2001) define resiliencia a partir de un fenómeno que alcanza resultados óptimos al superar las amenazas que interfieren en la correcta adaptación de las personas.

Grotberg (1995) expone que se trata de la capacidad del ser humano para poder enfrentar las adversidades de la vida, superándolas y saliendo transformado de las mismas.

Vanistendael (1994) postula la existencia de dos componentes dentro de la resiliencia: por un lado, el poder oponer resistencia frente a la destrucción y por otro lado, la capacidad de comportarse de forma positiva más allá de las circunstancias complejas en las que se está inmerso.

Raffo (2000) explica que la resiliencia es la capacidad de reacción que presenta una persona al enfrentarse y reponerse de un suceso adverso. Dicha capacidad incluye ciertas características que promueven una correcta adaptación y transformación más allá de la adversidad que acontece.

Si bien el concepto de resiliencia fue desarrollado por numerosos autores, se identifican dos generaciones de investigadores que realizaron estudios para ampliar dicho concepto como así también refutar o bien ratificar lo ya investigado.

La primera generación que investigó sobre resiliencia la explica a partir de una habilidad o capacidad individual que posee un sujeto y que le permite enfrentar un hecho adverso, sobreponerse al mismo y a su vez fortalecerse. Los estudios realizados ponían el acento en aquellos niños que vivían en situación de riesgo ya sea porque sus cuidadores no les brindaban el cuidado apropiado o bien porque la economía del hogar no alcanzaba para cubrir con las necesidades básicas. De esta manera, el término resiliencia se asociaba a los llamados factores de riesgo y, en contraposición, factores de protección (Gil, 2010). En este primer momento se destaca una investigación realizada por las psicólogas Werner y Smith (1982; citadas en Muñoz Silva, 2012) en la isla de Kauai. La muestra estaba compuesta por 698 niños y niñas nacidos en 1955. Todos ellos tenían un denominador común que era el pertenecer a un ambiente familiar hostil debido a que sus padres no les brindaban el apoyo necesario o bien porque la familia se encontraba en una situación de extrema pobreza. Los resultados mostraron que del total, 201 niños y niñas, a los dos años de edad, presentaban un elevado número de indicadores de riesgos biológicos y psicosociales que servían de indicadores predictivos de trastornos del desarrollo y psicopatologías. Sin embargo, 72 de ellos mostraron una evolución favorable sin necesidad de ser intervenidos terapéuticamente, logrando alcanzar la mayoría de edad con una integración social adecuada y con habilidades propias de la etapa que transitaban. Por esta capacidad de reponerse frente a la adversidad los llamaron “resilientes” (Werner & Smith, 1982, citadas en Muñoz Silva, 2012). Finaliza esta primera generación concibiendo a la resiliencia como un conjunto de características propias de la personalidad de un sujeto tales como la empatía, autonomía, humor, afectividad, entre otros. A su vez, a partir de los resultados hallados, se diseñaron programas para ser aplicados en el ámbito escolar con el objetivo de ayudar a los niños y niñas a desarrollar las competencias necesarias que hacen a la resiliencia (Gil Monte, 2005).

En lo que respecta a la segunda generación de investigación, el interés radica en la comprensión del proceso que atraviesan las personas para poder sortear las adversidades que se les presentan. Aquí se halla la diferencia entre

ambas generaciones, puesto que ahora dicho concepto es entendido a partir de los procesos intrapsíquicos, sociales y relacionales que permiten al sujeto llevar una vida sana a pesar de estar inmerso en un ambiente hostil, siendo su principal exponente Rutter (1992). Dichos procesos se desarrollan a través del tiempo mediante la correcta combinación entre los atributos de la persona, el ambiente familiar y el ambiente social de los que forma parte. Con lo anteriormente dicho queda expuesto el cambio trascendental implementando en esta segunda generación; la resiliencia ya no es concebida como un conjunto de atributos que cada sujeto trae consigo desde su nacimiento sino que es un proceso que se da a lo largo de la vida mediante la interacción entre las características de personalidad y el ambiente (García Vesga & Domínguez de la Ossa, 2013).

Por su parte en esta segunda generación, Grotberg (1995) distinguió una serie de factores que propician la resiliencia y los ordenó en cuatro categorías: “yo tengo” tiene que ver con el apoyo del entorno con el que cuenta el sujeto y, además personas en quienes puede confiar porque siente que lo quieren de manera incondicional, lo protegen, sirven de modelo a imitar por sus conductas y establecen los límites que necesita para su bienestar. La segunda categoría corresponde al “yo soy” que tiene que ver con el respeto que el sujeto se tiene a sí mismo y a los demás. También, con el recibir el afecto de otros y a su vez, ayudar a los demás al tiempo que siente satisfacción al hacerlo. La categoría “yo estoy” (fortalezas intrapsíquicas) supone que el sujeto se muestre predispuesto a responsabilizarse por sus actos y que tenga la certeza de que todo saldrá bien. La última categoría corresponde al enunciado “yo puedo” que consiste en las habilidades interpersonales con las que cuenta el sujeto para resolver los conflictos que se le presentan. Es decir, que sea capaz de transmitirle a las personas que son de su confianza aquello que le causa temor o malestar, que pueda mantener una conducta adecuada sin dejarse avasallar por sus impulsos, que sea capaz de resolver los problemas que se le presentan.

Continuando con este lineamiento perteneciente a la segunda generación, Melillo (2004) postula que la resiliencia como proceso incluye determinados

aspectos que intervienen en el desarrollo. En primer lugar, reconoce la promoción de factores de resiliencia antes enunciados. En segundo lugar, se halla el compromiso con el comportamiento resiliente que implica la interacción dinámica de los factores que contribuyen a su desarrollo (“yo soy”, “yo tengo”, “yo estoy”, “yo puedo”) seguido de una secuencia y de toma de decisiones tales como: identificar la adversidad, es decir, tener la capacidad de identificar qué es lo que origina el problema y el riesgo que implica. También, seleccionar el nivel y la clase de respuesta apropiados de acuerdo a la situación que se esté transitando. El tercer lugar corresponde a la valoración de los resultados de resiliencia, cuyo objetivo radica en brindar ayuda a los sujetos o grupos para que puedan hacerle frente a las adversidades y, a su vez, beneficiarse con las experiencias. Se espera que el sujeto pueda capitalizar sus vivencias, que identifique el nuevo conocimiento que obtuvo y qué queda por aprender, haciendo uso de sus conocimientos en contingencias futuras.

Queda evidenciado que a partir de la segunda generación de investigadores sobre resiliencia, el cambio es radical, la resiliencia ya no es concebida como un rasgo que las personas poseen o no, sino como un proceso dinámico que se da a lo largo de toda la vida, indistintamente del género, edad o cultura de pertenencia. Implica la interacción entre factores protectores y de riesgo que se pueden construir y/o promover en cualquier persona. Se toma como punto de partida las fortalezas que poseen los sujetos, dando lugar al incremento y visibilidad de las potencialidades que cada uno posee. Además, desde esta nueva perspectiva, se intenta identificar y dar lugar a las competencias y recursos que poseen las personas, estimular la autoestima de manera tal que la visión de uno mismo y del entorno tenga una connotación positiva y promover conductas adecuadas tanto en la relación con los otros como para la resolución de problemas. Estas intervenciones contribuyen al desarrollo y aumento de la resiliencia (Fiorentino, 2008).

