

**Bonetti, María Emilia**

*Variables de interacción psicosocial y su  
relación con el burnout en maestros de educa-  
ción primaria*

**Tesis de Licenciatura en Psicología**  
**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central "San Benito Abad". Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la Institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Bonetti, M. E. (2016). Variables de interacción psicosocial y su relación con el burnout en maestros de educación primaria [en línea]. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad Católica Argentina. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Sede mendoza. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/variables-interaccion-psicosocial-burnout.pdf> [Fecha de consulta: .....]



UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA

#

Universidad Católica Argentina #

---

**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**

#

*Variables de interacción psicosocial y su relación con el  
burnout en maestros de educación primaria.*

**Nombre y apellido de la alumna:** María Emilia Bonetti

**Legajo:** 72-110099-3

**Nombre y apellido del director:** Danilo Raúl Vallina

**Mendoza, Argentina**

**2016**

---

## **Hoja de evaluación:**

**Tribunal:**

## **Agradecimientos**

*A mi madre y a toda mi familia, porque sin su apoyo no habría podido llegar hasta a este punto.*

*A mis amigas y amigos, por haberme acompañado incondicionalmente durante estos años.*

*A mi novio, por su compañía y amor a lo largo de estos años.*

*A mi director y a su mujer, por orientarme durante la realización de este estudio.*

*A la familia Piastrelini, por ayudarme en los primeros pasos de esta investigación y a lo largo de la misma.*

*A mis profesores, por la ayuda brindada.*

*A todos los docentes que colaboraron voluntariamente en este estudio, por su tiempo y predisposición.*

## Índice

<b>RESUMEN.....</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>6</b>
<b>MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>8</b>
I. ESTRÉS Y BURNOUT:.....	8
1.1 <i>Fenomenología del estrés:</i> .....	8
1.2 <i>Fenomenología y contextualización del burnout:</i> .....	9
1.3 <i>Multidimensionalidad del síndrome de burnout:</i> .....	10
1.4 <i>Burnout y variables de personalidad:</i> .....	12
1.5 <i>Burnout y variables sociodemográficas:</i> .....	13
II. VARIABLES DE INTERACCIÓN PSICOSOCIAL: .....	14
2.1 <i>Modelo de personalidad y psicopatología de la personalidad según Millon:</i> 14	
2.2 <i>Teoría del aprendizaje social (Bandura):</i> .....	15
2.3 <i>Perfil de interacción psicosocial:</i> .....	15
<b>OBJETIVOS:.....</b>	<b>20</b>
<b>METODOLOGÍA .....</b>	<b>21</b>
- PARTICIPANTES: .....	21
- INSTRUMENTOS: .....	22
- DEFINICIÓN OPERACIONAL DE LAS VARIABLES: .....	25
- PROCEDIMIENTO Y RECOLECCIÓN: .....	30
<b>RESULTADOS.....</b>	<b>31</b>
I. ANÁLISIS DEL PERFIL PSICOSOCIAL Y DE LA PRESENCIA DE BURNOUT .....	31
II. RELACIONES SIGNIFICATIVAS ENTRE PERFIL PSICOSOCIAL Y BURNOUT.....	33
III. RELACIONES SIGNIFICATIVAS ENTRE VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y VARIABLES EN ESTUDIO.....	35
<b>DISCUSIÓN .....</b>	<b>44</b>
<b>CONCLUSIÓN .....</b>	<b>49</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>51</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>57</b>
INVENTARIO DE BURNOUT DE MASLACH (M.B.I) .....	58
CUESTIONARIO DE VARIABLES DE INTERACCIÓN PSICOSOCIAL (V.I.P) .....	58

## **Índice de tablas**

<b>TABLA 1</b> .....	<b>27</b>
<b>TABLA 2</b> .....	<b>31</b>
<b>TABLA 3</b> .....	<b>32</b>
<b>TABLA 4</b> .....	<b>33</b>
<b>TABLA 5</b> .....	<b>35</b>
<b>TABLA 6</b> .....	<b>36</b>
<b>TABLA 7</b> .....	<b>37</b>
<b>TABLA 8</b> .....	<b>38</b>
<b>TABLA 9</b> .....	<b>40</b>
<b>TABLA 10</b> .....	<b>41</b>
<b>TABLA 11</b> .....	<b>42</b>
<b>TABLA 12</b> .....	<b>42</b>

## **Resumen**

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo principal el análisis del estado de salud mental de los docentes de educación primaria. Dicho estudio implicó una exploración acerca del perfil psicosocial y del síndrome de burnout en maestros. Luego se estableció una correlación entre ambas variables, por medio de la cual se identificaron las diferentes relaciones significativas existentes. Finalmente, se exploraron las relaciones existentes entre las variables sociodemográficas y las 2 variables multidimensionales en estudio.

El trabajo de campo se realizó en 9 diferentes escuelas primarias de la ciudad de Mendoza. Se abordaron escuelas tanto públicas (67%) como privadas (33%). Los instrumentos aplicados fueron el cuestionario de variables de interacción psicosocial (V.I.P) y el inventario de burnout de Maslach – Educators Survey (MBI – ES). La muestra fue de carácter no probabilístico y constituida por N=82 docentes de educación primaria (desde 1º hasta 7º grado) cuyo promedio de edad fue de  $M=39,57$  años, con una desviación estándar de  $DE=8,70$ , y de los cuales el 93% (76) eran mujeres y el restante 7% (6) eran hombres.

La investigación se trabajó con una metodología cuantitativa, con un diseño no experimental, de alcance correlacional.

Los resultados mostraron que los docentes presentan un perfil psicosocial estable, junto a un moderado nivel de estrés laboral percibido. A la vez, se encontraron múltiples relaciones significativas entre las variables de interacción psicosocial y las dimensiones del burnout. Finalmente, en relación a las variables sociodemográficas, pudo corroborarse la existencia de relaciones significativas entre las dos variables en estudio, y la edad y el tipo de institución en el que el maestro trabaja.

