

Burnout y Estrategias de Afrontamiento en Profesores de Educación Básica

Burnout and Coping Strategies among Primary Teachers

Claudia Ponce
Pontificia Universidad Católica de Chile

En el presente artículo se presentan los principales resultados de un estudio descriptivo-transversal, que permite identificar y describir el fenómeno de burnout y las estrategias de afrontamiento entre los profesores del segundo ciclo básico de las escuelas municipales de la Comuna de San Joaquín. Para la recolección y análisis de los datos, se utilizó tanto metodología cuantitativa como cualitativa. Se aplicaron las versiones españolas del Maslach Burnout Inventory (MBI) y la Escala de Evaluación de Técnicas de Afrontamiento (COPE) a 103 profesores. Se recogen las opiniones de los profesores acerca del tema mediante dos grupos focales. Se vislumbra una línea de prevención a partir de los resultados.

Main results from a descriptive-cross sectional study of burnout are reported in this paper. The study aimed to identify and describe the burnout phenomenon and the coping strategies used amongst elementary state school teachers in the San Joaquín district. Both qualitative and quantitative methodologies were used in the data collection and analysis phases of the project. Maslach Burnout Inventory and COPE questionnaires were applied to 103 teachers. Teachers' opinions about the issue are reported, based on two focus groups. The results suggest a line of action to prevent the occurrence of burnout.

Antecedentes

En la actualidad la educación es considerada un elemento esencial para el desarrollo social, político y económico de las sociedades. Desde este punto de vista cada día son mayores los requerimientos hacia la labor que realizan los profesores y es en este contexto de creciente responsabilidad de los profesores, que surge un fenómeno que ha cobrado especial importancia a nivel mundial en las últimas décadas y que es conocido en la literatura como "burnout" o "desgaste profesional" de los profesores. (Kyriacou, 1987; Maslach & Jackson, en Schaufeli, Maslach & Marek, 1993; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Una situación resulta estresante para quien la enfrenta, en la medida que el sujeto la percibe y valora como tal y responde a ella como si se tratara de una amenaza o peligro. En este sentido, las estrategias de afrontamiento son los esfuerzos cognitivos y conductuales que le permiten a las personas enfrentarse a situaciones estresantes y que de alguna manera favorecerían o disminuirían la posibilidad de que la persona experimente un mayor

o menor nivel de burnout (Lazarus & Folkman, 1986; Vásquez, Crespo & Ring, 2000). Las consecuencias del burnout se relacionan tanto con un deterioro de la salud mental de los profesores, así como en su desempeño profesional y en las relaciones humanas que establecen al interior de los establecimientos, en particular la relación profesor-alumno, ya que la capacidad de enseñanza del profesor se ve disminuida, perjudicando la oportunidad de aprendizaje de sus alumnos. (Kyriacou, 1987).

En este artículo, se revisarán brevemente los antecedentes teóricos existentes sobre el tema y posteriormente se presentarán los resultados de una investigación cuyo objetivo principal fue identificar y describir el fenómeno del burnout y las estrategias de afrontamiento, utilizadas por un grupo de profesores del segundo ciclo de educación básica, que se desempeñan en establecimientos municipalizados de la Comuna de San Joaquín, en la Región Metropolitana.¹

Es importante destacar, que aunque en Chile se han realizado investigaciones respecto de la salud mental de los profesores de establecimientos

Claudia Ponce, Escuela de Psicología.
La correspondencia relativa a este artículo deberá ser dirigida a la autora. E-mail: cpponec@puc.cl

¹ El presente artículo corresponde a un resumen de la tesis realizada por la autora para obtener el grado de Magíster en Psicología en la Pontificia Universidad Católica de Chile.

municipalizados (Cifuentes, 1998; Domich & Faivovich, 1994; Parra, 1993) y respecto de los factores de estrés en el ejercicio docente (Méndez & Bernal, 1996), así como también de la satisfacción profesional y las condiciones laborales de los docentes (Cornejo, 1996; Reza, 1996; Rodríguez, 1996), no se ha abordado el problema del burnout o desgaste profesional entre los profesores y tampoco se ha investigado acerca de las estrategias de afrontamiento que utilizan, por lo cual los resultados que aquí se muestran pueden ser considerados como una primera aproximación al tema.

Burnout

Los orígenes del término burnout se remontan a principios de la década de los 70, cuando los deportistas lo utilizaban para referirse a aquellos que no lograban los resultados esperados de un entrenamiento a fondo. Posteriormente el término fue rápidamente aceptado entre los trabajadores de los servicios sociales y finalmente en 1977, gracias a Maslach, entra en el mundo académico-psicológico durante una convención de la APA (Seisdedos, 1997).

Es posible identificar dos etapas en el desarrollo del concepto. Una primera "Fase Pionera", en la que el énfasis estaba puesto en la descripción clínica del fenómeno y una segunda "Fase Empírica", cuyo foco es la investigación y evaluación sistemática del fenómeno.

Aunque no existe actualmente una definición de burnout que sea aceptada unánimemente, Guerrero (1999) plantea que existen ciertos consensos en cuanto a que burnout es una respuesta al estrés laboral crónico, una experiencia subjetiva que engloba sentimientos y actitudes con implicaciones nocivas tanto para la persona como para la organización.

Según Maslach (1981) el burnout puede ser entendido como "un síndrome resultante de un estado prolongado de estrés laboral, que afecta a personas cuya profesión implica una relación con otros, en el cual el apoyo y la ayuda ante problemas, es el eje central del trabajo. Este síndrome abarca principalmente síntomas de agotamiento emocional, despersonalización y sensación de reducido logro personal" (Maslach, en Schaufeli, Maslach & Marek, 1993).

Sin embargo, Maslach, Schaufeli y Leiter (2001) plantean que en los últimos años el concepto de burnout se ha extendido hacia otras ocupaciones más allá de los servicios humanos y educación.

Maslach & Jackson (en Guerrero, 1999), plantean que el burnout es un síndrome tridimensional que considera tres etapas básicas:

1. Agotamiento emocional: Referido a la sensación de no ser capaz de entregar más de sí mismo a los demás.
2. Despersonalización: Entendida como el desarrollo de sentimientos, actitudes y respuestas negativas, frías y distantes tanto hacia los usuarios, como hacia los colegas de trabajo. El profesional trata de distanciarse de los que le rodean, se muestra cínico, irónico, irritable y comienza a tratar en forma despectiva a los usuarios.
3. Reducido logro personal: Relacionado con la sensación que surge cuando la persona evalúa sus capacidades como insuficientes para hacer frente competentemente a las demandas del medio laboral. Surgen respuestas negativas hacia sí mismo y hacia su trabajo, hay sentimientos de fracaso personal, carencias de expectativas laborales y una insatisfacción generalizada.

Burnout y Profesores

Las investigaciones sobre el tema muestran que el burnout entre los profesores es un problema para la educación ya que lleva a un deterioro de la salud del profesor, manifestándose en síntomas psicósomáticos, emocionales y conductuales (ver Tabla 1) y deteriora la relación profesor-alumno, disminuye la calidad de enseñanza y compromiso del profesor con su labor, afectando el aprendizaje de sus alumnos (Abel & Sewell, 1999; Kyriacou, 1987).

En relación a las variables asociadas al burnout experimentado por los profesores, algunos estudios han encontrado que en relación a años de experiencia laboral, los profesores de mayor experiencia tendrían menor vulnerabilidad a la tensión laboral, en comparación con sus pares menos experimentados (Cherniss, 1982), los profesores de menor experiencia laboral tenderían a presentar mayores niveles de burnout debido a que los primeros años implican un proceso de adaptación al sistema escolar y esto les genera altos niveles de burnout (Travers & Cooper, 1997). Las mujeres, tenderían a presentar mayor cansancio emocional en relación a los hombres y éstos una mayor despersonalización (Maslach & Jackson, en Seisdedos, 1997; PSISA, 1997), aunque otros estudios no han reportado diferencias (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). En

Tabla 1
Síntomas del Burnout (Guerrero, 1999; PSISA, 1997; Rozas, 2000)

Psicosomáticos	Emocionales	Conductuales
- Dolores de Cabeza	- Depresión	- Ausentismo Laboral
- Fatiga Crónica	- Distanciamiento Afectivo	- Evitación del Trabajo
- T. Gastrointestinales	- Irritabilidad	- Baja Productividad
- Asma	- Disminución Autoestima	- Incremento en Consumo de Tabaco, Alcohol y otras Sustancias
- Pérdida o Aumento Apetito	- Baja Satisfacción Laboral	
- Cambios de Peso	- Deseos de Abandonar el Trabajo	- Aislamiento en el Trabajo
- Insomnio o Dormir más		- Cambio de Relaciones con Seres Queridos
- Mayor Presencia de Resfríos		
- Dolores Musculares (Espalda y Cuello)		
- Hipertensión		

cuanto al nivel en que imparten clases, se ha reportado que los profesores que trabajan con niños preadolescentes presentan mayor despersionización que aquellos que trabajan con niños más pequeños. Finalmente, respecto del estado civil, las personas casadas muestran menores índices de burnout que las solteras, en función del apoyo, estabilidad familiar y nivel de implicación en el trabajo de las personas casadas (PSISA, 1997).