La resiliencia ha sido vinculada con otros conceptos y, en este sentido, diversos autores han establecido relaciones ya sea por percibirlos como

equivalentes o bien porque dichos constructos resultaban centrales al momento de definir resiliencia. Uno de los conceptos es el de competencia puesto que, de acuerdo a lo postulado por Zelazo (2004), ambos están estrechamente ligados dado que competencia es representativa de un alto rendimiento cognitivo que a su vez funciona como un factor protector que conlleva a resultados resilientes. Por su parte Bissonnette (1998) expone que desde la medicina, la competencia se asocia al concepto de salud o adaptación psicológica siendo su contracara la psicopatología. En cambio, desde el terreno de la resiliencia, se asocia competencia con la competencia social en la que el sujeto es aceptado por su entorno. De esta manera, se tiende a la promoción temprana de la resiliencia y competencia del sujeto para que pueda enfrentar y sortear las adversidades sin desencadenar a futuro probables patologías (Bissonnette, 1998). Además, los resultados se basan en índices emocionales y conductuales mientras que la competencia se basa en conductas observables.

Otro concepto es el de invulnerabilidad, cuyo auge se da en la década de los 70 adjudicándose a aquellos niños que en apariencia eran muy fuertes y no se dejaban avasallar por las adversidades. Asimismo, dicho concepto generaba confusión considerando que no hay una resistencia absoluta frente al estrés, sino que varía en el transcurso del tiempo y en la etapa de desarrollo en la que se hallaba el sujeto. Es por esto que, si bien en un principio resiliencia e invulnerabilidad eran considerados constructos equivalentes, más tarde se estableció una clara y sustancial diferencia trasladando el concepto de invulnerabilidad al campo de la psicopatología (Rutter, 1985).

El siguiente concepto asociado al de resiliencia es el de dureza (hardiness), definido como una característica de la personalidad que en ciertos sujetos opone una alta resistencia al estrés (Levav, 1995). Kobasa (1982, citado en Peñacoba & Moreno, 1998) ponía el acento en establecer qué características portaban aquellas personas cuyas personalidades generaban un alto nivel de resistencia al punto de evitar padecer alguna enfermedad. Posteriormente, Levav (1995) plantea que la dureza resulta de la combinatoria de rasgos de la

personalidad que contribuyen a la adaptación e implican el sentido del compromiso, del desafío y de la oportunidad y actúan en circunstancias complejas.

Por último, el concepto de resiliencia se asociaba al de recuperación. Fue Bonanno (2004) quien estableció la diferencia entre ambos constructos. Expuso que la resiliencia consiste en la capacidad de mantener un equilibrio a través del tiempo en aquellos sujetos en cuya infancia fueron víctimas de pérdidas parentales o de hechos traumáticos. Por el contrario, la recuperación alude a la capacidad que posee una persona de volver a recuperar el equilibrio, pasado un tiempo, luego de la vivencia de un acontecimiento desagradable.

Las investigaciones sobre resiliencia impusieron un antes y un después en la manera de concebir al ser humano. En un primer momento el modelo sobre el cual se trabajaba se centraba en las necesidades y enfermedades del sujeto. Luego, se dio un cambio radical en las intervenciones psicosociales; el nuevo modelo hace hincapié en la prevención y promoción, destacando las potencialidades propias del sujeto para que haga uso de ellas como así también de los recursos propios y los que están a su alcance. Se tomaron nuevos marcos conceptuales, se establecieron nuevas metas, se replantearon las estrategias y las formas de evaluación (Masten, 2001).

En lo que respecta al área de las metas de intervención, se aspira al alcance de una adaptación positiva, previniendo problemas específicos o síntomas. Las estrategias intentan reducir el estrés al promover los aspectos positivos de los sujetos que contribuyen al desarrollo humano como así también al tratamiento de la enfermedad (Infante, 1997). Masten (2001) expone que dichos cambios radicales dan cuenta del cambio conceptual en las definiciones de prevención e intervención. Por su parte Infante (1997), postula que a partir de este nuevo modelo de resiliencia se origina un cambio paradigmático epistemológico, dado que considera al sujeto como agente de su propio entorno y adaptación social. Ya no es un sujeto débil, con carencias y enfermedades puesto que es capaz de ir en busca de los recursos necesarios así como de salir fortalecido de la adversidad. Además, este nuevo enfoque considera el desarrollo humano dentro

de un contexto específico, donde cada sujeto pertenece a un contexto social y a una cultura que lo envuelve, por lo tanto, para abordar a una mejor comprensión del proceso de resiliencia se deben considerar ambos elementos al igual que las tareas específicas de acuerdo a la etapa del desarrollo. Desde esta concepción la responsabilidad de la promoción de la resiliencia pasa a ser compartida entre los profesionales de las distintas disciplinas que intervienen en dicho proceso (Infante, 1997).

Finalmente, en cuanto al vínculo entre resiliencia y las variables sociodemográficas trabajadas en esta investigación, cabe mencionar que de acuerdo a lo postulado por Cañón Prieto (2014) las personas en la edad adulta son más resilientes debido a que, por su experiencia de vida, han atravesado numerosas situaciones adversas que debieron superar. Además, presentan menos ideas y emociones negativas y, en oposición, un mayor nivel de autocontrol.

En cuanto a resiliencia y años de antigüedad laboral, Abrajam Castro, Contreras Padilla y Montoya Ramírez (2009) exponen que los docentes con mayor antigüedad en el cargo son más resilientes y presentan mayor satisfacción laboral dado que la experiencia adquirida contribuye a su desarrollo y permite apreciar los logros alcanzados en el cumplimiento de su rol.

2.3 Burnout y Resiliencia en docentes

En la actualidad, el estrés y el síndrome de Burnout en los docentes, resulta un problema acuciante, dado que a partir de estudios realizados, los datos obtenidos en las diferentes administraciones de educación alertan sobre las bajas laborales de los profesores y su avance con el correr de los años. Puntualmente estas bajas se corresponden con problemáticas psiquiátricas que no se hallan en otras profesiones y que como consecuencia incrementan el ausentismo laboral a la vez que un gasto significativo en docentes suplentes y un rendimiento bajo en el trabajo (García Calleja, 1991). Los datos relevados al respecto, se obtuvieron

mediante la utilización mayoritaria de medidas de autoinforme, generalmente el Maslach Burnout Inventory [MBI] y a su vez mediante el empleo de estrategias correlacionales y ausencia de diseños experimentales. Por otro lado, se han efectuado estudios epidemiológicos de alcance exclusivamente descriptivos del número de bajas, tipo, duración, etc. durante un determinado número de cursos académicos.

La variabilidad en cuanto al abordaje metodológico ha producido un elevado número de resultados contradictorios que hace plantearse la posibilidad de que los procedimientos utilizados son muy flexibles y que la fiabilidad y validez de estas investigaciones pueden verse afectadas por las dificultades en definir muchos de los términos utilizados.

Otros estudios buscan establecer la relación entre bajas laborales y estrés y burnout. En este marco, Chakravorty (1989) menciona que las bajas de extensa duración en cargos docentes se deben en gran medida a trastornos mentales.

Por su parte, Travers y Cooper (1997) refieren que la profesión docente es la más afectada por el síndrome de burnout.

Moriana (2002) advierte acerca de que la autoestima de los docentes es una variable asociada con el burnout y lo argumenta señalando que mediante diversos estudios se ha encontrado una correlación significativa entre docentes con baja autoestima y presencia de mayores niveles de burnout, de manera tal que la autoestima va disminuyendo a medida que avanza el síndrome de burnout. Finalmente, agrega que también otras variables como los pensamientos irracionales, el neuroticismo y la ausencia de empatía se relacionan con el aumento de los índices de estrés y burnout en docentes.

Vale decir que los factores relacionados con sobrecarga laboral están inevitablemente ligados con el cansancio emocional. Además de su tarea, los docentes también deben desarrollar tareas administrativas generándose así conflictos de ambigüedad con el rol y un aumento en los niveles de estrés y en los inicios de cuadros de burnout, el cual es aún mayor cuanto más grande es el

número de alumnos (Byrne, 1991). Sin embargo, este último dato no es compartido por todos los autores, ya que por ejemplo Bermejo Toro y Prieto Ursúa (2005) afirman que el estrés laboral y el burnout se deben más bien al mal comportamiento de los alumnos y no a la cantidad.