**Palabras claves:** perfil psicosocial, burnout, docentes, primaria.

## **Introducción**

La importancia de esta investigación radica en la creciente problemática que concierne a los maestros, en lo que respecta a su estado de salud. La enseñanza es considerada una de las ocupaciones que más gradientes de estrés genera, debido al significativo nivel de necesidades emocionales, de esfuerzo y de trabajo requerido para el maestro en comparación con otras profesiones (Shin et al., 2013). Los estudiantes con problemas de conducta, conflictos con compañeros de trabajo, problemas de relación con los padres, o la adaptación de los nuevos métodos de enseñanza son representativos ejemplos de los factores de estrés inherentes a un trabajo de enseñanza (Shin et al., 2013). A la vez, teniendo en cuenta el contexto sociocultural, en la Argentina se constata que los docentes constituyen uno de los grupos sociales que más han perdido en los últimos quince o veinte años, tanto en términos de salario como de reconocimiento en la sociedad nacional y de posición en la estructura social (Grasso, 2012).

Este estrés al cual el maestro es sometido, a largo plazo puede ser disparador de una amplia gama de patologías, tanto físicas como psicológicas. Entre ellas, la que mayor predomina es el síndrome de burnout, el cual, según Maslach (1993), se caracteriza por tres síntomas centrales: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal (Maslach, 2009).

El presente estudio se centra en explorar las variables de interacción psicosocial que poseen individualmente los maestros, es decir, sus variables nucleares de personalidad; y en base a ello, permitir la comprensión del grado de burnout en relación al patrón general de comportamiento de los sujetos. Considerando la influencia de varios factores, tales como la autoestima, locus de control, habilidades sociales, autocontrol, afrontamiento emocional, apoyo social, autoeficacia, autoestima, afrontamiento ante la búsqueda de soluciones y optimismo, se determinará en qué medida la severidad del burnout y del estrés en los docentes es facilitado o no por variables interaccionales propios de la personalidad del individuo, y a la vez, qué variantes de interacción psicosocial son más susceptibles de predecir la ocurrencia del burnout en el docente.

Al identificar, evaluar y esclarecer el estado en que se encuentran estas diversas dimensiones psicosociales en una determinada persona, se posibilita el abordaje hacia los mismos, en caso de que alguna de estas se encuentre desequilibrada o disfuncional en relación a lo esperable. De esta manera, en consecuencia, pueden prevenirse una gran variedad de problemas y patologías asociadas a estas mismas, como lo es el burnout y el estado permanente de estrés. La inclusión de las variables de personalidad en un modelo predictivo del síndrome de burnout mejora de forma substancial la capacidad del modelo para pronosticar la posible aparición del mismo en los individuos (Espinoza Díaz, Tous Pallarés y Vigil Colet, 2015).

Paralelamente, es importante el hecho de detectar y prevenir este tipo de problemáticas en docentes que trabajan con niños de la primaria, debido a que esta etapa educativa, no sólo tiene la finalidad de proporcionar una formación integral, básica y común, sino que a la vez se enfoca en promover el desarrollo de una actitud de esfuerzo, trabajo y responsabilidad en el estudio, de hábitos de convivencia solidaria y cooperación, y de valores tales como la libertad, paz, protección y cuidado del patrimonio cultural y el medio ambiente, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común (Ley N°26.206, 2006). Un profesional que sufre de burnout no solo aporta una mala calidad de trabajo, sino que también tiende a cometer más errores, se pone menos minucioso, y tiene menos creatividad para resolver problemas. Tienden a tener un impacto negativo, tanto con sus compañeros de trabajo como con las personas hacia quienes trabajan. A la vez, son proclives a mayores índices de absentismo y bajas laborales, que implican un alto coste para la administración Educativa (Maslach, 2009). Por estas razones es importante el abordaje necesario a los profesionales de la educación, de manera que puedan transmitir estos valores y hábitos de una manera satisfactoria, siendo tan centrales e importantes en la educación de los niños de la primaria, y se propone una reflexión sobre estos aspectos y la conveniencia de adoptar diseños experimentales y sistemas de detección precoz y prevención.

## Marco teórico

### I. Estrés y burnout:

#### 1.1 Fenomenología del estrés:

El *estrés* es el conjunto de reacciones neuroendocrinas, inmunológicas, emocionales y conductuales ante situaciones que significan una demanda de adaptación mayor que lo habitual para el organismo, y/o son percibidas por el individuo como amenaza o peligro, ya sea para su integridad biológica o psicológica (Trucco, 2002).

Originariamente, estas reacciones son últimas y adaptativas, pero están diseñadas para afrontar sucesos a corto plazo. En ciertas ocasiones, las situaciones amenazantes son más continuas que episódicas, y se produce una respuesta de estrés sostenida, que puede llegar a ser muy perjudicial para la salud del individuo. Su mayor o menor impacto nocivo para el organismo dependerá de la percepción subjetiva de la situación por parte de cada persona, así como de su reactividad emocional, supeditadas ambas a variables como la personalidad, el temperamento o la experiencia individual previa (Eguiluz & Segarra, 2005).

El estrés también tiene su repercusión en el sistema inmunológico, ya que aumenta la actividad neuronal del núcleo central de la amígdala y del núcleo paraventricular hipotalámico, los cuales, a su vez, envían estímulos neuronales directos a estructuras como la médula ósea, el timo y los ganglios linfáticos, incidiendo de algún modo aún desconocido en la función inmunitaria. Una amplia variedad de sucesos productores de estrés puede incrementar la susceptibilidad de una persona frente a las infecciones, enfermedades autoinmunitarias, alergias e incluso ciertos tipos de cáncer (Eguiluz & Segarra, 2005).

## 1.2 Fenomenología y contextualización del burnout:

El *Síndrome de burnout* fue descrito originalmente por Freudenberger (1974) para referirse a las reacciones físicas y mentales que observó en un grupo de personas que trabajaban en una clínica de desintoxicación. Posteriormente, Maslach y Jackson (1981) lo definieron como un trastorno adaptativo crónico, que surgió primero en trabajos de cuidado y servicio humano, tales como cuidado de salud, salud mental, servicios sociales, el sistema de justicia criminal, profesiones religiosas, orientación, y educación (Esteras, Chorot & Sandín, 2014).