Kyriacou y Sutcliffe (1978, en Abel & Sewell, 1999) encontraron que las clases difíciles, problemas conductuales, escasez de trabajo en equipo, demasiado trabajo burocrático y demandas de tiempo después de la escuela, eran los principales predictores del burnout entre los profesores.

Estrategias de Afrontamiento

Cuando las personas valoran o perciben una situación como estresante en cualquier ámbito de sus vidas, se activa un mecanismo llamado estrategias de afrontamiento, que pueden ser entendidas desde la perspectiva conductual como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales, constantemente cambiantes que los sujetos desarrollan para afrontar las demandas externas y/o internas percibidas como

excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (Lazarus & Folkman, 1986).

De este modo, las estrategias de afrontamiento de alguna manera favorecerían o disminuirían, la posibilidad de que una persona experimente un mayor o menor nivel de burnout (Ponce, 2001).

Aunque en términos generales las estrategias de afrontamiento pueden clasificarse por una parte en estrategias orientadas al problema, es decir, dirigidas directamente a manejar o alterar el problema que está causando el malestar y por otra, en estrategias orientadas a la emoción, entendidas como métodos dirigidos a regular la respuesta emocional ante el problema, Vásquez, Crespo y Ring (2000) plantean que existen tantas clasificaciones de estrategias de afrontamiento como autores hay. En particular para esta investigación, se utilizó la clasificación de Carver, Scheier y Weintraub (1989), quienes proponen 15 estrategias de afrontamiento (ver Tabla 2) a partir del modelo de estrés de Lazarus y Folkman y del modelo de autorregulación conductual de Carver y Scheier.

Las investigaciones en torno a burnout, estrategias de afrontamiento y profesores, muestran que los profesores que han reportado utilizar estrategias de tipo paliativo (consumo de alcohol, medicamentos o cigarrillos), estrategias tales como

Tabla 2
Estrategias de afrontamiento según Carver, Scheier y Weintraub (1989)

Estrategias	Definición
1- Afrontamiento Activo	Llevar a cabo acciones, ejercer esfuerzos para eliminar o paliar el estresor.
2- Planificación	Pensar cómo se va a hacer frente al estresor y planificar sus esfuerzos de afrontamiento activo.
3- Búsqueda Apoyo Instrumental	Buscar ayuda, información o consejo acerca de qué hacer.
4- Búsqueda Apoyo Social	Buscar obtener simpatía o apoyo emocional de alguien.
5- Suspensión Actividades Distractoras	Quitar la atención de otras actividades en las que se pueda estar implicado para concentrarse de forma más completa en el estresor.
6- Religión	Aumentar su implicación en actividades religiosas.
7- Reinterpretación Positiva y Crecimiento	Sacar lo mejor de la situación para desarrollarse como persona a partir de ella, o verla desde una perspectiva más favorable.
8- Refrenar Afrontamiento	Afrontar la situación pasivamente, posponiendo cualquier tentativa de afrontamiento hasta que pueda ser útil.
9- Aceptación	Aceptar que el hecho ha sucedido y es real.
10- Centrarse en las Emociones y Desahogarse	Incremento de la atención hacia el propio malestar emocional, acompañado de una tendencia a expresar sentimientos.
11- Negación	Intentar rechazar la realidad del suceso estresor.
12- Desconexión Mental	Desconectarse psicológicamente del objetivo con el que el estresor está interfiriendo mediante ensoñaciones, autodistracción o sueño.
13- Desconexión Conductual	Renunciar a cualquier esfuerzo por alcanzar el objetivo con que el estresor está interfiriendo.
14- Consumo Alcohol -Drogas	Tomar alcohol u otras sustancias para enfrentar al estresor.
15- Humor	Hacer bromas sobre el estresor.

descompromiso conductual y cognitivo y aquellos que suprimían las actividades de competencia, han tendido a presentar mayores niveles de estrés. (Cooper & Kelly, 1993; Griffith, Steptoe & Cropley, 1999). Los profesores que han presentado estrategias del tipo evitativo, especialmente escape evitación tendieron a presentar mayor burnout (Chan & Hui, 1995) y los que tenían mayor cansancio emocional tendieron a utilizar más estrategias orientadas a la emoción que no consiguen modificar la situación estresante (desconexión conductual y mental, centrarse en las emociones y desahogarse) (Yela,

Salgado, Quevedo, Sánchez, Delgado, Sánchez, Fuentes & Sánchez, 1996).

Algunos Aspectos Relevantes de la Profesión Docente

Hay algunos aspectos, que son necesarios considerar para comprender en mayor profundidad el contexto en el cuál se desarrolla el desgaste profesional de los profesores y que serán brevemente revisados a continuación:

Crisis Mundial en la Educación

En primer lugar se puede reconocer la crisis educacional mundial que existe en la actualidad y que se manifiesta a través de innumerables críticas desde la sociedad hacia la educación, las altas tasas de deserción de los profesores y la dificultad para reclutar profesores entre los jóvenes. Esteve, Franco y Vera (1995) plantean una serie de elementos de cambio en el sistema escolar, que estarían afectando la labor docente en Europa y que en mayor o menor medida son aplicables a la realidad chilena:

1. Aumento de las exigencias de los profesores más allá del dominio de su materia.
2. Inhibición educativa de los agentes tradicionales de socialización.
3. Desarrollo de fuentes de información alternativas a la escuela, tales como: internet y la televisión.
4. Ruptura del consenso social sobre educación.
5. Aumento de las contradicciones en el ejercicio de la docencia.
6. Cambio de expectativas respecto al sistema educativo.
7. Modificación del apoyo de la sociedad al sistema educativo.
8. Descenso de la valoración social del profesor.
9. Cambios en los contenidos curriculares.
10. Escasez de recursos materiales y deficientes condiciones de trabajo.
11. Cambios en las relaciones profesor-alumno.
12. Fragmentación del trabajo del profesor.

Historia Reciente de la Educación en Chile

Para comprender la situación de los profesores en Chile, es necesario dar una mirada a los cambios que han ocurrido en los últimos 20 años en la educación chilena. En primer lugar, si retrocedemos a la década de los 80, época del gobierno militar, encontramos el proceso de municipalización, que significó el traspaso de la administración de las escuelas públicas a las respectivas municipalidades, lo que unido a la crisis económica que atravesaba el país en ese momento, llevó a la exoneración de profesores, a la pérdida de diversos beneficios y a una disminución en los recursos destinados a educación, lo que repercutió en el estatus social y económico de la profesión docente. Posteriormente con la vuelta de la democracia en los 90, se mantiene el sistema de municipalización, pero se trata de inyectar mayores recursos para mejorar la calidad de la educación en Chile. Sin embargo, cambios

trascendentales no fueron consultados con los profesores, piezas fundamentales en todo este proceso, lo cual ha generado entre ellos un descontento al no sentirse partícipes a nivel de políticas que afectan su quehacer cotidiano al interior de las aulas (Mena, 2000).