Otro factor que influye en el desarrollo de este síndrome en los docentes es el bajo apoyo y conflictos con el grupo de administradores educativos e inspectores de educación. A su vez, el tipo de institución también influye en el desarrollo de burnout. En la provincia de Buenos Aires las escuelas de gestión privada al igual que las de gestión pública, suelen mantener un nivel similar en cuanto al alumnado. La situación económica de las familias se acerca más a un nivel económico bajo, pero, sin embargo no ocurre lo mismo en Capital Federal, donde las instituciones privadas son elitistas (Bayúgar, 2013).

Otra variable que contribuye con el burnout es la escasa antigüedad en el cargo, esto se debe a que los docentes, en general presentan una baja autoestima con respecto a sus compañeros que los superan en años en el cargo y, a su vez, no poseen las herramientas necesarias para trabajar con los adolescentes y lidiar con los conflictos que surgen en la cotidianeidad (Gil Monte & Peiró, 2003).

El estrés en los docentes también está estrechamente relacionado con distintos momentos del ciclo académico que se esté atravesando y, en este sentido, por ejemplo, el incorporarse al trabajo luego de las vacaciones, los períodos de exámenes, el cierre de calificaciones, entre otros momentos clave, hacen que la labor diaria se vea alterada y se vivencie de manera dispar entre los docentes (Hembling & Gilliland, 1981).

Los últimos autores referidos llevaron a cabo investigaciones a partir de las cuales postularon que existen cuatro momentos puntualmente estresantes para los docentes de primaria (septiembre, diciembre, marzo y junio) y dos para los de secundaria (septiembre y junio). Por el contrario, otros autores no concuerdan con estos resultados; tal es el caso de Kinnuen (1989) que afirmó que la respuesta al estrés y sus ciclos dependían más de la personalidad del profesor que

estrictamente del período escolar. A su vez, un estudio norteamericano llevado a cabo por la Organización de Maestros Unidos del Estado de Nueva York [NYSUT, 1980] indicaba que la primera semana del curso escolar resulta la más estresante del año. Por último, Travers y Cooper (1994), mediante muestras de sangre y cuestionarios sobre estrés durante las primeras semanas del ciclo escolar daban cuenta de niveles extremadamente bajos de hidrocortisona y estrés percibido a grandes niveles.

Otro aspecto que resulta relevante en el estrés y burnout en los profesores son las consecuencias a las que conlleva. Aquí también se dan diferencias entre autores en cuanto a cuáles son las principales consecuencias que afectan a los docentes en el ámbito laboral. Dentro de las consecuencias personales resulta significativo la incapacidad para desconectarse de lo que refiere a lo laboral, los trastornos del sueño, el cansancio que aumenta la susceptibilidad a la enfermedad, problemas gastrointestinales, de espalda, de cuello, migrañas, enfermedades coronarias, sudor frío, náuseas, taquicardia, aumento de enfermedades virales y respiratorias (Freudenberger & Richelson, (1980; citados en Moreno Jiménez, González & Garrosa, 2001) que a su vez suelen estar relacionados con el uso y abuso de fármacos tranquilizantes, estimulantes, abuso de café, tabaco, alcohol u otras drogas (Maslach, 1982). Desde una perspectiva similar, Quevedo Aguado et al. (1999) concluyen que mayores puntuaciones en despersonalización habilitan a un incremento de los trastornos psicofisiológicos, mientras que Smith (2001; citado en Moriana & Herruzo Cabrera, 2004) postula que un alto nivel de estrés revela problemas de salud física y mental. Sin embargo, Matud, García y Matud (2002), indican que la insatisfacción con el rol laboral y la presión en el trabajo correlacionan con la sintomatología de tipo somático, depresiva, de ansiedad e insomnio. Por su parte, Calvete y Villa (2000) muestran coeficientes de correlación significativos entre el cansancio emocional y síntomas de depresión, somatización, ansiedad, dificultades cognitivas y sensibilidad interpersonal.

Pines (1993) mostró que son numerosas las consecuencias que a nivel psicológico afectan a los docentes que presentan burnout como por ejemplo: baja autoestima, falta de autorrealización, aislamiento, sentimientos de inferioridad e incompetencia, tendencia a la autculpa, actitudes negativas hacia uno mismo y hacia los demás, pérdida de ideales, irritabilidad y, en casos extremos pueden darse intentos de suicidio, cuadros depresivos graves, ansiedad generalizada, fobia social y agorafobia. Vale decir que como consecuencia evidente del estrés y burnout aparece la insatisfacción laboral, tal como lo postulan distintos autores (Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Travers & Cooper, 1997). En cuanto a las consecuencias que tienen el estrés y burnout sobre la familia, este no fue tema de numerosos estudios científicos. Sin embargo, se describen a docentes que llegan tensos a sus hogares luego de la jornada laboral, agotados física y psicológicamente con cuadros de irritación, sin más ganas de escuchar sobre problemas ajenos. Desde ya que estas condiciones no ayudan a generar un clima ideal para una adecuada vida familiar y de pareja. A su vez, la vida de la pareja se deteriora y muchas veces culmina en un divorcio (Cooke & Rousseau, 1984).

A pesar de la existencia del burnout y todo lo que ello implica, diversas investigaciones comprobaron la existencia de factores protectores que contribuyen a una mejor calidad de vida en aquellos sujetos que hacen uso de los mismos. De esta manera, los docentes que hacen uso de ellos, pueden evitar padecer estrés o en casos más severos, burnout. La resiliencia es uno de estos factores. Según Bonanno (2004) una persona resiliente es aquella que logra mantener su equilibrio personal indistintamente del suceso adverso al que se haya tenido que enfrentar.

Por su parte Melillo (2004) postula que el desarrollo de la resiliencia depende del contexto en el que el sujeto interactúa y remarca la importancia de la necesidad del otro como punto de apoyo para poder sortear las adversidades. A su vez, tanto los padres, como la familia y la escuela tienen la capacidad de propiciar u obstaculizar este proceso (Grotberg, 2004).

Henderson y Milstein (2003) exponen que la escuela contribuye al desarrollo de la resiliencia en los alumnos al crear un ambiente de relaciones

personales afectivas. Asimismo, hacen hincapié en la necesidad de docentes portadores de una actitud resiliente capaces de transmitirles a sus alumnos esperanza y optimismo para que puedan hacerle frente a situaciones conflictivas.

Si bien el entorno del sujeto puede ser un facilitador o bien entorpecer el desarrollo de la resiliencia, Henderson y Milstein (2003) exponen que la resiliencia de los docentes se puede ver inhibida por diversos factores internos y externos del ámbito escolar que afectan la sensación de bienestar y la eficacia de los mismos. Dichos autores entienden por factores externos: el cambio en las expectativas sobre lo que debe hacer la escuela y cómo lo deben hacer. En este punto, tanto la globalización como la tecnología le exigen a la escuela ser más creativa y flexible, sin embargo, no hay un acompañamiento a través de capacitaciones que instruya a los docentes para implementar en sus prácticas los cambios curriculares y didácticos a la vez que no cuentan con los recursos materiales necesarios.

Por otro lado, el cambio que se está dando en la composición del alumnado es otro elemento a tener en cuenta. Actualmente, los alumnos de una misma institución pertenecen a diversos niveles socioeconómicos generándose así un mayor desafío para los docentes que deben mediar con esta realidad. Además, el paso por la carrera docente y el posterior desarrollo profesional no les brinda las herramientas necesarias para sortear este desafío con habilidad y confianza.