Todas estas ocupaciones comparten un punto central de proporcionar ayuda y servicio a gente necesitada, en otras palabras, el aspecto principal del trabajo es la relación entre el proveedor y el que recibe. Este contexto interpersonal del trabajo significó que, desde el principio, el burnout fuese estudiado no tanto como una respuesta individual al estrés sino también, respecto a las relaciones existentes de un individuo en el lugar de trabajo. Además, este contexto interpersonal centró la atención en las emociones del individuo, y en los motivos y valores que subyacen en su trabajo con los receptores. Las relaciones de servicio que los maestros desarrollan con los alumnos, padres, etc. exigen un nivel permanente e intenso de contacto personal y emocional. Aunque tales relaciones pueden ser gratificantes y adaptativas, también pueden ser bastante estresantes. Dentro de las ocupaciones relacionadas con la educación, las normas prevalecientes se circunscriben a ser desinteresado y poner primero las necesidades de los otros; trabajar muchas horas y hacer lo que sea necesario para ayudar al alumno; hacer un esfuerzo extra y dar todo de sí. En otras palabras, la profesión docente no se reduce a las funciones didácticas y responsabilidades relacionadas con el proceso educativo en sí mismo, sino que implica una dedicación más personal y emocional que le infiere un carácter de profesión vocacional (Esteras et al., 2014). Además, los ambientes organizacionales para estos trabajos están conformados por diversos factores sociales, políticos y económicos (tales como financiamiento de reducciones o restricciones de política) que derivan en ambientes de trabajo de elevada exigencia y bajos recursos (Grasso, 2012).

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, tal es la situación actual en Argentina, en donde, al continuo decaer de las remuneraciones se agregan muchas

otras circunstancias que contribuyen a establecer un progresivo deterioro de las condiciones del trabajo docente, en medio de la crisis general del sistema educativo. Estas circunstancias incluyen: sobreexigencias, provenientes de los reiterados y acelerados cambios estructurales del sistema educativo y de los cambios en los planes de estudio; de las demandas de perfeccionamiento y títulos de postgrado o universitarios; de la necesidad de acrecentar el tiempo de trabajo para compensar la depreciación del salario (por lo cual, estos últimos años los maestros se han obligado a realizar huelgas y paros); rápida obsolescencia de la formación inicial, la cual está inspirada por una imagen ideal de la enseñanza y los "choques con la realidad" son cada vez más frecuentes y duros. A la vez, es cada vez más frecuente el deber atender situaciones para las que el docente carece de adecuada formación, como cuestiones de clima escolar y violencia, alumnos que provienen de familias que no pueden apoyarlos adecuadamente ni valoran la escolarización, frecuente desinterés de alumnos y familias por adoptar los saberes escolares, (como por ejemplo el lenguaje formal). Los docentes perciben un menoscabo de su imagen y que no son tratados "como antes", porque han sido desvalorizados en una sociedad que tampoco valora la escuela (Grasso, 2012).

### 1.3 Multidimensionalidad del síndrome de burnout:

Desde la perspectiva teórica propuesta por Maslach y Jackson (1981) la conceptualización del burnout se configura como un constructo multidimensional, lo cual se refiere a varias dimensiones distintas, pero relacionadas, que son consideradas como un constructo teórico único. Estas dimensiones claves que conforman el burnout son 3: un agotamiento extenuante, sentimiento de despersonalización y desapego por el trabajo, y una sensación de baja realización personal y falta de logros (Shirom, 2009).

- **La dimensión de agotamiento:**

La dimensión del agotamiento representa el componente de estrés individual básico del burnout (Maslach et al., 2001). Se refiere a sentimientos de estar sobreexigido y vacío de recursos emocionales y físicos. Los docentes se sienten

debilitados y agotados, sin ninguna fuente de reposición. Las fuentes principales de este agotamiento son la sobrecarga laboral y el conflicto personal en el trabajo (Maslach, 2009).

- **La dimensión de despersonalización:**

Esta dimensión representa el componente del contexto interpersonal del burnout. Se refiere a una respuesta negativa, insensible, o excesivamente apática a diversos aspectos del trabajo. Normalmente se desarrolla en respuesta al exceso de agotamiento emocional, en principio auto-protector, un amortiguador emocional de *preocupación*. Si, en este caso, el docente está trabajando muy intensamente y haciendo demasiadas tareas, comenzará a apartarse, a reducir lo que están haciendo. Pero el riesgo es que el desapego puede derivar en la pérdida de idealismo y en la deshumanización. Con el tiempo, los maestros no están simplemente creando formas de contención y reduciendo la cantidad de trabajo, sino que también están desarrollando una reacción negativa hacia la gente y el trabajo (en este caso, principalmente hacia sus alumnos). A medida que se desarrolla el cinismo y la despersonalización, la gente cambia desde tratar de hacer su mejor esfuerzo a hacer sólo el mínimo. Siguen desempeñándose, pero haciéndolo al mínimo, por lo tanto, la calidad de ese desempeño disminuye (Shirom, 2009).

- **La dimensión de baja realización personal:**

Representa el componente de autoevaluación del burnout (Maslach, 1998). Se refiere a los sentimientos de incompetencia y carencia de logros y productividad en el trabajo. Este sentido disminuido de autoeficacia es exacerbado por una carencia de recursos de trabajo, así como por una falta de apoyo social y de oportunidades para desarrollarse profesionalmente. Esta sensación de ineficacia puede hacer que los profesionales de la educación con burnout sientan que han cometido un error al elegir su carrera y a menudo no les gusta el tipo de persona en que ellos creen que se han convertido. De este modo, llegan a tener una consideración negativa de ellos, así como de los demás (Shirom, 2009).

#### 1.4 Burnout y variables de personalidad:

El burnout puede exacerbar ciertos rasgos de la personalidad (Maslach et al., 2001). Según previas investigaciones, existe alguna evidencia de que los factores de personalidad explican la varianza adicional en el burnout del trabajo, incluso después de tener en cuenta los efectos de los tipos de estrés considerados como los predictores más potentes de este fenómeno (Maslach, 2009).