Clima Social Escolar

Otro aspecto importante de considerar, es el clima social al interior de las escuelas, en tanto se refiere la "percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales, en este caso, el colegio" (Arón & Milicic, 1999). Dentro de este concepto se incluyen distintas dimensiones que se relacionan con los diversos actores que participan en una escuela, así como los aspectos organizativos y las condiciones físicas con que cuenta. Howard, Howell y Brainard (en Arón & Milicic, 1999), plantean que al interior de una institución educativa, el clima escolar debería satisfacer una serie de necesidades humanas básicas: necesidades fisiológicas, de seguridad, de aceptación y compañerismo, de logro y reconocimiento y de maximizar el propio potencial. Mientras que para Justiniano, Manzi y Morales (en Arón & Milicic, 1999), los factores que determinan el clima social desde el punto de vista de los profesores se refieren a condiciones económicas, estructura organizacional, estilo de supervisión, características de los miembros del colegio (formación, edad, género), procesos de comunicación, proceso de toma de decisiones, políticas administrativas, técnicas de resolución de conflictos y normas explícitas existentes en la institución.

Modelo de Experiencia Docente

Por último, al momento de estudiar un fenómeno que ocurre entre los docentes, se puede tener en cuenta que la profesión docente puede ser vista como un proceso que transcurre entre las primeras clases que realiza el profesor una vez que ha finalizado su preparación académica y la jubilación y que tiene distintas etapas establecidas de alguna manera por los procesos vitales de los profesores como individuos. Huberman (1989, en Fernández, 1995) propone un modelo de fases centrado en la acumulación de experiencia docente:

1. Inicio de la carrera: Comprende los primeros tres años de ejercicio profesional. Se caracteriza por

- procesos de inducción y socialización profesional. Es un período de supervivencia, en que el profesor realiza diversos “tanteos” y experimenta un “choque” con la realidad del aula de clases, especialmente en lo relacionado con la disciplina de los alumnos.
2. Estabilización: Ocurre entre los 4 y 6 años de experiencia docente. Se produce por una parte una estabilización y consolidación de un repertorio pedagógico y, por otra, la construcción de la identidad profesional del profesor, es decir, la percepción de sí mismo como parte del colectivo de la enseñanza, dentro del cual es un igual. Es en este momento en que el profesor toma la decisión de dedicarse por un período dilatado de tiempo a la educación.
 3. Diversificación / Cuestionamiento: Comprende desde los 7 hasta los 25 años de experiencia docente. Aquí el profesor puede adoptar una actitud general de diversificación, cambio y activismo (experimentar nuevas metodologías, materiales, formas de evaluación u otros aspectos instructivos) o, coincidiendo generalmente con la llamada crisis de la mitad de la vida hacia los 40 años de edad, un replanteamiento lleno de interrogantes, en el cual el profesor tiene una actitud de autoevaluación y replanteamiento respecto de su futuro personal en la enseñanza.
 4. Serenidad / Conservadurismo: Esta cuarta fase ocurre entre los 25 y 35 años de experiencia y representa una “meseta” en el desarrollo de la carrera, es decir, es un período de tranquilidad y equilibrio en el cual el profesor alcanza la máxima profesionalidad posible durante su carrera docente. Esto puede llevar a que el profesor adquiera una postura serena, de distanciamiento afectivo y menor vulnerabilidad de su imagen profesional frente a la evaluación de sus pares o puede adoptar una actitud bastante conservadora, la cual lleva a un estancamiento provocado por su propia maestría profesional y a la desconfianza hacia los cambios propuestos desde la política educativa.
 5. Preparación a la jubilación: Esta última fase de la carrera profesional se desarrolla entre los 35 y los 40 años de experiencia. Hay una fuerte preparación para la jubilación y un progresivo abandono de las responsabilidades profesionales hasta llegar finalmente a la retirada la cual puede ser serena o amarga.

Método

Participantes

En la etapa cuantitativa se contó con la participación de 103 sujetos, de un total de 109 profesores que conforman el profesorado del segundo ciclo de enseñanza básica de las 11 escuelas municipales de la Comuna de San Joaquín. En la etapa cualitativa de la investigación, participaron 17 profesores en total. En el primer grupo focal participaron 8 mujeres y 1 hombre, mientras que en el segundo grupo focal participaron 5 mujeres y 3 hombres. En la Tabla 3 quedan resumidas las principales características de la muestra.

Descripción de Instrumentos

Maslach Burnout Inventory (MBI) de Maslach y Jackson (1981), en su versión española (Seisdedos, 1997). Es un cuestionario que consta de 22 preguntas formuladas de manera afirmativa, con una escala de frecuencia en que se miden las tres dimensiones del síndrome de burnout. Cada ítem es valorado según una escala de tipo Likert de 7 puntos y para cada pregunta se dio un valor de 0 a 6. En Chile no existen normativas del instrumento, y las autoras plantean que el burnout es un síndrome con dimensiones independientes, es decir, no se combinan para formar una entidad superior, ya que no existe claridad respecto de si bastaría sólo con sumar las tres escalas o si se les debería asignar una ponderación específica a cada una. Por lo tanto, en el presente estudio se optó por cortar cada una de las dimensiones en cuartiles de modo de clasificar a los profesores en niveles bajo, mediano, alto y muy alto en cada dimensión. En cuanto a las características psicométricas del instrumento, originalmente su consistencia interna es de 0.87 para los 22 ítems y la dimensión de Agotamiento Emocional presenta un mayor índice de consistencia interna (0.83-0.90) en relación a Logro Personal (0.79) y Despersonalización (0.71-0.74) y presenta validez de constructo (Fernando & Pérez, 1996; Seisdedos, 1997).

Escala de Evaluación de Técnicas de Afrontamiento (C.O.P.E.) de Carver, Scheier y Weintraub (1989), adaptada al castellano por Cruzado, Vásquez y Crespo (1992). Es una escala tipo Likert de 4 puntos, referidos a la frecuencia con que el sujeto lleva a cabo determinadas conductas ante situaciones que se le plantean a lo largo de 60 ítems. Mide 15 modos de enfrentamiento al estrés. En relación a las características psicométricas de esta escala, originalmente la consistencia interna oscila entre 0.45 y 0.92 para los diferentes modos de afrontamiento y presenta validez de constructo (Crespo & Cruzado, 1997; Vásquez, Crespo & Ring, 2000; Yela, Salgado, Quevedo, Sánchez, Delgado, Sánchez, Fuentes & Sánchez, 1996). No se cuenta con normativas para la población chilena.

Cédula de Identificación Laboral elaborada para obtener antecedentes sociodemográficos del profesor.

Diseño

El estudio es de diseño transversal y de tipo descriptivo.

Procedimiento

Los establecimientos educacionales fueron seleccionados de acuerdo con la lista entregada por la Corporación Educacional de San Joaquín. Se contactó a los directores y profesores de los

Tabla 3
Principales características sociodemográficas de la muestra

Sexo	Porcentaje
Hombres	31.1 %
Mujeres	68.9 %
Edad	Porcentaje
24-33 años	12.6 %
34-44 años	26.2 %
45-54 años	39.8 %
> 55 años	21.4 %
Estado Civil	Porcentaje
Sin pareja	45.6 %
Con pareja	54.4 %
Tipo de establecimiento del que egresó	Porcentaje
Escuela Normal	27.2 %
Instituto profesional	61.2 %
Universidad	11.6 %
Experiencia laboral	Porcentaje
0-3 años	6.8 %
4-6 años	7.8 %
7-25 años	44.7 %
26-35 años	30.1 %
> 25 años	10.1 %

establecimientos y se les invitó a participar del estudio. En la fase cuantitativa participaron todos los establecimientos municipalizados de la comuna mientras que en la fase cualitativa participaron dos establecimientos.

El día de la aplicación de los instrumentos, se entregó a cada profesor un set de materiales (Inventario de Burnout de Maslach, Escala de Evaluación de Técnicas de Afrontamiento y una Cédula de Identificación Laboral), el cual se acordó retirar en siete días.

Análisis de la Información

La información obtenida en la fase cuantitativa fue analizada a través de tres estadísticos principalmente: *t* de Student para muestras independientes, Chi Cuadrado y *U* de Mann - Whitney. Para analizar la información de los grupos focales en la fase cualitativa, se siguieron las consideraciones propuestas por Knodel (1993) y Krueger (1998), quienes plantean básicamente trabajar a partir de las transcripciones de las sesiones del grupo focal previamente grabadas y la codificación del material en segmentos analíticamente diferentes.

Resultados

Análisis Cuantitativo

La distribución de los profesores de acuerdo a los niveles de burnout para cada dimensión se puede observar en la Tabla 4.