Otro de los factores externos son las permanentes críticas negativas por parte de la sociedad que menosprecian tanto el desempeño como los resultados de las escuelas. En encuestas llevadas a cabo sobre diferentes profesiones, el rol docente recibe una de las más bajas puntuaciones.

Por otro lado, Henderson y Milstein (2003) postulan la existencia de factores internos exclusivos de la escuela que por consiguiente afectan la resiliencia de los docentes. El personal docente es de edad significativamente mayor que en el pasado, siendo esta una característica de dicha población.

Muchos docentes no han implementado cambios significativos en sus funciones, permaneciendo en el mismo cargo y hasta en la misma institución durante toda su

carrera. Dicha combinatoria podría generar el sentimiento de estancamiento y en consecuencia impactar sobre la resiliencia. Existen diversas investigaciones basadas en la condición de estancamiento en general, y entre los docentes en particular, expresando que en su mayoría las personas aprenden su trabajo en un periodo de tres a cinco años. La permanencia en el mismo cargo con frecuencia lleva a los profesionales a experimentar una carencia de incentivos que puede ocasionar el sentimiento de falta de motivación, poco entusiasmo y mayor estancamiento. La presencia de restricciones estructurales dentro del sistema impone límites en los intentos individuales e institucionales de construir resiliencia. Una de las restricciones consiste en la falta de premiación al esfuerzo individual de cada docente y en una serie de políticas y reglas que pueden ser frustrantes, tales como las dificultades para conseguir materiales como la falta de claridad en la aplicación de disposiciones disciplinarias a los alumnos. Además, esto suele ir acompañado por una cultura institucional que es reactiva en lugar de proactiva, orientada a dejar todo como está, antes que al cambio y el crecimiento.

Dichos autores presentan un modelo de seis pasos que contribuye a la construcción de resiliencia, tanto en docentes como en alumnos. Los tres primeros tienden a mitigar el riesgo e incluyen el fortalecimiento de vínculos sociales, el establecer límites claros y firmes y el enseñar habilidades para la vida. Los tres últimos ayudan a construir resiliencia mediante tres condiciones: brindar apoyo, establecer y transmitir expectativas elevadas y proveer oportunidades de participación significativa. Estos pasos se organizaron gráficamente en lo que se llamó “rueda de resiliencia” y se ha convertido en una herramienta de gran utilidad para el diagnóstico y las experiencias de trabajo en las escuelas norteamericanas. Asimismo, sus autores explican que esta herramienta debe ser complementada por resultados concretos mensurables que evidencien un cambio positivo y perdurable tanto en niños como en docentes que forman parte de dichas experiencias.

El primer paso consiste en el enriquecimiento de vínculos que apuntan a la promoción de relaciones entre las personas y dependen del clima escolar y de la

cultura que se desarrolla en cada institución. Se considera que favorecer un clima positivo, donde exista el respeto, la confianza, el crecimiento, el apoyo y estímulo entre los miembros de la comunidad escolar, es útil para la construcción de resiliencia.

El segundo paso implica el establecimiento de límites claros y firmes, el cual tiene que ver con la existencia de pautas de comportamiento claras en la escuela que favorezcan la cooperación, el respaldo y la sensación de ser parte de algo superior a uno, en vez de un ambiente caracterizado por el caos, la incertidumbre y la tensión.

El tercer paso es la enseñanza de habilidades para la vida. Hace referencia al pensamiento crítico y la resolución de problemas, fomentar conductas cooperativas y trabajo en equipo, tomar decisiones a partir del consenso y establecer metas en conjunto. Las instituciones escolares además de ofrecer modelos de roles positivos debiesen premiar las iniciativas y las aspiraciones de crecimiento de sus miembros.

El siguiente paso hace referencia al apoyo y afecto brindados por la escuela considerando que las instituciones escolares pueden llegar a ser un lugar donde se genere un sentimiento de pertenencia en lugar de un sentimiento de alienación. Tanto el afecto como el apoyo pueden promoverse en los miembros de la comunidad escolar de varias maneras. Una de ellas consiste en fomentar la cooperación y la solidaridad mediante la organización de actividades que respondan a dicho objetivo.

Otro de los pasos consiste en establecer y comunicar expectativas elevadas, es decir, la escuela como institución puede contribuir a que sus estudiantes y docentes sepan que son personas capaces y que es de gran importancia que les vaya bien y den lo máximo de sí mismos.

Finalmente, el último paso evidencia la importancia de brindar oportunidades de participación significativa a los diferentes miembros de la

institución. Esto exige un cambio de actitud, pasar de la pasividad a la actividad y la asunción de responsabilidades.

En cuanto a burnout y resiliencia, ambos constructos mantienen una relación inversa, es decir, a mayor capacidad de resiliencia menor nivel de burnout. Tal como lo revelan diversas investigaciones, la resiliencia, además de contribuir al mejoramiento de la salud de los trabajadores de distintas profesiones tiene la capacidad de disminuir considerablemente las consecuencias negativas del estrés laboral al que se está expuesto, y que en situaciones más preocupantes da lugar a la aparición de burnout (Gil Monte, 2005). Es por esto, que es necesario promover el desarrollo de la resiliencia en los docentes de los niveles inicial, primario y secundario que realizan su labor en instituciones públicas y/o privadas de manera tal que puedan acceder a una mejor calidad de vida y así logren impartir en sus alumnos una enseñanza de calidad. Además, si un docente es resiliente, aumentan las probabilidades de que sus alumnos también lo sean (Uriarte, 2006).

2.4 Enseñanza y labor docente

Partiendo del concepto enseñanza, la autora María Cristina Davini la define como una práctica social e interpersonal cuya existencia no se limita a la escuela y está en continuo desarrollo superando sus propios límites.

A partir del siglo XIX comienza un proceso sostenido de formación de diversos sistemas escolares que finaliza en el siglo XX con los sistemas educativos nacionales haciendo necesaria la presencia de personas formadas para enseñar. Dicha autora distingue cuatro tipos de enseñanza. En primer lugar, postula la enseñanza como acción intencional de transmisión cultural, es decir, que siempre responde a intenciones. Se imparte desde una acción voluntaria hacia un otro para que aprenda teniendo en cuenta que solo no podría hacerlo. Quien lleva a cabo el acto de enseñar, lo hace porque desea hacerlo. Por otro lado, se encuentra la enseñanza como mediación social y pedagógica. Aquí, la importancia radica en entender a la enseñanza como una mediadora social entre

los conocimientos y prácticas culturales y las personas que aprenden. Se da una ampliación de las capacidades de los individuos como así también de los distintos grupos sociales, para asegurar su participación en la renovación cultural y la mejora social. Además, existe la enseñanza como sistema de relaciones e interrelaciones reguladas cuyos componentes son los que enseñan, los que aprenden, el contenido a enseñar y un ambiente. Los actores que enseñan y aprenden, integran un sistema de relaciones interdependientes que está en constante ajuste e influencia de cada parte y es lo que permite que se desarrolle de manera equilibrada. El contenido a ser aprendido es lo que da sentido a la práctica de enseñanza e implica conocimientos a incorporar y habilidades a desarrollar. El ambiente es un facilitador o limitador del desarrollo del sistema (recursos materiales, formas de interacción, formas de participación, reglas institucionales y la organización de los planes de estudio). Otro tipo de enseñanza es la enseñanza como una secuencia metódica de acciones. Es intencional y para que ocurra requiere de una secuencia de acciones que siguen una lógica y a su vez se conforma mediante un proceso interactivo entre los participantes. Por último, se encuentra la relación de la enseñanza con el poder, la autoridad y la autonomía. Los ejercen la tarea de enseñar deben poseer las capacidades y conocimientos necesarios para hacerlo. Aquí se da una relación de asimetría entre los que saben y los que necesitan saber. De esta manera, los que saben y enseñan asumen un rol de autoridad.