Según Espinoza Díaz et al. (2015) ciertas dimensiones de personalidad parecen actuar como *protectoras* frente a este síndrome, de tal modo que, especialmente los individuos estables emocionalmente, amables y extravertidos, parecen tener menores niveles en este síndrome o en alguno de sus componentes, mientras que la responsabilidad y la apertura a la experiencia presentan también un cierto papel protector. También, según los mismos autores, las características de la personalidad de los individuos, ejercen una influencia moderadora ante el síndrome de burnout, incrementando la ilusión por el trabajo, disminuyendo el desgaste psicológico, la indolencia y la culpa. Por otra parte este efecto *protector* lo ejercen especialmente la estabilidad emocional, la extraversión y la amabilidad, y en menor medida la responsabilidad. Otras investigaciones (Basim, Begenirbas & Can Yalcim, 2013) afirman también que las personas con mayores niveles de extraversión, obtuvieron menores niveles de agotamiento emocional, mientras que, personas con mayores niveles de neuroticismo, tuvieron como resultado un mayor agotamiento emocional.

### 1.5 Burnout y variables sociodemográficas:

Diversas variables sociodemográficas, tales como el sexo, la edad y la etapa educativa donde se imparte docencia, han sido relacionadas tanto con el estrés laboral como con el burnout. Ibañez et al. (2012) aluden a que los docentes que tienen más de 65 años, poseen menor nivel de realización personal, mientras que aquellos que se encuentran entre los 26 y 35 años de edad, poseen un mayor grado de realización personal. En relación al sexo, Maslach y Jackson en 1982 señalaron que las mujeres presentan mayores niveles de cansancio emocional y menores niveles en realización personal que los hombres (Maslach, 2009). Esteras, Chorot y Sandín (2014), por el contrario, no constataron relaciones significativas entre este tipo de variables y las puntuaciones en burnout. En relación a su investigación, la única variable sociodemográfica que reflejó ser un factor de vulnerabilidad, fue el nivel educativo (etapa educativa) en el que se desarrollaba la docencia, constituyendo el nivel más alto (secundaria y bachillerato) un factor de vulnerabilidad hacia la despersonalización.

## **II. Variables de interacción psicosocial:**

En primer lugar, para poder profundizar esta variable multidimensional, es necesario establecer la perspectiva teórica desde la cual se abordará la comprensión de la personalidad, y de las variables de interacción psicosocial que de ella derivan.

Por ende, se destacarán a continuación dos modelos teóricos, propios del paradigma cognitivo:

### **2.1 Modelo de personalidad y psicopatología de la personalidad según Millon:**

Según Millon y Davis (1998) “la clave del bienestar psicológico es la competencia de la propia capacidad defensiva del cuerpo; aquella estructura que representa nuestra capacidad general de percibir y de afrontar nuestro mundo psicosocial, es decir, el constructo psicológico que denominamos personalidad”. Sánchez (2003, 165).

Los trastornos de personalidad son constructos evolutivos que se derivan de las tareas fundamentales a las que todos los organismos se enfrentan, es decir, la lucha por existir o sobrevivir (placer versus dolor), el esfuerzo de adaptarse al medio o de adaptar el medio a uno mismo (pasivo versus activo), y la estrategia del organismo para invertir de forma reproductiva en los parientes o descendientes frente a una inversión en su propia replicación personal (otros versus self/uno mismo).

Así, estas tres polaridades básicas (placer-dolor, pasivo-activo, otro-sí mismo) se emplean para construir un sistema de clasificación de los trastornos de personalidad basado en la teoría y se intenta explicar la estructura y los estilos de personalidad con referencia a modos de adaptación ecológica o de estrategia reproductiva deficientes, desequilibrados o conflictivos (Sánchez, 2003).

## 2.2 Teoría del aprendizaje social (Bandura):

La teoría cognitiva social defiende un concepto de interacción basado en una *reciprocidad trídica* (Bandura, 1978). Según este modelo de determinismo recíproco, la conducta, los factores cognitivos y demás factores personales y las influencias ambientales operan de forma interactiva como determinantes recíprocos (Bandura, 1982).

El entorno no es simplemente un factor fijo que de forma inevitable actúe sobre el individuo. En la mayor parte de los casos, el entorno permanece inoperante hasta que una conducta oportuna lo hace realidad. Igualmente, determinantes personales permanecen inoperantes como factores influyentes hasta que son activados. Por tanto, la conducta determina, de entre las muchas posibilidades, las influencias del entorno que entrarán en juego y la forma que tomarán. Estas influencias, a su vez, determinan en parte las formas de conducta que serán desarrolladas y activadas.

Lo que el individuo piense, crea y sienta afecta a su comportamiento. Los efectos naturales y extrínsecos de sus acciones, a su vez, determinan en parte sus patrones de pensamiento y sus reacciones afectivas (Bandura, 1982).

## 2.3 Perfil de interacción psicosocial:

La personalidad puede estudiarse a 3 niveles: el clínico (trastornos), el de rasgos y el nivel de variables interaccionales (Pedrero Pérez, Pérez López, De Ena & Garrido, 2005).

Este tercer nivel de la personalidad (tras el clínico y el de rasgos) haría más énfasis en los determinantes cognitivos de la conducta interaccional, entendida ésta como la mutua interdependencia entre las condiciones ambientales y las conductas manifiestas y encubiertas de los individuos, que se modifican entre sí. Tiene que ver con variables cognitivas que han ido modulándose en cada sujeto en el curso de su desarrollo psicosocial. La personalidad, así entendida, no presentaría una consistencia tan sólida como en los modelos clínico o de rasgos, sino que

dependería de las evaluaciones del sujeto en determinadas situaciones, si bien puede alcanzarse un nivel de generalidad que describa estilos de interacción a partir de diversas variables (Pedrero Pérez et al., 2005).

La identificación de los procesos cognitivos, afectivos, motivacionales y volitivos que, junto con los factores situacionales o contextuales, explicarían qué tipo de conducta se pone en marcha, en qué circunstancias y cómo se mantiene o cambia a lo largo del tiempo, de modo que la identificación de tales variables y el análisis de su asociación con diferentes tipos de conducta, permitiría la evaluación de la vulnerabilidad del docente y facilitaría la identificación de las variables sobre las que debería centrarse la intervención orientada a la mejora de los niveles de salud del profesional (Pedrero Pérez et al., 2005). Serían, pues, las variables interaccionales las que, presentes en rasgos y trastornos, determinarían los objetivos de la terapia cognitivo-conductual. Según Bermúdez Moreno y Pérez García (2001) las variables interaccionales de la personalidad nos proporcionan más información sobre la dinámica de la conducta, por lo cual, son consideradas como la puerta necesaria para cualquier intervención conductual. A la vez, según estos autores, presentan altas correlaciones con múltiples criterios de salud.