Si se consideran las medias del grupo total en cada una de las dimensiones de burnout, se observa una tendencia del grupo a presentar un cansancio emocional y despersonalización altos (en el límite inferior de esa categoría) y un logro personal mediano (en el límite superior de esa categoría), los que en conjunto podrían ser interpretados como una tendencia del grupo a presentar el síndrome de burnout.

En cuanto a las hipótesis que guiaron la investigación, se encontraron diferencias significativas entre las estrategias de afrontamiento utilizadas por hombres y mujeres, ya que las mujeres tendieron a utilizar más la religión ($T = 2.199; p < .05$) y los hombres tendieron a utilizar más la planificación ($T = -2.239; p < .05$).

En las mujeres de la muestra, se encontraron diferencias significativas entre las estrategias utilizadas por las mujeres con muy altos niveles de cansancio emocional, quienes tendieron a utilizar más la desconexión conductual ($U = 57.000; p < .05$) en comparación con las mujeres con bajos niveles de cansancio emocional.

También se encontró diferencias significativas entre las mujeres con muy altos niveles de logro personal, quienes tendieron a utilizar más la

Tabla 4
Distribución de la muestra en cada dimensión del Burnout

	Bajo	Mediano	Alto	Muy Alto
C. Emocional	25.2%	26.2%	27.2%	21.4%
Despersonalización	38.8%	18.4%	23.3%	19.4%
Logro Personal	29.1%	31.1%	16.5%	23.3%

Tabla 5
Puntajes promedio de la muestra en cada dimensión de Burnout

Dimensión	N	Media	Desviación Estándar
Cansancio Emocional	103	22.21	13.4439
Despersonalización	103	4.15	4.3628
Logro Personal	103	39.81	5.2669

Tabla 6
Estrategias de afrontamiento utilizadas por hombres y mujeres

Estrategia de Afrontamiento	T	Significación
Afrontamiento Activo	-1.058	.292
Planificación	-2.239	.027*
Búsqueda de Apoyo Instrumental	-.329	.743
Búsqueda de Apoyo Social	-.857	.393
Suspensión de Actividades Distractoras	-.582	.562
Religión	2.199	.030*
Reinterpretación Positiva	-.578	.564
Refrenar Afrontamiento	-.574	.568
Aceptación	.140	.889
Centrarse en Emociones	.005	.996
Negación	-.368	.713
Desconexión Mental	-.126	.900
Desconexión Conductual	.659	.511
Consumo Drogas	.308	.759
Humor	.467	.641

* existe diferencia significativa ($p < .05$)

reinterpretación positiva y el crecimiento personal ($U = 88.000$; $p < .05$) en comparación con sus pares con bajo logro personal, quienes tendieron a utilizar más la desconexión mental ($U = 77.000$; $p < .05$) y el centrarse en las emociones y desahogarse ($U = 80.000$; $p < .05$).

No se encontraron diferencias significativas entre las estrategias de afrontamiento utilizadas por las mujeres con distintos niveles de despersonalización.

Entre los hombres, aquellos hombres con muy altos niveles de cansancio emocional tendieron a utilizar más las estrategias de centrarse en las emociones y desahogarse ($U = 11.500$; $p < 0.5$), desconexión conductual ($U = 8.500$; $p < .05$) y humor ($U = 8.500$; $p < 0.5$).

También se observaron diferencias significativas entre los hombres con muy altos niveles de despersonalización, quienes tendieron a utilizar más el centrarse en las emociones y desahogarse ($U = 16.000$; $p < .05$), la negación ($U = 24.000$; $p < .05$) y la desconexión conductual ($U = 11.000$; $p < .05$), mientras que los hombres con baja despersonalización, tendieron a utilizar la

planificación ($U = 20.500$; $p < .05$)

Finalmente, los hombres con muy bajo logro personal tendieron a utilizar más la desconexión conductual ($U = 13.500$; $p < .05$)

Se rechazaron las hipótesis que planteaban la existencia de diferencias en las distintas dimensiones del burnout (cansancio emocional, despersonalización y reducido logro personal) entre hombres y mujeres, entre docentes con mayor experiencia laboral en relación a los con menor experiencia laboral y entre los docentes con pareja estable respecto de los que no tienen pareja.

Análisis Cualitativo

En esta fase de la investigación participaron voluntariamente 17 docentes pertenecientes a dos de los establecimientos, uno de los cuales es una escuela básica con doble jornada escolar y el otro, una escuela que atiende alumnos desde educación pre-escolar hasta 4° medio, en régimen de Jornada Completa. Del análisis realizado se desprenden las siguientes categorías:

Tabla 7

Estrategias de afrontamiento utilizadas por las mujeres con bajo y muy alto cansancio emocional

Estrategia	U	Sig.	Rango Promedio Bajo C. E.	Rango Promedio Muy Alto C. E.
Afront. Activo	107.500	0.429	17.78	15.22
Planificación	90.500	0.154	18.84	14.16
B. A. Instrumental	116.500	0.660	17.22	15.78
B. A. Social	108.000	0.448	17.75	15.25
Susp. A. Distractoras	103.500	0.347	14.97	18.03
Religión	101.500	0.314	18.16	14.84
Reinterpret. Positiva	125.500	0.924	16.34	16.66
Ref. Afrontamiento	122.500	0.834	16.84	16.16
Aceptación	108.500	0.455	17.72	15.28
Centr. Emociones	109.000	0.469	15.31	17.69
Negación	112.000	0.539	17.50	15.50
Desc. Mental	105.000	0.379	15.06	17.94
Desc. Conductual	57.000	0.007**	12.06	20.94
Consumo Drogas	128.000	1.000	16.50	16.50
Humor	119.000	0.733	15.94	17.06

** existe diferencia significativa ($p < .01$)

Tabla 8

Estrategias de afrontamiento utilizadas por las mujeres con bajo y muy alto logro personal

Estrategia	<i>U</i>	Sig.	Rango Promedio Bajo L. P.	Rango Promedio Muy Alto L. P.
Afront. Activo	129.000	0.538	17.14	19.29
Planificación	113.000	0.245	16.38	20.43
B. A. Instrumental	104.000	0.142	15.95	21.07
B. A. Social	145.500	0.959	17.93	18.11
Susp. A. Distractoras	131.500	0.594	18.74	16.89
Religión	143.500	0.906	17.83	18.25
Reinterpret. Positiva	88.000	0.044*	15.19	22.21
Ref. Afrontamiento	145.500	0.959	17.93	18.11
Aceptación	101.500	0.119	15.83	21.25
Centr. Emociones	80.000	0.023*	21.19	13.21
Negación	122.000	0.390	19.19	16.21
Desc. Mental	77.000	0.017*	21.33	13.00
Desc. Conductual	91.500	0.057	20.64	14.04
Consumo Drogas	138.000	0.583	18.43	17.36
Humor	101.000	0.119	20.19	14.71

* existe diferencia significativa ($p < .05$)

Tabla 9

Estrategias de afrontamiento utilizadas por los hombres con bajo y muy alto cansancio emocional

Estrategia	<i>U</i>	Sig.	Rango Promedio Bajo C. E.	Rango Promedio Muy Alto C. E.
Afront. Activo	22.000	0.378	9.30	7.17
Planificación	17.000	0.151	9.80	6.33
B. A. Instrumental	21.000	0.323	9.40	7.00
B. A. Social	27.500	0.784	8.75	8.08
Susp. A. Distractoras	22.500	0.409	7.75	9.75
Religión	22.500	0.411	9.25	7.25
Reinterpret. Positiva	18.000	0.186	9.70	6.50
Ref. Afrontamiento	14.000	0.073	10.10	5.83
Aceptación	29.000	0.912	8.40	8.67
Centr. Emociones	11.500	0.043*	6.65	11.58
Negación	15.500	0.110	7.05	10.92
Desc. Mental	24.000	0.512	7.90	9.50
Desc. Conductual	8.500	0.016*	6.35	12.08
Consumo Drogas	20.000	0.059	7.50	10.17
Humor	8.500	0.018*	6.35	12.00

* existe diferencia significativa ($p < .05$)

Tabla 10
Estrategias de afrontamiento utilizadas por los hombres con baja y muy alta despersonalización