En lo que refiere a la labor docente, Ceballos (2018) postula que los docentes además de ser verdaderos transmisores de conocimientos, influyen significativamente en la formación de los estudiantes como lo es la motivación para que éstos aprendan los contenidos dados. También, son los que establecen las pautas de evaluación, definen la aprobación o desaprobación de un estudiante sea en su rendimiento académico como en su manera de comportarse. Vale destacar, que es el docente el que posee la responsabilidad máxima al establecer las distintas relaciones que se dan dentro del aula entre estudiante y profesor. En su labor educativa, comparte sus convicciones y valores y debe ser cuidadoso en la manera que lo hace porque la neutralidad debe hacerse presente para que los

estudiantes puedan establecer y compartir sus propios puntos de vista y adquirir una actitud crítica.

Ceballos (2018) expone que la labor docente se ve afectada por determinados factores que influyen directamente en su desempeño con los estudiantes. Uno de estos factores son las condiciones personales, es decir, aspectos de su vida personal influyen directamente en el proceso de enseñanza. Aquí se incluyen los rasgos de su personalidad que son los que configuran el estilo del docente (carácter, edad, temperamento, etc.) como así también los experienciales (vivencias familiares, estudios realizados, etc.). Otro factor relevante es la formación que posee el profesor ya que es condición necesaria que tenga conocimientos pedagógicos y psicológicos como así también técnicas de dinamización que permitan una comunicación efectiva y dé lugar a una formación adecuada. Luego, la actitud que presenta al emprender su práctica docente debe percibirse como un elemento más que hace a la clase y no el principal. Para lograr una mayor calidad educativa es necesario que el profesor entienda el proceso de enseñanza aprendizaje como un asunto comunitario en el que todos los estudiantes deben participar activamente. De esta manera, se propicia una vía de comunicación efectiva entre los estudiantes y el docente.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Tipo de diseño

Se realizó un estudio no experimental, de alcance descriptivo-comparativo, de corte transversal con un abordaje cualitativo.

3.2 Participantes

La muestra estuvo conformada por docentes de sexo masculino y femenino que ejercen en una institución privada del Conurbano Bonaerense. Se adoptó una muestra conformada por docentes de nivel secundario. Los criterios de inclusión y exclusión fueron:

3.2.1 Criterios de inclusión

- Docentes de género masculino y femenino que ejercen el cargo docente en una institución privada del Conurbano Bonaerense.

3.2.2 Criterios de exclusión

- Docentes que realizan tareas pasivas.
- Docentes que no ejerzan por encontrarse transitando una licencia.
- Directivos, secretarías y personal del Equipo de Orientación Escolar.
- Docentes que se desempeñan en más de un nivel académico.

3.3 Instrumento

Cuestionario

A continuación le pido que responda las siguientes preguntas. Las mismas son de carácter anónimo. ¡Muchas gracias por su colaboración!

- 1) ¿Cómo se siente emocionalmente mientras da clases a sus estudiantes?
- 2) ¿Cómo enfrenta los problemas que se le presentan con sus estudiantes?
- 3) ¿Frente a qué situaciones se siente "quemado/a por su trabajo?

- 4) ¿Cómo se siente si al dar la clase algún estudiante no es de su agrado?
- 5) ¿Qué actividades realiza que sean de su agrado?
- 6) ¿Qué valor tienen en su vida los logros que ha alcanzado?

3.4 Trabajo de campo

Se realizó mediante una encuesta de carácter anónima conformada por seis preguntas. Tres de ellas se relacionan con el burnout y las tres restantes con la capacidad de resiliencia. Dicha encuesta fue respondida por cinco docentes que se desempeñan en el nivel secundario de una institución privada de zona oeste.

CAPÍTULO IV

4. RESULTADOS

4.1 Recolección de datos

1) ¿Cómo se siente emocionalmente mientras da clases a sus estudiantes?

Entrevista 1

Depende del grupo. La mayoría de las veces me siento a gusto, puedo intercambiar charlas, conocimientos y crear un ambiente de aprendizaje donde todos estamos a gusto. En otras oportunidades, los estudiantes, no logran concentrarse por lo que cuesta mucho ser escuchada y respetada.

Entrevista 2

Estable y con energía.

Entrevista 3

Siempre entro al aula con la mejor energía posible. Me siento muy cómoda dentro del aula dando clase y más si el grupo responde de manera positiva, predispuesto y con respeto.

Entrevista 4

Bien.

Entrevista 5

Me siento feliz cuando veo en ellos interés y participación activa.

2) ¿Cómo enfrenta los problemas que se le presentan con sus estudiantes?

Entrevista 1

Cuando se presentan problemas de conducta y/o respeto, siempre hablo en primera instancia con ellos, si no hay acuerdo cito a la familia para conversar y buscar juntos una solución. Si los problemas son de aprendizaje, hablo con el EOE para luego hablar con la familia.

Entrevista 2

Retomando conocimientos previos y aplicando los nuevos.

Entrevista 3

Soy de acudir mucho al diálogo y a la reflexión.

Entrevista 4

Dialogando con el grupo.

Entrevista 5

Siempre a través del diálogo. Trato de agotar esa instancia.

3) ¿Frente a qué situaciones se siente "quemado/a" por su trabajo?

Entrevista 1

Me siento "quemada" cuando por parte de mis superiores hay exigencias y control desmedido e innecesario. Cuando quieren saber todo lo que pasa en el aula y nunca estuvieron ahí. Cuando todo lo trabajado en el aula hay que mostrarlo porque si no pareciera que no se hace nada.

Entrevista 2

Planificaciones y correcciones.

Entrevista 3

Uno siempre trata de dar lo mejor de sí dentro del aula, esperando una motivación, despertar algún interés en los alumnos. Cuando esto no sucede quizá genera cierta frustración. Pero lo tomo como parte del aprendizaje para buscar nuevas formas, herramientas y también entender que cada grupo es diferente y no con todos va a funcionar y salir de la misma manera.

Entrevista 4

En la falta de responsabilidad.

Entrevista 5

Cuando tengo mucho para corregir y poco tiempo.

4) ¿Cómo se siente si al dar la clase algún estudiante no es de su agrado?

Entrevista 1

Pocas veces me ha pasado de tener en clase algún estudiante que no fuera de mi agrado. Cuando sucede eso es porque el estudiante es insolente o maleducado, en esos casos me siento impotente porque no puedo hacer nada al respecto. Tengo que tener mucha paciencia y medir lo que digo para no tener problemas, incluso a veces tengo que hacer que no escucho.

Entrevista 2

Trato de que mis sentimientos no influyan y tratar a todos los estudiantes por igual.

Entrevista 3

Puede ocurrir el no estar de acuerdo con algún alumno o no compartir ciertas ideas o formas. Pero como siempre remarco, mientras haya respeto, todo se puede conversar. En mi opinión, es fundamental.

Entrevista 4

Le dicto clases al igual que al resto.

Entrevista 5

No tengo nada personal con ninguno de mis alumnos. Trato de llegar a él/ella en caso de notar desinterés.

5) ¿Qué actividades realiza que sean de su agrado?

Entrevista 1

Preparar clases con temas que le interesen a mis alumnos y compartir charlas fuera de lo académico dentro del aula.

Entrevista 2

Fuera del trabajo canto en un coro.

Entrevista 3

En la medida de lo posible trabajar desde el juego, quizá es una manera de atrapar el interés de los chicos.