Las variables de interacción psicosocial que el presente estudio profundizará, son las siguientes:

- **Autocontrol:**

Se considera un modo de afrontamiento activo en tanto indica los intentos que el sujeto hace por regular y controlar sus propios sentimientos, acciones y respuestas emocionales. Puede ayudar a la persona a concentrarse en buscar soluciones y no quemar la red social, facilitando en parte la búsqueda de apoyo instrumental e informativo. Sin embargo, al impedir la comunicación verbal sobre las emociones, limita la búsqueda de apoyo afectivo, la formación de lazos de intimidad, y puede asociarse a sensaciones de aceptación desesperanzada e inhibición, por lo que tiene efectos psicológicos o emocionales negativos. Por tanto, el autocontrol puede ayudar al ajuste conductual pero, sin el componente de verbalización y expresión modulada de las emociones, probablemente provoca un gasto de inhibición que refuerza el estrés (Campos, Iraurgi, Páez & Velasco, 2004).

- **Afrontamiento hacia la búsqueda de apoyo social:**

Implica la posibilidad de recurrir a otras personas cuando se está en problemas. Cassel (1974) y Cobb (1976) comprobaron que los sujetos sometidos a situaciones estresantes en compañía de pares significativos, o en un contexto interactivo de apoyo, no mostraban los cambios negativos en la salud que presentaban aquellos que enfrentaban tales situaciones en condiciones de aislamiento social. Estos autores concluyeron que las personas que experimentan sucesos vitales estresantes amortiguan las consecuencias nocivas, tanto psíquicas como físicas, cuando tales eventos se experimentan con la contribución de apoyos sociales (Aranda Beltrán & Pando Moreno, 2013).

- **Afrontamiento emocional:**

El afrontamiento es denominado como el “esfuerzo” cognitivo y conductual que debe realizar un individuo para manejar esas demandas externas (ambientales, estresores) o internas (estado emocional) y que son evaluadas como algo que excede los recursos de la persona. Skinner et al. (2003) la definen como los intentos activos de influir sobre el *distress* emocional y expresar constructivamente las emociones en el momento y lugar adecuados, de manera que los recursos sociales que la persona tiene disponibles queden protegidos sin que la confianza en uno mismo disminuya. Considerada parte de las actividades de autocontrol junto con conductas de autorregulación por algunos autores, en ella se incluirían la expresión emocional, el auto-reconfortarse o tranquilizarse a uno mismo, control emocional, relajación y expresión emocional (Campos et al., 2004).

- **Afrontamiento hacia tareas:**

Desde la perspectiva de su modelo “transaccional”, Lazarus y Folkman (1984) definen el afrontamiento como esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para controlar las demandas específicas externas o internas, que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo. El afrontamiento hacia la tarea hace referencia al proceso de tipo cognitivo-afectivo-conductual por el que una persona (docente, en este caso) intenta identificar, descubrir, buscar o adaptar soluciones para situaciones problemáticas de su vida cotidiana (Márquez, 2005).

- **Habilidades sociales:**

Incluye la expresión de opiniones, la posibilidad de hacer amigos, hablar en público, hacer preguntas, defender los propios derechos. Según Caballo (2005) las habilidades sociales son un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación (Lacunza & Contini de González, 2011).

Esta definición está íntimamente relacionada con el concepto de asertividad. Según Lazarus (1966) la conducta asertiva consiste en una capacidad de expresar de forma adecuada nuestras emociones frente a otra persona, sin agresividad ni sumisión. Una persona asertiva sabe expresar directa y adecuadamente sus opiniones y sentimientos (tanto positivos como negativos) en cualquier situación social (Llacune Morera & Pujol Franco, 2004).

- **Locus de control:**

Se señala a Rotter (1966) como uno de los que más ha aportado a la noción de locus de control. Éste se refiere a la posibilidad de dominar un acontecimiento según se localice el control dentro o fuera de uno mismo.

Cuando una situación se percibe como contingente con la conducta de uno, se habla de locus de control interno. En este caso, el individuo siente que tiene la capacidad de dominar el acontecimiento. Si en cambio esta situación no es contingente con la conducta del sujeto, se denomina locus de control externo, donde, no importa los esfuerzos que el individuo haga, el resultado será consecuencia del azar o del poder de los demás (Oros, 2005).

- **Optimismo:**

Es definido por Scheier y Carver (1985) como las expectativas generalizadas acerca de las cosas que le suceden a uno en la vida. El hecho de que los optimistas experimenten menos estrés que los pesimistas al enfrentarse con dificultades en su vida podría deberse al modo particular en que las afrontan, lo cual fomenta una mejor adaptación. En este sentido, los optimistas utilizan más estrategias de afrontamiento centradas en el problema, así como una variedad de estrategias de afrontamiento centradas en emociones positivas, además de trabajar para aceptar la

realidad de situaciones difíciles y mirar los acontecimientos de la mejor manera posible, a diferencia de los pesimistas (Remor, Amorós & Carrobles, 2006).

Martin Seligman (1999) afirma que tras veinte años de investigaciones los investigadores han llegado a entender que la base del optimismo está dada en el modo en cómo se piensan las causas. Así las personas optimistas consideran que el fracaso se debe a algo que puede ser modificado, mientras que los pesimistas asumen la culpa del fracaso adjudicándolo a alguna característica perdurable que son incapaces de cambiar (Remor et al., 2006).

- **Autoeficacia:**

Bandura (1982, 131) define la autoeficacia percibida como “los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado”. Por lo tanto, el concepto no hace referencia a los recursos de que se disponga sino a la opinión que uno tenga sobre lo que puede hacer con ellos (Bandura, 1982).

- **Autoestima:**

Nathaniel Branden (1993) define la autoestima como la confianza en nuestra capacidad para pensar y de hacer frente a los desafíos básicos de la vida, y la confianza en nuestro derecho a ser felices, al sentimiento de ser alguien digno y respetable, con derecho a afirmar nuestros deseos y necesidades y con derecho a gozar del fruto de nuestros esfuerzos. En otras palabras, la autoestima es la suma de la confianza y el respeto por uno mismo. Tener una alta autoestima es sentirse confiadamente apto para la vida, es decir, capaz y valioso, en el sentido que acabo de indicar. Tener una autoestima baja es sentirse inútil para la vida; errado, no con respecto a tal o cual asunto, sino equivocado como persona.