Estrategia	U	Sig.	Rango Promedio Bajo D. P.	Rango Promedio Muy Alto D.P.
Afront. Activo	28.500	0.102	12.41	8.17
Planificación	20.500	0.024*	13.14	7.28
B. A. Instrumental	48.500	0.939	10.41	10.61
B. A. Social	49.000	0.969	10.45	10.56
Susp. A. Distractoras	41.000	0.510	9.73	11.44
Religión	43.000	0.618	11.09	9.78
Reinterpret. Positiva	30.000	0.133	12.27	8.33
Ref. Afrontamiento	28.500	0.103	12.41	8.17
Aceptación	37.000	0.335	11.64	9.11
Centr. Emociones	16.000	0.012*	7.45	14.22
Negación	24.000	0.049*	8.18	13.33
Desc. Mental	28.500	0.106	8.59	12.83
Desc. Conductual	11.000	0.002**	7.00	14.78
Consumo Drogas	38.500	0.109	9.50	11.72
Humor	41.500	0.537	9.77	11.39

* existe diferencia significativa ($p < .05$)

** existe diferencia significativa ($p < .01$)

Tabla 11
Estrategias de afrontamiento utilizadas por los hombres con bajo y muy alto logro personal

Estrategia	U	Sig.	Rango Promedio Bajo L. P.	Rango Promedio Muy Alto L. P.
Afront. Activo	29.500	0.200	8.28	11.55
Planificación	34.000	0.362	8.78	11.10
B. A. Instrumental	35.000	0.412	11.11	9.00
B. A. Social	38.500	0.593	10.72	9.35
Susp. A. Distractoras	36.500	0.481	19.94	9.15
Religión	32.500	0.303	8.61	11.25
Reinterpret. Positiva	39.500	0.649	9.39	10.55
Ref. Afrontamiento	44.500	0.967	9.94	10.05
Aceptación	38.000	0.550	10.78	9.30
Centr. Emociones	25.000	0.098	12.22	8.00
Negación	26.000	0.116	12.11	8.10
Desc. Mental	30.500	0.230	8.39	11.45
Desc. Conductual	13.500	0.009**	13.50	6.85
Consumo Drogas	35.000	0.126	11.11	9.00
Humor	32.000	0.279	11.44	8.70

** existe diferencia significativa ($p < .01$)

Percepciones acerca del trabajo del profesor:

Plantearon que su trabajo es estresante porque cotidianamente deben cumplir múltiples roles más allá de ser simplemente profesor, también deben ser enfermeros(as), asistentes sociales, papá y mamá debido a que sus alumnos presentan una serie de carencias sociales, afectivas y económicas; siendo comunes problemas de drogadicción, maltrato, abandono de hogar y abuso sexual. Los profesores ante esta realidad, intentan solucionar todos estos problemas ya que piensan que tienen un compromiso con la formación integral del niño. Sin embargo, es esta actitud la que les produce frustración cuando se dan cuenta de que no pueden solucionar realmente los problemas de sus alumnos. Por otra parte se sienten presionados por la sociedad que les demanda formar a las personas de la sociedad del futuro y refieren una sensación de soledad y de “estar luchando solos contra el mundo”, ya que perciben falta de apoyo y compromiso de parte de los padres en relación a la educación de sus hijos. Sienten que existe una gran distancia entre apoderados y profesores, reflejada en la falta de comunicación entre ambos y en el miedo que algunos docentes dicen tener de sus apoderados.

“...Nosotros trabajamos con personas, entonces a las personas las recibimos con toda su historia... todos sus dramas, sus problemas... No está en nuestras manos solucionar muchas cosas de los niños y eso le va creando a uno, no sé, insatisfacciones, frustraciones...”

“...Uno llega al agotamiento, al estrés, por el hecho de que no tiene ninguna respuesta del hogar, uno se encuentra como que estuviera predicando en el desierto porque todo lo que uno pretende enseñar, hábitos, conductas, valores en el niño en el colegio no sé si llegan bien con la familia. Y eso es serio, a uno le cuesta aceptar, por lo menos a mí me cuesta mucho aceptar yo creo que a todos los demás también. Eso de verme solo y aislado, luchando contra el mundo...”

Respecto de sus condiciones laborales, plantean que trabajan en un ambiente muy ruidoso, muy violento y que hay demasiados niños en relación al espacio físico disponible en las salas de clases. Por otra parte, plantean que les falta tiempo dentro de su horario de trabajo, que está destinado en su totalidad a realizar clases, para realizar otras actividades relacionadas con las exigencias de la Reforma Educacional actual (talleres, proyectos, nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje entre otros). Por último, plantean que no es adecuado

que los profesores que trabajan con niños pequeños jubilen a los 60 o 65 años.

“...Un espacio que no es el adecuado porque, estas salas por ejemplo de esta escuela están hechas para 30 alumnos y tenemos 45 en un curso. La reforma nos exige trabajar en grupo y no se puede porque no hay espacio...”

“...El profesor es contratado por 25 horas y trabaja las 25 horas en aula. No hay un tiempo para tener planificadas sus clases como lo exige la reforma, para tener todo lo que implica lo extraordinario que hay que hacer: talleres, proyectos y todo eso dentro del horario de clases...”

Consideran que la recompensa económica que reciben por su trabajo es inadecuada, independientemente del tipo de jornada escolar con que cuente el colegio; ya que en uno de ellos se había implementado la Jornada Escolar Completa (JEC) y esto llevó a que sus docentes redujeran su horario de trabajo de dos colegios en media jornada (30 horas en cada uno) a sólo uno (44 horas), lo cual les significó menores ingresos económicos y una reducción considerable de sus gastos en los ítems de tiempo libre y ocio. Por otra parte, en el otro colegio que aún funcionaba con doble jornada, el problema era que a causa de las bajas remuneraciones tenían que trabajar en más de un establecimiento. En ambas situaciones los profesores manifiestan su descontento respecto de los aspectos económicos de su profesión y su frustración al no poder ofrecer mejores oportunidades a sus propias familias. Otro punto relacionado con las bajas remuneraciones, es la percepción de que sus posibilidades de perfeccionamiento profesional son muy limitadas ya que deben costearlas ellos mismos y la mayoría de las veces la Municipalidad para la que trabajan no reconoce ni retribuye económicamente este esfuerzo.

“...La parte económica, una da el máximo acá en el colegio y de repente no te queda digamos dinero como para disfrutar un poco, por ejemplo de repente ir al museo o salir con mi familia y no te alcanza y eso provoca un poco de frustración o porque quieres darle algo mejor a tus hijos, mejorar la calidad. Todo eso produce depresión en el fondo...” “... y entonces si gastas algo en eso después te viene el reflujó, pucha ¿por qué fui? ¿por qué gastaste en esto? ¿por qué?, entonces no se puede...”

Respecto de sus alumnos, los profesores plantean que los niños están desmotivados y que pierden mucho tiempo durante la hora de clases tratando de que pongan atención. También piensan que sus

alumnos han ido perdiendo la capacidad creativa e imaginativa por el uso de tecnología, lo que dificulta más aún los esfuerzos del profesor por motivar a sus alumnos. Los perciben como “niños difíciles”, que no escuchan, son violentos y no saben respetar al otro, aunque reconocen que es difícil que sea de otro modo ya que sus alumnos en general viven en un clima de violencia al interior de sus hogares. Los docentes se sienten muy frustrados en lo personal y profesional cuando las clases no les resultan a pesar de haberse esforzado en prepararlas. Sin embargo, reconocen que tratan de tener paciencia y controlarse ya que de esta forma pueden escuchar y ayudar a los niños con sus problemas.

“...Se lo entregan todo hecho, entonces el niño no piensa porque está ahí. No lee porque de repente le dan un libro y el video está ya, o sea la película está en un video, entonces ya ni siquiera se da el trabajo de leer...”

“...Uno se da cuenta de que la clase salió mal, que hubo perturbaciones, que los niños no estaban motivados y todo, pucha y uno por mucho empeño que le hace siente que en todo uno entrega y que a lo mejor algunos pocos niños captaron o a lo mejor ninguno, entonces es un paso atrás. Yo por lo menos lo siento así, cuando las clases salen mal porque hubo indisciplina, desmotivación, porque a lo mejor no supe motivarlos en fin, yo me voy frustrada, yo salgo mal...”