Entrevista 4

Soy apasionada de mi materia, siempre es un desafío, busco siempre actividades nuevas. (Dinámicas)

Entrevista 5

Estar en clase, compartir con mis alumnos es de mi agrado y fuera del colegio, los momentos que comparto con mi familia, hacer deportes, estar al aire libre, estar con amigos.

6) ¿Qué valor tienen en su vida los logros que ha alcanzado?

Entrevista 1

Para mí, las metas que me pongo tanto en lo personal como en lo laboral son muy importantes, y en general trato siempre de amplificarlas. Me pone muy contenta lograr lo que me propongo.

Entrevista 2

Mucho, me hacen sentir orgullo y ganas de seguir adelante.

Entrevista 3

Está bueno poder ver y reconocer los logros propios, dentro y fuera de la escuela. Es una forma de valorar nuestro trabajo y dedicación. Tomarlo como un impulso a seguir mejorando día a día.

Entrevista 4

Los logros son una fortaleza.

Entrevista 5

Muy importante. Todos mis logros fueron en base a mucho esfuerzo y sacrificio.

4.2 Análisis de los datos

A partir de las entrevistas realizadas, se obtuvo información que da cuenta de cómo los docentes se sienten al ejercer su labor diaria dentro del aula. En lo que refiere a la primera pregunta: ¿Cómo se siente emocionalmente mientras da clases a sus estudiantes? las respuestas obtenidas dejaron de manifiesto que se sienten felices, cómodos. Realizan su trabajo con energía. También, depende de cómo es el grupo en cuanto a si demuestra interés por lo que se está trabajando. La segunda pregunta: ¿Cómo enfrenta los problemas que se le presentan con sus estudiantes? del total de los docentes, cinco de ellos respondieron que en primer lugar apelan al diálogo con sus estudiantes. En caso de no hallar una respuesta favorable, una de las docentes respondió que acude al EOE para que incluya a la familia y así poder lograr una posible solución del conflicto. Continuando con la pregunta: ¿Frente a qué situaciones se siente "quemado/a" por su trabajo? las respuestas obtenidas fueron variadas. Una de las docentes expuso sentirse

"quemada" por su trabajo cuando sus superiores ejercen un control excesivo de su trabajo y a su vez pretenden saber todo lo que ocurre en el aula al momento de dar la clase. Por otro lado, dos de los docentes coinciden que las correcciones los hacen sentirse "quemados por su trabajo". Otras cuestiones que manifestaron fueron la falta de motivación por parte de sus estudiantes, la falta de responsabilidad y el tener que planificar los contenidos a enseñar. La siguiente pregunta: ¿Cómo se siente si al dar la clase algún estudiante no es de su agrado? una de las docentes expresó llegar a sentir impotencia de no poder hacer nada al respecto dado que si este sentimiento está presente se debe a que el estudiante es una persona insolente o maleducada. Apela a su paciencia para no tener problemas. Otro de los docentes expuso que trata de que sus sentimientos no influyan en el trato que les brinda a sus estudiantes. También, respondieron que apelan al diálogo con respeto frente a los diversos puntos de vista o bien le dictan clases al igual que a sus pares y en caso de notar desinterés, tratar de llegar a ese estudiante. Continuando con la pregunta: ¿Qué actividades realiza que sean de su agrado? en lo referido al trabajo, respondieron que les resulta agradable preparar sus clases y si es posible desde el juego, planificar actividades que a los estudiantes les resulten interesantes. Fuera de lo laboral, una de las docentes participa de un coro y otra disfruta los momentos en que comparte con su familia y/o amigos, hacer deporte y estar al aire libre. En lo que respecta a la última pregunta: ¿Qué valor tienen en su vida los logros que ha alcanzado? Los docentes respondieron que sus logros son importantes para ellos, los hace sentir orgullo, son una fortaleza, dan cuenta del esfuerzo que realizaron. También, son un impulso para seguir adelante.

CAPÍTULO V

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Se partió del interrogante ¿Cómo es la relación entre los niveles de Burnout y la capacidad de Resiliencia en docentes de nivel secundario que ejercen sus funciones en el Conurbano Bonaerense? Para poder responder a dicho interrogante, se llevó a cabo una encuesta con seis preguntas relacionadas con burnout y resiliencia. A partir de las respuestas dadas por los docentes que ejercen en el nivel secundario, queda de manifiesto que tal como lo postulado por Farber (2000), en la actualidad la mayoría de los diversos ambientes laborales son generadores de estrés y burnout debido a que promueven competencia laboral aunque no cuenten con los recursos necesarios para alcanzar los estándares propuestos. En lo que refiere a la labor docente, según Bayúgar (2013), suele ocurrir que los directivos de las instituciones no ejercen un correcto acompañamiento a sus docentes. Así, se origina un facilitador del síndrome de burnout. Tomando uno de los interrogantes realizados a los docentes, uno de ellos respondió que se siente quemada cuando sus superiores le exigen de manera desmedida o bien quieren saber todo lo que ocurre en el aula. Por otro lado, otro docente expuso que la corrección y la falta de tiempo hacen que se sienta "quemada" por su trabajo. Aquí también se puede mencionar lo postulado por Hembling y Gilliland (1981) quienes expusieron que el estrés en los docentes mantiene relación con el ciclo académico en el que se encuentren como por ejemplo la corrección de exámenes por cierre de cuatrimestre.

Las estrategias individuales que presentan los docentes, cumplen un papel fundamental al momento de enfrentar los conflictos que se les presentan con sus estudiantes (Matteson e Ivancevich, 1987). La mayoría de los encuestados hacen uso del diálogo como herramienta fundamental para una efectiva resolución. Esto hace que se genere una comunicación más fluida a la vez que contribuye con la adquisición de nuevas habilidades por parte de los estudiantes. A su vez, las estrategias individuales permiten que los docentes desempeñen su labor con entusiasmo y compromiso. Los docentes encuestados dieron cuenta de esto al poner de manifiesto que al momento de dar la clase se sienten con energía, con

buena predisposición, felices al notar entusiasmo en sus estudiantes y que sean participantes activos de la clase.

En lo que respecta a la capacidad de resiliencia, Cañón Prieto (2014) postula que las personas que transitan la adultez son más resilientes considerando que han atravesado por situaciones adversas que debieron sortear. También, hay una disminución en cuanto a las ideas y emociones negativas y, en contraposición un mayor nivel de autocontrol. Lo anteriormente dicho puede articularse con lo expuesto por los docentes al afirmar que el dar clases frente a un estudiante que no es de su agrado no sienten malestar alguno. Por el contrario, buscan la manera de llegar a aquel estudiante de manera tal, que logre sentirse involucrado con la clase. Además, la capacidad de resiliencia aumenta con la realización de actividades placenteras (Melillo, 2014). Esto puede afirmarse a partir de lo respondido por los docentes en cuanto a las actividades que llevan a cabo y son de su agrado. Las respuestas se basan en la realización de actividad física, participación en un coro y el contacto con familiares y amigos.

Tal como lo postulado por Salanova, Llorens y García Renedo (2003), trabajar con adolescentes resulta más estresante que trabajar con niños debido a que como es característico de la edad, los adolescentes presentan actitudes desafiantes cuando disienten con sus profesores. Además, suelen atravesar por problemas familiares que no saben cómo resolverlos, lo cual puede impactar en la relación con otros adultos ajenos a la familia, tal como sucede con los profesores.

Los cambios físicos y psicológicos contribuyen significativamente a que sean más rebeldes con los adultos que los acompañan en la cotidianidad.

Por otro lado, el contexto educativo donde se desarrolla la práctica docente con frecuencia suele ser hostil, no sólo por la conducta de los alumnos, sino también por la falta de apoyo de los directivos frente a los sucesos que se dan en el día a día y las exigencias por parte de las familias que además de no acompañar a sus hijos en el paso por la escuela secundaria, hacen cargo a los profesores por el fracaso escolar de sus hijos Bayúgar (2013).