## **Objetivos:**

Los objetivos planteados para la presente investigación fueron los siguientes:

### **Objetivo General**

- Profundizar los conocimientos acerca del estado actual de salud de los maestros de educación primaria.

### **Objetivos específicos**

- Analizar el perfil de interacción psicosocial y la presencia de burnout de los maestros de educación primaria abordados.
- Indagar si existen relaciones significativas entre el perfil de interacción psicosocial y la presencia de burnout.
- Analizar si existen relaciones significativas entre variables sociodemográficas y las dos variables en estudio.

### **Preguntas de investigación:**

- ¿Qué variables del perfil psicosocial de los maestros están más desviadas de la media? ¿Hay presencia de burnout?
- ¿Qué relaciones significativas comparte esta presencia de burnout con el perfil psicosocial que caracteriza al mismo profesional de la educación?
- ¿Existen relaciones significativas entre variables sociodemográficas y las 2 variables analizadas previamente?

## Metodología

El tipo de investigación que se llevará a cabo es de tipo cuantitativo, ya que consiste en un enfoque secuencial y probatorio en donde se parte de una idea, y se derivarán objetivos e interrogantes a cumplir en función de la delimitación de la misma (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010).

El diseño utilizado en esta investigación cuantitativa es *no experimental*, con una estrategia transversal de recogida de datos en un solo momento temporal, y *correlacional*.

Con *no experimental* nos referimos a que las variables intervinientes en el mismo no son susceptibles a manipulación por parte del experimentador; además no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes (Hernández Sampieri et al., 2010).

Con *correlacional* nos referimos a que nuestro propósito es asociar variables mediante un patrón predecible para un grupo o población (Hernández Sampieri et al., 2010). Es decir, describen el grado de relación o asociación entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado.

- **Participantes:**

En la presente investigación, la muestra a estudiar es de tipo no probabilística, e incluye a docentes de 9 diferentes escuelas, tanto públicas como privadas, de la ciudad de Mendoza.

Las muestras no probabilísticas tienen ciertas limitaciones, entre ellas que no se puede calcular con precisión el error estándar, es decir que no se puede determinar con qué nivel de confianza hacemos una estimación (Hernández Sampieri et al., 2010). Esto tiene que ver con que los datos no pueden generalizarse a la población y, por lo tanto, servirán para realizar un sondeo o experiencia piloto, pero no para inferir al resto de la población (que en este caso, implicaría a todos los docentes de educación primaria de la ciudad de Mendoza).

Los participantes del estudio consistieron en  $N=82$  maestros, de ambos sexos (93% mujeres y 7% varones). El promedio de edad fue de  $M=39,57$  años y su desviación estándar fue de  $DE=8,70$ .

**Criterios de inclusión:**

- Servicio dirigido a niños entre primero y séptimo grado.
- Docentes de escuelas públicas o privadas de la Ciudad de Mendoza.

**Criterios de exclusión:**

- Docentes que no están en actividad, independientemente de la causa.
- Docentes que lleven a cabo, paralelamente, otro tipo de oficio u ocupación que no involucre a la educación primaria.

- **Instrumentos:**

Los instrumentos a utilizar son 2 cuestionarios psicométricos de tipo multidimensional: El cuestionario de variables de interacción psicosocial (VIP), y el inventario de burnout de Maslach – Educators Survey (MBI - ES). Ambos consisten en un autoinforme en donde se responde a través de un formato tipo Likert.

En dichos instrumentos se llevó a cabo un análisis de confiabilidad, tipo alfa de Cronbach, para determinar la consistencia interna de los cuestionarios. Según George y Mallery (2003) el coeficiente debe encontrarse por encima del puntaje 0,7 para considerarse aceptable, siendo 0,8 un puntaje “bueno” y 0,9 un puntaje “excelente” (Frias Navarro, 2014). Para llevar a cabo estos análisis en ambos instrumentos, se empleó el software IBM SPSS statistics 22.0.

Los datos de este trabajo se obtendrán con la ayuda de los siguientes instrumentos psicométricos:

- **Cuestionario de variables de interacción psicosocial** (Pedrero Pérez et al., 2005).

Se utilizó el cuestionario de variables de interacción psicosocial (VIP). Fue elaborado por Pedrero Pérez et al. (2005) en Madrid, España. Consiste en un autoinforme de 84 ítems que miden 9 escalas: autoestima, autoeficacia general, optimismo, locus de control, habilidades sociales, autocontrol y estilos de afrontamiento centrado en la tarea, en la emoción y en la búsqueda de apoyo social. Se responde en una escala de Likert de 4 opciones sin alternativa neutra: *muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo* (MA, A, D y MD); de modo que puntúan +2, +1, -1 y -2 respectivamente (en sentido contrario para los ítems negativos). El cuestionario en su totalidad presenta una adecuada consistencia: Autoestima ( $\alpha=0,91$ ), Autoeficacia ( $\alpha=0,84$ ), Optimismo ( $\alpha=0,88$ ), Locus de control ( $\alpha=0,65$ ), Habilidades sociales ( $\alpha=0,84$ ), Autocontrol ( $\alpha=0,82$ ), Afrontamiento hacia tareas ( $\alpha=0,90$ ), Afrontamiento emocional ( $\alpha=0,85$ ), Afrontamiento hacia búsqueda de apoyo social ( $\alpha=0,78$ ).

Para posibilitar su uso en este estudio de población argentina, se realizó un análisis de confiabilidad tipo alfa de Cronbach. La muestra consistió en ( $n=21$ ) sujetos de nacionalidad argentina, de sexo tanto femenino como masculino, con edades que oscilaban entre 21 y 54 años, y residentes en la provincia de Mendoza.