Síntomas físicos y psicológicos. En general los profesores manifiestan haber percibido en ellos mismos o en sus colegas síntomas tales como:

1. Diversos síntomas físicos, tics nerviosos, pérdida del cabello, dolor de estómago, jaquecas, dolor en la parte superior de la espalda, lumbago y alteraciones del sueño.
2. Agotamiento, referido como dificultad para levantarse en las mañanas, comenzar el día sintiéndose cansado, quedarse dormido durante la hora de clases y sentirse muy agotado al final de la jornada.
3. Falta de ánimo, reflejada en no tener ganas de hacer las cosas que habitualmente hacen o estar desinteresados por el trabajo que están realizando.
4. Irritabilidad, que aparece principalmente como falta de tolerancia con los alumnos y mal genio, *“...Tengo a veces eso de un tic nervioso por ahí en los ojos, ahí me doy cuenta, cuando me salta el párpado inferior...”* *“...cuando llega una persona que yo creo que está estresada porque como que*

llega y se sienta y ya está cansado a las ocho de la mañana...” *“...Sin ganas de trabajar, o sea dar el mínimo. Cumplir con el horario, las clases y listo...”* *“...Zombies...”* *“...yo llego en la mañana al curso y están todos como super tranquilos, pero a mí como que ya me está molestando todo, que están callados o que no...”*

Diferencias de género en relación al estrés. Estuvieron de acuerdo en que, salvo excepciones, en general las mujeres cumplen doble jornada de trabajo; ya que se desempeñan como profesoras en el colegio, pero al llegar a su casa deben seguir trabajando y cumpliendo con roles “tradicionalmente femeninos”, porque en general el hombre llega de su trabajo a descansar, aún cuando ambos cónyuges se desempeñen como profesores.

Plantean que la situación es distinta porque los hombres son los jefes de familia, es decir, deben aportar el ingreso familiar en su totalidad o la mayor parte de este y por ello trabajan en más de una escuela (a veces trabajan hasta tres jornadas diarias).

“...Piensa que nosotras las mujeres, cierto, cumplimos doble trabajo o sea sales agotada acá y llegas a tu casa no cierto a realizar otros roles...” *“...es diferente llegar a ser atendido a llegar a atender...”* *“...Y que siempre es la mamá la que tiene a cargo las tareas y los materiales de los hijos y todo lo demás...”*

“...(Los hombres) se estresan distinto, porque ellos son jefes de hogar y los dos hombres que tenemos aquí trabajan en dos colegios y son personas bastante estresadas ya que por el tiempo que tienen que ocupar, tienen mucho tiempo para trasladarse de una escuela a otra, no almuerzan como corresponde a cualquier profesional tener un tiempo para almorzar...”

Pensamientos sobre abandonar la profesión. En ambos grupos, a excepción de una profesora que hace sólo un año comenzó a trabajar, todos los demás se han retirado de su trabajo o han pensado en hacerlo en algún momento de sus vidas. La razón principal es el dinero, asociado a la sensación de desgaste psicológico por el hecho de sentirse afectado por los problemas de los niños y no poder hacer nada al respecto y sentir además que su esfuerzo no es valorado económicamente. A pesar de lo anterior, todos los que abandonaron volvieron porque su vocación es más fuerte. En uno de los grupos no se proyectan jubilando como profesores de educación básica, plantean que tienen ganas de

seguir desempeñándose en el área de la educación pero en otros ámbitos: adultos, educación informal, labores administrativas, etc., porque aunque educar les reporta satisfacciones y recompensas que tienen relación con su vocación, sienten que necesitan mejores oportunidades económicas para ellos y sus familias.

"...Yo un año me retiré por la cosa económica estuve trabajando como secretaria, pero después volví cuando junté la plata que necesitaba volví porque después uno vuelve a su realidad, a la educación. Pero yo ahora digo, pensándolo bien, pucha trabajar tanto para ganar tan poco, o sea ser tan mal remunerados económicamente, yo estoy pensando ahora no sé cuantos años más iré a trabajar, pero no me veo yo 20, 25 o 30 años..."
"...La verdad es que yo creo que no voy a terminar, no voy a morir como profesor..."

"...Cuando he tocado fondo he pensado si preferiría estar acarreando sacos en La Vega, sería un cansancio físico el que sentiría al final de la jornada, pero es un cansancio físico que yo duermo y al otro día estoy ok para salir a trabajar de nuevo. Pero este otro es un cansancio psicológico, porque uno trata de atender a cada niño y cada niño es una persona distinta con un problema distinto y yo soy como una esponja..."

"...(Volví porque) yo siempre desde chica yo quería ser profesora. Me gusta, cuando estoy con los niños me olvido de todos los problemas. Porque uno de repente a pesar de todo, tú logras cosas, de cambio de actitud...no un 100% pero logras..."

"...Me gustaría haber estudiado otra cosa para ganar más plata, nada más. Pero esta carrera deja bastantes satisfacciones porque estás trabajando con personas, así que todos los días es distinto..."

Estrategias de afrontamiento del estrés. Los profesores utilizan individualmente estrategias tales como a) planificación, ya que analizan y planifican estrategias para abordar las situaciones problema, se proponen metas y objetivos, b) desconexión Mental, a través de la autodistracción principalmente (leer, dormir, escuchar música, hacer ejercicio, arreglar el jardín, pensar en otras cosas, dibujar, salir con los hijos, visitar amigos o familiares, ver televisión, en resumen como alguien definió "llenarse de actividades para no pensar", esto es especialmente útil cuando se trata de eventos que perciben como no manejables, c) humor y

d) reinterpretación Positiva de las situaciones que les toca enfrentar.

"...Yo empiezo como a retroceder, a hacer una introspección, primero que nada hacia donde está la situación el porqué. Y de ahí parto analizando..."

"...Una vez focalizando el problema me empecé a dar como tareas o sea como tareas para mí misma o sea a ver tú de aquí a tal fecha tal cosa y si lo logras, si lo superas, entonces vas a estar bien creo que vas a dar un paso adelante..."

"...Distraerme cuando son cosas que yo ya no puedo manejar, cosas que salen de mí: dibujo, veo películas, salgo con mis hijos a algún lugar..."

"...Trato de evitar estar quieto, estar, estar como te dijera ehh la posibilidad que te da de pensar ¿no?..." *"...cuando me cuentan sus historias a mí se me caen las lágrimas que se yo entonces yo digo pucha no sé me gustaría hacer cosas más allá o sacarlos a todos y llevármelos a una casa, que se yo empiezo a soñar..."*

En ambos establecimientos, plantean que institucionalmente no existe una instancia formal de afrontamiento del estrés como comunidad educativa. Sin embargo, en uno de ellos cuentan que algún tiempo atrás solían realizar reuniones después de la jornada laboral para "conversar y hacer catarsis", pero que actualmente no cuentan con un espacio donde reunirse debido a exigencias del colegio respecto del aseo y la seguridad, pero reconocen que las instancias para compartir hay que crearlas. En el otro establecimiento utilizan principalmente el humor y la búsqueda de apoyo social especialmente en la instancia que tienen para compartir a la hora de desayuno o almuerzo.

"...No se puede porque de repente estamos en la sala de profesores y lamentablemente hay gente que tiene que cumplir funciones 'señorita ¿terminaron?'- Si no nos ven hacer nada las auxiliares -'que quiero barrer para dejar lista la sala...' O sea ¿dónde te vas a conversar?..."

"...Primero que nada hacer la vida agradable, uno comparte con los compañeros evitando conflictos..." *"...acá en la sala de profesores nos reímos, contamos chistes, compartimos el desayuno, nos reímos de nosotros mismos..."*

Condiciones de trabajo que cambiarían. A los profesores del colegio que funciona con doble jornada escolar, les gustaría tener más recursos materiales y humanos, mayor cantidad de horas libres dentro del horario de trabajo para dedicarlas

a las otras actividades que deben realizar (planificaciones, atención de apoderados, entre otros) y comprometerse a llevar a cabo un trabajo en equipo con los otros docentes.

En ambos colegios los profesores plantean la necesidad de disminuir el número de alumnos por sala y piensan que el ideal para ellos, considerando la realidad socioeconómica en la que trabajan, sería tener entre 25 y 30 niños por curso. Relacionado con este punto piensan que la infraestructura de sus colegios debería ser mejorada, de modo que las salas permitieran que tanto los alumnos como el profesor puedan moverse con mayor libertad al interior de ellas.