A modo de conclusión, se puede afirmar que la labor docente es un trabajo que requiere de diversas habilidades para poder brindar una educación de calidad.

En esta labor, la institución no se encuentra ajena, ya que si no brinda los recursos materiales y pedagógicos necesarios, el docente se halla en un ambiente hostil que exige y demanda aquello que no está a su alcance, viéndose afectada la relación estudiante-profesor.

CAPÍTULO VI

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albaladejo, R., Villanueva, R., Ortega, P., Astasio, P., Calle, M. E. & Dominguez, V. (2004). Síndrome de Burnout en el personal de enfermería de un hospital de Madrid. *Revista Española Pública*, 78(4), 505-516.
- Abrajam Castro, M., & Contreras Padilla, J., & Montoya Ramírez, S. (2009). Grado de satisfacción laboral y condiciones de trabajo: una exploración cualitativa. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 14 (1), 105-118.
- Álvarez Gallego, E. & Fernández Ríos, L. (1991). El Síndrome de “Burnout” o el desgaste profesional. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 11(39), 257-265.
- Atance, J.C. (1997). Aspectos epidemiológicos del síndrome de Burnout en personal sanitario. *Revista Española Pública*, 71, 294-303.
- Bayúgar, P. (10 de mayo de 2013). El 65 % de la docencia privada padece estrés, según el Sadop. *El Litoral*. Recuperado de [http// www.ellitoral.com](http://www.ellitoral.com)
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125-146.
- Bermejo Toro, L. & Prieto Ursúa, M. (2005). Malestar docente y creencias de autoeficiacia del profesor. *Revista Española de pedagogía*, 13(232), 493-510.
- Bonanno, G.A. (2004). Loss, trauma and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59, 20-28.
- Byrne, B.M. (1991) Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary and university educators. *Teaching and teacher education: An international Journal of Research*, 7, 197-209.
- Cañón Prieto, R. M. (2014). Nelson Mandela, Derechos y Deberes, Individuo y Sociedad. Personería de Bogotá.

- Carlin, M. & Garcés de los Fayos Ruiz, E.J. (2010). El síndrome de Burnout: evolución histórica desde el contexto laboral al ámbito deportivo. *Anales de Psicología*, 26(1), 169-180.
- Ceballos, H. (2018). El rol del docente en la actualidad y su función social. *Revista De Investigación Y Evaluación Educativa*, 5(2), 38–50.
- Cherniss, C. (1980). *Staff burnout Job stress in the human services*. Londres: Sage Publications.
- García-Vesga, M. C. & Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 63-77.
- Gil- Monte, P.R. (2005). El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout): Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar. Buenos Aires: Editorial
- Gil- Monte, P. R. & Peiró, J. M. (2003). El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de Burnout) en profesionales de enfermería. Buenos Aires: Editorial Pirámide.
- Godoy, V. & Moreno, J.E. (2002). Afrontamiento al estrés y neuroticismo en relación con la severidad del asma [Facing and neuroticism in relation with asthma severity] . *Archivos de Alergia e Inmunología Clínica*, 33(2), 53-57.
- Gómez, M.D., Jiménez Tornero, R., Olmedo, M. & Santed Germán, M. (2001). El síndrome de Burnout: variables laborales personales y psicopatológicas asociadas. *Psiquis*, 22(3), 72-75.
- Grotberg, E. (2004). Adolescentes contra la violencia: el poder de la resiliencia. En A. Melillo, E. Suárez Ojeda & D. Rodríguez (Comp.), *Resiliencia y subjetividad: los ciclos de la vida* (pp.155-171). Buenos Aires: Paidós.
- Guerra La Torre, J.L, (2010). Niveles de resiliencia en docentes de inicial, primaria y secundaria de la Región Callao (tesis de grado). Universidad San Ignacio DR. Loyola, Lima, Perú.
- Hembling, D.W & Gilliland, B. (1981): Is there an identifiable stress cycle in the school year? *The Alberta. Journal of Educational Research*, 27.4 pp 324.330.

- Henderson, N. & Milstein, M (2003). Resiliencia en la escuela. México: Paidós.
- Infante, F. (1997). Acciones específicas que los jóvenes y los agentes de salud toman para promover la resiliencia en los primeros. Tesis para obtener el título de Psicóloga de la Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.
- Kinunen, U. (1989). Teacher stress over a school year. Jyväskylä: University of Jyväskylä
- López Agrelo, V. L. (2013). Rasgos, trastornos de personalidad y comorbilidad psiquiátrica de profesionales sanitarios con síndrome de Burnout (Disertación doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2013).
- Luthar, S.S. y Cushing, G. (1999). Measurement issues in the empirical study of resilience: An overview. En M.D. Glantz y J.L. Johnson (Eds.), Resilience and development. Positive life adaptations (pp. 129-160). Nueva York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Mc Connell, E. (1982). *Burnout in the nursing profession: coping strategies causes and cost*. St. Louis, United States: Mosby Company.
- Marín, V. & Paredes, S. (2002). *Estudio del síndrome de Burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de los Andes*. Edurece: Universidad de los Andes.
- Marquez Pinto, A., & Lima, M., & Lopes Da Silva, A. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1-2), 125-143.
- Martínez, M. & Guerra. P. (1997). Síndrome de Burnout: el riesgo de ser profesional de ayuda. *Revista Salud y Cambio*, 23, 6-23.
- Martínez Pérez, A. (2010). *El síndrome de Burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión*. España: Universidad de La Rioja, España.

- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1982). Burnout in Health professions: A Social Psychological Analysis. En: G.S. Sanders y J. Suls (Eds.), *Social Psychology of Health and Illness* (pp.14-16). Hillsdale: LEA.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1986). Burnout in Health professions: A Social Psychological Analysis. En: G.S. Sanders y J. Suls (Eds.), *Social Psychology of Health and Illness* (pp.14-16). Hillsdale: LEA.
- Maslach, C & Leitter, M. (1999). Burnout and Engagement in the workplace. A contextual analysis. JAI.
- Masten, A.S. (2001). Ordinary Magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-28.
- Matteson, MT e Ivancevich, JM. (1987). *Controlling work stress*. San Francisco. Jossey Bass.
- Matud, M., García Rodríguez, M. & Matud, MJ. (2002). Estrés laboral y salud en el profesorado: un análisis diferencial en función del género y del tipo de enseñanza. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud/Internacional Journal of Clinical an Health Psychology*, 2, 451-465.
- Melillo, A. (2004). Resiliencia. *Revista Psicoanálisis: ayer y hoy*. Reseña conceptual. Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados
- Mendoza Quispe, R. (2015). Resiliencia y síndrome de burnout en docentes de nivel secundario de C.E.E del distrito de Villa María. Tesis para optar el título profesional de Licenciado en Psicología. Carrera de Psicología. Lima, Perú. Universidad Autónoma del Perú.
- Menghi, M. & Oros, L. (2014). Satisfacción laboral y Síndrome de Burnout en docentes de nivel primario; Universidad Católica Argentina. *Revista de Psicología*. 10 (20), 12-59.
- Moriana (2002). Estudio epidemiológico de la salud mental del profesorado. Córdoba: Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba.