Los resultados dieron a lugar a un coeficiente de carácter confiable en todas las escalas: Autoestima ( $\alpha=0,843$ ), Autoeficacia ( $\alpha=0,852$ ), Optimismo ( $\alpha=0,814$ ), Locus de control ( $\alpha=0,851$ ), Habilidades sociales ( $\alpha=0,857$ ), Autocontrol ( $\alpha=0,835$ ), Afrontamiento hacia tareas ( $\alpha=0,882$ ), Afrontamiento emocional ( $\alpha=0,811$ ), Afrontamiento hacia búsqueda de apoyo social ( $\alpha=0,813$ ). En base a los coeficientes obtenidos, puede concluirse que la prueba a utilizar en la presente investigación posee confiabilidad al emplearse en una población argentina.

- **Maslach burnout inventory – Educators Survey** (Maslach & Jackson, 1986).

Consiste en un autoinforme de 22 ítems que exploran las tres dimensiones establecidas por las autoras como definitorias del síndrome de burnout: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal; este cuestionario presenta un formato de repuesta tipo Likert con una escala de frecuencia donde el sujeto valora, mediante un rango de 6 adjetivos que van de “*nunca = 0*” a “*diariamente = 6*”, con qué frecuencia experimenta cada una de las situaciones descritas en los ítems. Lo que caracteriza esta versión del MBI, en relación a las demás adaptaciones, es que se ha reemplazado el término *pacientes* por *alumnos* ya que se considera que en la profesión docente, los estudiantes son los receptores del educador. Este cambio se hizo para asegurar la claridad y la coherencia en la interpretación de los ítems (Dubelluit & López, 2014). En cuanto a su origen, fue elaborado por Maslach et al. (1984) en Estados Unidos. En relación a su confiabilidad, Iwanicki y Schwab (1981) realizaron un estudio de análisis factorial, con 469 profesores de Massachusetts, reportando una consistencia adecuada en el instrumento: Agotamiento emocional ( $\alpha=0,90$ ), despersonalización ( $\alpha=0,76$ ) y realización personal ( $\alpha=0,76$ ). Estos coeficientes de confiabilidad son paralelos a los del MBI-HSS (Dubelluit & López, 2014).

Para evaluar la consistencia interna del instrumento, se realizó un análisis de confiabilidad a través del alfa de Cronbach, cuya muestra consistió en ( $n=11$ ) sujetos de nacionalidad argentina, de sexo tanto femenino como masculino, con edades que oscilaban entre 25 y 54 años, y residentes en la provincia de Mendoza.

Los resultados dieron a lugar a un coeficiente de carácter confiable en todas las escalas: Agotamiento emocional ( $\alpha=0,907$ ), Realización personal ( $\alpha=0,820$ ), Despersonalización ( $\alpha=0,830$ ). En base a dichos obtenidos, puede concluirse que la prueba a utilizar en la presente investigación, también posee adecuados indicadores de consistencia interna al emplearse en una población argentina.

- **Definición operacional de las variables:**

Se trata de variables no modificables, independientes y controladas.

Ambas variables son de carácter multidimensional:

- **Perfil de interacción psicosocial – Cuestionario V.I.P (Pedrero Pérez et al, 2005):** A través del cuestionario de variables de interacción social (VIP) se analizarán 9 dimensiones que conforman al perfil de interacción psicosocial:

<p><b>Autocontrol</b></p>	<p><u>Puntaje Alto y Muy Alto:</u> Excesiva contención.</p> <p><u>Puntaje Promedio:</u> Adecuado.</p> <p><u>Puntaje Bajo y Muy bajo:</u> Dificultades en el control de impulsos.</p> <p>Consta de 11 ítems: 8, 13, 20, 26, 27, 37, 45, 49, 54, 61, 63 y 70.</p>
<p><b>Afrontamiento centrado en la búsqueda de apoyo social</b></p>	<p><u>Puntaje Alto y Muy alto:</u> Excesiva referencia a otros. Dependencia.</p> <p><u>Puntaje Promedio:</u> Adecuado.</p> <p><u>Puntaje Bajo y Muy bajo:</u> Dificultad en pedir ayuda o referencia.</p> <p>Consta de 5 ítems: 14, 41, 64, 67 y 80.</p>
<p><b>Afrontamiento centrado en la emoción.</b> (Frecuencia de conductas desadaptativas ante emociones fuertes)</p>	<p><u>Puntaje Alto y Muy alto:</u> Dificultad en la expresión de emociones y sentimientos.</p> <p><u>Puntaje Promedio:</u> Afrontamiento emocional dentro de la media, adecuado.</p> <p><u>Puntaje Bajo y Muy bajo:</u> Óptimo afrontamiento emocional, buena contingencia emocional. Adecuado.</p> <p>Consta de 12 ítems: 1, 21, 36, 43, 46, 55, 62, 65, 72, 74, 77 y 82.</p>

<p><b>Afrontamiento centrado en las tareas</b> (conducta ante la búsqueda de soluciones)</p>	<p><u>Puntaje Alto y Muy alto:</u> Afrontamiento óptimo y/o adecuado.</p> <p><u>Puntaje Promedio:</u> Adecuado.</p> <p><u>Puntaje Bajo y Muy bajo:</u> Dificultades ante la resolución de problemas.</p> <p>Consta de 10 ítems: 9, 15, 24, 28, 31, 44, 48, 58, 60 y 76.</p>
<p><b>Habilidades sociales</b></p>	<p><u>Puntaje Alto y Muy alto:</u> Agresividad</p> <p><u>Puntaje Promedio:</u> Adecuado.</p> <p><u>Puntaje Bajo y Muy bajo:</u> Sumisión</p> <p>Consta de 10 ítems: 2, 11, 18, 30, 33, 35, 38, 59, 71 y 79.</p>
<p><b>Locus de control</b></p>	<p><u>Puntaje Alto y Muy alto:</u> Locus de control mayormente interno.</p> <p><u>Puntaje Promedio:</u> El control atribuido a causas externas o internas varía, no predominando uno u otro en la conducta.</p> <p><u>Puntaje Bajo y Muy bajo:</u> Locus de control mayormente externo.</p> <p>Consta de 3 ítems: 32, 39 y 81.</p>
<p><b>Optimismo</b></p>	<p><u>Puntaje Alto y Muy alto:</u> Alto optimismo</p> <p><u>Puntaje Promedio:</u> Nivel promedio de optimismo.</p> <p><u>Puntaje Bajo y Muy bajo:</u> Pesimismo</p> <p>Consta de 11 ítems: 3, 7, 10, 34, 42, 47, 51, 66, 68, 69 y 75.</p>