Por otra parte les gustaría recibir mayor ayuda, que se traduce en apoyo y compromiso, de los padres de sus alumnos de modo que las familias asuman el rol que les corresponde en la educación de sus hijos.

Finalmente se refirieron a la necesidad de que se reconozca la calidad profesional del profesor en el sentido de que se le mejoren las remuneraciones, considerando que es una carrera profesional y que se devuelvan algunos beneficios perdidos anteriormente, especialmente lo que se refiere a la posibilidad de jubilación por años de servicio y no por edad como funciona actualmente.

“...Lo óptimo tendrían que ser por lo menos 20 horas de clases en aula y unas 10 horas para planificar, atender apoderados y para poder atender a aquellos alumnos que son problema, porque el diálogo que uno puede tener, el contacto que se puede tener con el niño es muy poco, 5 minutos y no los podemos conocer uno a uno, entonces es demasiada la carga de trabajo y deteriora mucho la salud física y mental del profesor...”

“...Si todos los profesores de esta escuela tuviéramos justo ese bloque para todos, entonces sería el momento para compartir y entonces juntémonos porque somos de la misma asignatura o a lo mejor no somos de la misma asignatura, pero yo sé de esta cosita que te puede enseñar a ti y compartir experiencias, compartir metodologías...”

“...Hay una sola escala para bajar seis cursos y no hay escalera de emergencia. Entonces este edificio es antiquísimo. Si nosotros lográramos cambiar a 30 alumnos, nosotros podríamos primero que nada hacer casi una educación personalizada, los logros serían mejores, la calidad de la educación en Chile sería mucho mejor eh, el profesor se estresaría menos, por lo tanto eso implica no cierto que también menos licencia y la continuidad del trabajo que sería fluido...”

“...Debemos aspirar a que algunos roles que nosotros hacemos los haga quien corresponde. Obviamente que se deben cambiar las reglas económicas del docente o sea por ejemplo, hay que y se debe luchar por la jubilación por años de servicio. Porque toda la gente que hace perfeccionamiento se le sea reconocido y se le sea pagado...”

Otros temas de importancia. Surgieron bastantes reflexiones en relación a su autopercepción respecto de los profesores como grupo profesional. Los profesores plantearon que a los docentes en Chile no se les toma en cuenta; han perdido el estatus y beneficios que antiguamente tenía la profesión. En particular les preocupa el haber perdido la posibilidad de jubilar por años de servicio, ya que algunos consideran que a los 60 o 65 años es difícil trabajar con niños.

Sienten que no son considerados por las autoridades en las decisiones que se toman respecto del colegio a nivel de la municipalidad o del Ministerio de Educación, por ejemplo, el número adecuado de alumnos dentro de las salas de clases o la reforma educacional. Relacionado con el punto anterior se sienten responsables de la pérdida de estatus que ha sufrido la profesión, ya que dicen ser demasiado complacientes con la autoridad, pero también tienen la sensación de haber sido aplastados históricamente durante la dictadura y haber perdido su rol como seres pensantes constructores de la sociedad, haber desarrollado miedo, resentimiento y una baja autoestima como profesionales.

También se ven a sí mismos como soñadores y masoquistas, en el sentido de que por una parte al comenzar la carrera docente están llenos de esperanzas de poder cambiar el mundo, hay un idealismo inicial al comenzar la carrera, ya que cuando ellos comenzaron a estudiar pedagogía no sabían, ni les preocupaba cuanto iban a ganar en términos económicos, y luego al enfrentar la realidad, se encuentran con problemas que los superan, la mayoría se va dando cuenta de que “de la vocación no se vive”, pero aún así insisten en continuar en el ámbito de la educación ya que para ellos su vocación es lo más importante.

Por último, piensan que el estrés asociado a la labor del docente es algo que es posible manejar y/o controlar; en este sentido plantean que necesitan cambiar su actitud ya que el alto nivel de compromiso con sus alumnos es sinónimo de estrés para ellos.

“...Pienso que los profesores somos desconformistas con lo que hacemos, va un problema con la autoestima tremenda. ‘Soy profesor no más’...”; “...antiguamente el profesor era el maestro, porque era una autoridad porque esos profesores de aquella época se sentían autoridad y actuaban como autoridad, ahora a nosotros frente a la sociedad nadie nos respeta”

“...Se nos castigó mucho durante el tiempo de la dictadura, existía mucho miedo y eso también influye y me parece que todavía hay mucho miedo a expresarse y eso provoca un resentimiento y una baja autoestima...” “...también históricamente los profesores digamos hemos sido aplastados, sobre todo en el tiempo de dictadura, imagínate ahora trabajar hasta los sesenta años uno ve a los colegas que se aproximan a los sesenta años y están pero completamente desgastados...”

“...Somos masoquistas, es que después de escuchar todo esto, de los problemas acá ‘¿qué hacen ahí?-diría otra persona-pero ¿qué están haciendo ahí?’...” “...somos muy soñadores, eso sí, hay que tener mucha vocación, cuando uno empieza a trabajar uno viene con todas las ganas quiere cambiar el mundo, pero te das cuenta que no, que estás solo de repente...”

Conclusiones y Discusión

A partir de los resultados aquí expuestos, se puede concluir que esta investigación contribuyó a aportar evidencia empírica a un campo de desarrollo incipiente en nuestro país, ya que no se conocen otras investigaciones en el área y sus resultados pueden servir como un primer paso para desarrollar futuras estrategias de prevención del burnout entre los docentes de la Comuna de San Joaquín.

Desde un punto de vista descriptivo, se puede observar una tendencia del grupo a presentar el síndrome de burnout, ya que se observan puntajes promedio correspondientes a las categorías: alto cansancio emocional, alta despersonalización y mediano logro personal. En los grupos focales los profesores se autoperceben como muy agotados, lo que se relacionaría con los resultados del MBI; no se refieren a la sensación de despersonalización hacia sus alumnos o colegas, pero esto puede deberse a un factor de descabilidad social y en relación al logro personal, plantean que su trabajo les da satisfacciones algunas veces, pero se puede suponer la existencia de un descontento latente ya que todos los participantes de los grupos focales, con

excepción de dos profesoras que tenían menos de un año de carrera docente, reconocieron que anteriormente se habían retirado, o estaban actualmente pensando en retirarse de sus trabajos. ¿Qué hace que estos profesores se mantengan en el sistema escolar a pesar de este descontento? La respuesta podría estar en la importancia que ellos otorgan a su vocación, ya que todos volvieron o volverían a trabajar en educación, porque era su sueño desde niños, lo que más les gustaba hacer, su verdadera vocación, esto a pesar de que sienten que su trabajo no es adecuadamente remunerado ni valorado socialmente.

A diferencia de lo revisado en la literatura, en esta investigación no se encontraron diferencias significativas en los niveles de las distintas dimensiones del burnout en relación a las variables sociodemográficas de la muestra tales como, sexo, años de experiencia laboral y estado civil. Esto podría atribuirse al alto grado de homogeneidad del grupo, en términos de que casi el 70% son mujeres, el 77% tiene 40 años o más y desde la perspectiva de Huberman, más del 50% se encuentra en la fase de diversificación/ cuestionamiento, en la que o asumen un activismo y se abren al cambio (interesándose por perfeccionarse, por ejemplo) o comienzan a replantearse su futuro al interior del sistema escolar. En cuanto a este último punto, se puede suponer que los profesores entrevistados tenderían al cuestionamiento que tendría relación con los comentarios respecto de sentirse cansados, de no estar seguros de continuar trabajando como profesores de educación básica y el deseo de buscar mejores horizontes profesionales y económicos, que les permitan cumplir con sus obligaciones familiares.

En relación a las estrategias de afrontamiento, se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres, particularmente en el uso de planificación en los hombres y la religión en las mujeres. Esto indicaría el uso de una estrategia orientada al problema por parte de los hombres y una estrategia orientada a la emoción, por parte de las mujeres de la muestra. Lo que podría ser consecuencia en parte del proceso de socialización de hombres y mujeres de nuestro país, en que a los primeros tradicionalmente se les orienta hacia lo cognitivo y racional y a las segundas más hacia lo emocional y afectivo.