- Moriana Elvira, J.A. & Herruzo Cabrera, J. (2004). Estrés y Burnout en profesores. *International Journal of clinical and health psychology. Revista Internacional de Psicología Clínica y Salud*, 4(3), 597-621.
- Organización Mundial de la Salud. (2000). *Salud ocupacional: Éticamente correcta, económicamente adecuada*. Madrid: Editor.
- Peiró, J.M. (2005). *Desencadenantes del estrés laboral*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Peñacoba, C & Moreno, B. (1998). El concepto de personalidad resistente. Consideraciones teóricas y repercusiones prácticas. *Boletín de Psicología*, 58, 61-96.
- Perel de Goldvarg, N. (2000). El estrés y el síndrome de Burnout en los profesionales de la salud. *Claves en Psicoanálisis y Medicina. Hacia la Interdisciplina*, 20, 17-18.
- Pérez Jáuregui, M.I. (2005a). Sufrimiento psíquico en el contexto laboral. *Serie de Trabajo y Documentos de Investigación de la Escuela de Graduado de la Univ. Kennedy*, 11, 27-42.
- Pérez Jáuregui, I. (2005). *Estrés laboral y síndrome del Burnout: sufrimiento y sin sentido en el trabajo. Estrategias para abordarlo*. Buenos Aires: Psicoteca editorial.
- Pines, A. (1993). Burnout: An Existential Perspective. En W.B. Schaufeli, C. Maslach & T. MAREK (Eds.), *Professional burnout: recent developments in theory and research* (pp.35-51). London: Taylor & Francis.
- Phillips, J.R. (1984). Faculty burnout. *American Journal Nursing*, 82 (12), 15-30.
- Preuss, M. (2012). *Resiliencia y Sintomatología Depresiva en estudiantes universitarios*. Tesis de grado para la obtención del título Licenciado en Psicología. Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires, Argentina.
- Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de psicodidáctica*, 11(1), 7-24.

CAPÍTULO VII

7. ANEXO

Cuestionario

A continuación le pido que responda las siguientes preguntas. Las mismas son de carácter anónimo. ¡Muchas gracias por su colaboración!

- 1) ¿Cómo se siente emocionalmente mientras da clases a sus estudiantes?
- 2) ¿Cómo enfrenta los problemas que se le presentan con sus estudiantes?
- 3) ¿Frente a qué situaciones se siente "quemado/a por su trabajo?
- 4) ¿Cómo se siente si al dar la clase algún estudiante no es de su agrado?
- 5) ¿Qué actividades realiza que sean de su agrado?
- 6) ¿Qué valor tienen en su vida los logros que ha alcanzado?

Entrevista 1

agrado?

5) ¿Qué actividades realiza que sean de su agrado?

6) ¿Qué valor tienen en su vida los logros que ha alcanzado?

1- Depende del grupo. La mayoría de las veces me siento a gusto, puedo intercambiar ideas, conocimientos, y crear un ambiente de aprendizaje donde todos estamos a gusto. En otras oportunidades, los estudiantes no logran concentrarse por lo que cuesta mucho ser escuchada y respetada.

2- Cuando se presentan problemas de conducta y/o respeto, siempre hablo en primera instancia con ellos, si no hay acuerdo voy a la familia para conversar y buscar juntos una solución.

Si los problemas son de aprendizaje hablo con el EO y le explico del grado, luego hablo con la familia.

3- Me siento frustrada cuando por parte de mis superiores hay exigencias y control desmedido e innecesario. Cuando pienso sobre todo lo que pasa en el aula y nunca estudiamos ahí. Cuando todo el trabajo en el aula hay que "mostrarlo" porque si no pareciera que no se hace nada.

4- Pocas veces me ha pasado de tener en clase algún estudiante que no fuera de mi agrado. Cuando sucede es

porque el estudiante es inteligente o mal educado, en eso
son muy difícil de juzgar por que no puedo hacer nada al
respecto. Tengo que tener mucha paciencia y saber lo que
digo por que no tener paciencia, incluso o sea, tengo que
hacer que me escuches.

5. Actividades de mi grado: preparar clases con temas que la
lectura e mis alumnos y conpartir cosas fuera de la
academia dentro del aula.

6. Paso mi con los estudiantes que me son tan importantes
como en la laboral son muy importantes, y en general
trato de ser un buen ejemplo de ellos. Me hace muy feliz que logren
lo que me propongo.

A continuación, le solicito que responda las siguientes preguntas. Las mismas son de carácter anónimo. Muchas gracias por su colaboración.

Cuestionario

- 1) ¿Cómo se siente emocionalmente mientras da clases a sus estudiantes?
- 2) ¿Cómo enfrenta los problemas que se le presentan con sus estudiantes?
- 3) ¿Frente a qué situaciones se siente "quemado/a por su trabajo"?
- 4) ¿Cómo se siente si al dar la clase algún estudiante no es de su agrado?
- 5) ¿Qué actividades realiza que sean de su agrado?
- 6) ¿Qué valor tienen en su vida los logros que ha alcanzado?

- 1) Estable y con energía
- 2) Retomando conocimientos previos y aplicando los nuevos
- 3) Planificaciones y correcciones
- 4) Trato de que mis sentimientos no influyan, y tratar a todos los estudiantes por igual.
- 5) Fuera del trabajo canto en un coro.
- 6) Mucho, me hacen sentir orgullo y ganas de seguir adelante.

Entrevista 3

A continuación, le solicito que responda las siguientes preguntas. Las mismas son de carácter anónimo. Muchas gracias por su colaboración.

Cuestionario

- 1) ¿Cómo se siente emocionalmente mientras da clases a sus estudiantes?
- 2) ¿Cómo enfrenta los problemas que se le presentan con sus estudiantes?
- 3) ¿Frente a qué situaciones se siente "quemado/a por su trabajo"?
- 4) ¿Cómo se siente si al dar la clase algún estudiante no es de su agrado?
- 5) ¿Qué actividades realiza que sean de su agrado?
- 6) ¿Qué valor tienen en su vida los logros que ha alcanzado?

1) Siempre entro al aula con la mejor energía posible. He sido muy cómoda dentro del aula, dando clase y más aún si el grupo responde de manera rotunda. Me distraigo y con respeto.

2) Soy de entrar mucho al diálogo y a la reflexión.

3) Uno siempre trata de dar lo mejor de sí dentro del aula, esperando una motivación, despertar algún interés a los alumnos. Cuando esto no sucede surge genera cierto "frustración".

Pero lo tomo como parte del aprendizaje. Para buscar nuevos formas, herramientas y también entender que cada grupo es diferente y no con todos va a funcionar y lo salir de la misma manera.

4) Puedo decir ~~el~~ no estar de acuerdo con algún alumno o no compartir ciertas ideas o formas. Pero como siempre remarco, mientras haya respeto, todo se puede convertir. En mi opinión es fundamental.

5) En la medida de lo posible trabajo desde el respeto, pero es una manera de enfocar el interés de los chicos.

16) Esó bueno poder ver y reconocer los libros malos, dentro y fuera de la escuela. Es no fama de volver nuestra trabajo y dedicación.
- tenerlo como un impulso a seguir mejorando día a día.

Entrevista 4

Entrevista 5

A continuación, le solicito que responda las siguientes preguntas. Las mismas son de carácter anónimo. Muchas gracias por su colaboración.

Cuestionario

- 1) ¿Cómo se siente emocionalmente mientras da clases a sus estudiantes?
Bueno.
- 2) ¿Cómo enfrenta los problemas que se le presentan con sus estudiantes?
Dialogando con el grupo.
- 3) ¿Frente a qué situaciones se siente "quemado/a por su trabajo?"
En la falta de responsabilidad.
- 4) ¿Cómo se siente si al dar la clase algún estudiante no es de su agrado?
Le dicto cosas al igual que el resto
- 5) ¿Qué actividades realiza que sean de su agrado?
Soy apasionado de mi materia. Siempre es un desafío
- 6) ¿Qué valor tienen en su vida los logros que ha alcanzado?
Los logros son una fortaleza.

6) muy importante. todos mis logros
fueron en base de mucho esfuerzo
y sacrificio.