Al analizar los resultados referidos a la relación entre burnout y estrategias de afrontamiento, se puede observar que tanto en hombres como mujeres tendió a repetirse un patrón de respuesta: los que obtuvieron

puntajes asociados a altos niveles de burnout, en cualquiera de sus dimensiones, tendieron a utilizar estrategias orientadas a la emoción; en tanto que los que obtuvieron puntajes asociados a bajos niveles de burnout, tendieron a utilizar estrategias orientadas al problema. Esto permite vislumbrar una línea de prevención a través de talleres que enseñen o fortalezcan en los profesores las estrategias personales orientadas al problema, tales como planificación, resolución de problemas, afrontamiento activo, entre otros. Sin embargo, es necesario considerar que tal como señalan Maslach, Schaufeli & Leiter (2001) no basta con la intervención a niveles individuales, sino que deben realizarse en conjunto intervenciones en lo individual y en lo social-organizacional. Algunas luces sobre cambios en este último nivel para este grupo de profesores, apuntan principalmente a la necesidad de intervenir en el mejoramiento del clima social escolar al interior de los establecimientos, ya que tanto desde la teoría del clima social escolar como satisfactor de necesidades humanas básicas (Howard, Howell & Brainard, en Arón & Milicic, 1999), como desde la perspectiva de Justiniano, Manzi y Morales (citados en Arón & Milicic, 1999) quienes plantean el clima social desde el punto de vista de los profesores, se puede observar que los profesores describen diversos problemas y carencias en los distintos aspectos que conforman el clima social escolar. Se requiere sin embargo, la intervención y colaboración de distintos agentes a nivel micro y macro, tanto al interior como al exterior de los establecimientos, para:

1. Mejorar la relación y comunicación, entre los alumnos, entre los profesores, alumnos-profesores, profesores-apoderados, profesores-autoridades comunales. De este modo las distintas partes se sentirían más involucradas en el proceso educativo y se facilitaría la disminución de la violencia entre los alumnos al interior de las escuelas, la disminución de la sensación de soledad de la tarea educativa y de no ser parte efectiva en la toma de decisiones a nivel de políticas educativas por parte de los profesores y el aumento del compromiso de parte de los padres en la educación de sus hijos.
2. Crear espacios y/o fortalecer los existentes tanto a nivel comunal como nacional, para que los profesores sientan que ellos efectivamente participan de la toma de decisiones a nivel de políticas educacionales. Esto contribuiría indudablemente al mejoramiento de la autoestima y la valoración social de los

profesores como colectivo profesional, ya que sentirían que son algo más que simples ejecutores en el proceso de educación.

3. Invertir en el mejoramiento de las condiciones físicas de los establecimientos, de modo que los espacios físicos sean adecuados y seguros para realizar las clases considerando el número de alumnos por sala y las actividades que deben realizarse.
4. Intervenir desde el ámbito de las políticas comunales en lo relacionado al consumo de drogas y maltrato familiar, para apoyar y ofrecer posibilidades de cambio a las familias de los alumnos que presentan estos problemas.

Finalmente, respecto de los instrumentos utilizados en esta investigación, es altamente necesario profundizar en su estudio, ya que como se planteó inicialmente no se cuenta con normas de corrección para la población chilena y algunos ítems requieren un mayor análisis y revisión, para considerar la pertinencia o no de su inclusión para evaluar a profesores. De esta manera se facilitarían futuras investigaciones sobre el tema, de modo de generar desde la psicología estrategias que ayuden a los profesores a realizar su labor manteniendo una salud mental óptima y de este modo contribuir a su permanencia en el sistema educacional para beneficio tanto de ellos como de sus alumnos, así como para la sociedad en general.

Referencias

- Abel, M. & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The Journal of Educational Research*, 92 (5), 287-293.
- Arón, A. & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Carver, C., Scheier, M. & Weintraub, J. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (2), 267-283.
- Cifuentes, M. (1998). Trabajo y salud del profesor municipalizado. En *Las enfermedades mentales en Chile, magnitud y consecuencias*. Cap. IV: Prevalencia en la población laboral. Santiago: Minsal.
- Cooper, C. & Kelly, M. (1993). Occupational stress in head teachers: A national UK study. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 130-143.
- Cornejo, J. (1996). Condición del profesor y satisfacción profesional. En OEI (Ed.), *Una educación con calidad y equidad*. Madrid: OEI.
- Crespo, M. & Cruzado, J. (1997). La evaluación del afrontamiento: Adaptación española del cuestionario COPE con una muestra de estudiantes universitarios. *Análisis y Modificación de Conducta*, 23 (92), 797-830.
- Chan, D. & Hui, E. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 15-25.

- Domic, C. & Faivovich, M. (1994). Diagnóstico de la salud mental en profesores de ocho escuelas básicas municipalizadas de la comuna de Santiago. *Revista Chilena de Psicología*, 15 (2), 15-22.
- Estevé, J. M., Franco, S. & Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Fernández, M. (1995). Ciclos de vida profesional de los profesores. *Revista de Educación*, 306, 153-203.
- Fernando, J. & Pérez, J. (1996). Un instrumento para medir quemazón profesional en los docentes: Adaptación catalana del Maslach Burnout Inventory (MBI). *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 23 (1), 11-18.
- Griffith, J., Steptoe, A. & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69 (4), 517-531.
- Guerrero, E. (1999). "Burnout" o desgaste y afrontamiento del estrés laboral en docentes universitarios. *Premios Nacionales de Investigación Educativa*, 317-333. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Knodel, J. (1993). The design and analysis of focus group studies. A practical approach. En D. Morgan (Ed.), *Successful focus groups advancing. The state of the art*. California: A Sage Focus Edition.
- Krueger, R. (1998). *Analyzing & reporting focus group results. Focus group kit 6*. California: Sage Publications.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29 (2), 146-152.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- Maslach, C., Schaufeli, W. & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Reviews of Psychology*, (53), 397-422.
- Mena, I. (2000). Apoyarnos en el cambio. *Revista de Educación*, (279), 42-47.
- Méndez, M. & Bernal, J. (1996). Factores de estrés en el ejercicio docente de profesores de enseñanza media de establecimientos municipalizados. *Boletín de Investigación Educativa*, (11), 205-218.
- Parra, M. (1993). *Trabajo y desgaste mental en docentes del sector municipal de la educación chilena*. Santiago: Programa de Economía del Trabajo (PET).
- Ponce, C. (2001). *Burnout y estrategias de afrontamiento en profesores del segundo ciclo de enseñanza básica de los establecimientos municipales de la comuna de San Joaquín*. Tesis para optar al grado de Magister en Psicología. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
- PSISA. (1997). *El síndrome de Burnout: Estudio empírico en profesores de enseñanza primaria*. Facultad de Psicología Universidad de Salamanca, España. [En Red] Disponible en: <http://fsmorente.filol.es/publicaciones/iberpsicología/iberpsi2/quevedo/burn.htm>.
- Reca, I. (1996). *Condiciones laborales del profesorado en el sector de la educación. Chile 1993-1995. Economía y Trabajo en Chile*. Santiago: Programa de Economía del trabajo (PET).
- Rodríguez, E. (1996). El profesor frente a su carrera docente. *Boletín de Investigación Educativa* (11), 148-165.
- Rozas, G. (2000). *Estudio descriptivo de los factores protectores en relación al burnout, en personas que trabajan en unidades de oncología infantil de dos hospitales de la región metropolitana*. Tesis para optar al grado de Magister en Psicología. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
- Shaufeli, W., Maslach, C. & Marck, T. (1993). *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington: Taylor & Francis.
- Seisdedos, N. (1997). *Manual MBI Inventario Burnout de Maslach (Maslach, C. & Jackson, S.). Adaptación española*. Madrid: TEA Ediciones.
- Vázquez, C., Crespo, M. & Ring, J. (2000). Estrategias de afrontamiento. En A. Bulbena, G. Berríos & P. Fernández de Larrinoa (Eds.), *Medición clínica en psiquiatría y psicología*. Barcelona: Ed. Masson.
- Yela, R., Salgado, A., Quevedo, P., Sanchez, T., Delgado, C., Sánchez, T., Fuentes, J. & Sánchez, A. (1996). Desgaste emocional, estrategias de afrontamiento y trastornos psicofisiológicos en profesionales de la enseñanza. *Boletín de Psicología*, (5), Marzo, 37-52.