<p><b>Autoeficacia general</b></p>	<p><u>Puntaje Alto o Muy alto:</u> Óptima y adecuada.  <u>Puntaje Promedio:</u> Regular y adecuada.  <u>Puntaje Bajo y Muy bajo:</u> Deficiente.                  Consta de 9 ítems: 4, 6, 12, 23, 29, 40, 53, 57 y 73.</p>
<p><b>Autoestima</b></p>	<p><u>Puntaje Muy alto:</u> Narcicismo  <u>Puntaje Alto y Promedio:</u> Adecuado.  <u>Puntaje Bajo y Muy bajo:</u> Baja autoestima                  Consta de 12 ítems: 8, 13, 20, 26, 27, 37, 45, 49, 54, 61, 63 y 70.</p>

Cada una de las nueve variables presentadas, da a lugar un resultado numérico que puede variar de 1 a 100. Dentro de este rango, se establecen 5 clasificaciones:

**Tabla 1.** Clasificación de puntajes del cuestionario V.I.P

<p>Puntaje <i>Muy bajo</i></p>	<p>De 1 a 34</p>
<p>Puntaje <i>Bajo</i></p>	<p>De 35 a 44</p>
<p>Puntaje <i>Promedio</i></p>	<p>De 45 a 54</p>
<p>Puntaje <i>Alto</i></p>	<p>De 55 a 64</p>
<p>Puntaje <i>Muy alto</i></p>	<p>De 65 a 100</p>

Nota: Adaptado de *Corrección del cuestionario V.I.P*, por Pedrero Pérez et al., 2005.

Como se describió previamente, cada puntaje conlleva un significado particular a cada variable, por lo tanto lo *ideal* u *adecuado* sería diferente para cada escala (Pedrero Pérez et al., 2005).

- **Burnout:** Esta variable está conformada por 3 dimensiones, que son analizadas a través del Inventario de Burnout de Maslach – Educators Survey (MBI – ES, 1986):

<p>Agotamiento emocional</p>	<p><u>Alto puntaje:</u> Alto grado de burnout Consta de 9 preguntas. La conforman los ítems 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 y 20. La puntuación máxima es de 54 puntos. <u>Criterios:</u> Puntaje <i>alto</i>: superior a 28 Puntaje <i>medio</i>: 17 – 27 Puntaje <i>bajo</i>: inferior a 16</p>
<p>Despersonalización</p>	<p><u>Alto puntaje:</u> Alto grado de burnout. Está formada por 5 ítems, que son las preguntas 5, 10, 11, 15 y 22. La puntuación máxima es de 30 puntos. <u>Criterios:</u> Puntaje <i>alto</i>: superior a 11 Puntaje <i>medio</i>: 6 - 10 Puntaje <i>bajo</i>: inferior a 5</p>
<p>Realización personal</p>	<p><u>Bajo puntaje:</u> Alto grado de burnout. Se compone de 8 ítems. Está conformada por las preguntas 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 y 21. La puntuación máxima es de 48 puntos. <u>Criterios:</u> Puntaje <i>alto</i>: superior a 40 Puntaje <i>medio</i>: 34 - 39 Puntaje <i>bajo</i>: inferior a 33</p>

---

- **Variables sociodemográficas:**

En la presente investigación, se explorarán las relaciones entre las dos variables multidimensionales en estudio, y las siguientes variables sociodemográficas:

- Edad.
- Tipo de institución escolar (escuelas públicas y/o privadas).
- Grados académicos (primer ciclo: 1º, 2º y 3º grado; segundo ciclo: 4º, 5º, 6º y 7º grado).
- Carga horaria (jornada simple o doble turno).

- **Procedimiento y recolección:**

El estudio fue llevado a cabo durante los meses de octubre y noviembre de 2015, y durante agosto, septiembre y octubre de 2016. Se visitaron en dichos períodos, diferentes escuelas, tanto públicas como privadas, a las cuales se les explicó en un primer lugar de qué trataba el presente estudio, y que era de carácter anónimo y voluntario. Las escuelas que accedieron fueron en total 9, de las cuales 6 eran públicas y 3, privadas. A cada docente de primaria se les explicó concisamente en qué consistía el estudio. A aquellos que aceptaron participar, se les entregó un adjunto que contenía, en primer lugar, una planilla en donde se hallaban las consignas y donde debían contestar con sus datos personales, y luego, los cuestionarios MBI – ES y VIP.

Se recolectó un total de 82 cuestionarios, los cuales posteriormente fueron analizados. El procesamiento de datos se llevó a cabo mediante el software IBM statistics SPSS 22.0. En primer lugar, se realizó un análisis de consistencia interna (alfa de Cronbach) para el cuestionario VIP y para el cuestionario MBI - ES, reuniendo una muestra de  $n=21$  y de  $n=11$  sujetos argentinos residentes en Mendoza, respectivamente. Se utilizaron, luego, estadísticos descriptivos para analizar el perfil psicosocial y verificar el grado de burnout de los maestros, y una vez finalizado ese paso, se llevó a cabo una correlación de Pearson para indagar las relaciones significativas entre dichas variables. Finalmente se indagaron las relaciones significativas existentes entre distintas variables sociodemográficas y las variables en estudio. Para ello, se utilizaron estadísticos descriptivos, correlación lineal no paramétrica, prueba T de student para muestras independientes y prueba de varianza ANOVA.

## Resultados

La muestra fue compuesta por N=82 docentes de educación primaria de la ciudad de Mendoza, de un total de 9 escuelas tanto públicas (6) como privadas (3).

A continuación se presentan los resultados en relación a los objetivos de investigación planteados:

### I. Análisis del perfil psicosocial y de la presencia de burnout

En función del primer objetivo, el cual pretendía analizar el perfil de interacción psicosocial y la presencia de burnout de los maestros de educación primaria abordados, se utilizaron estadísticos descriptivos por medio del software IBM statistics 22.0.

- En cuanto al perfil psicosocial:

**Tabla 2.**  
*Estadísticos descriptivos del V.I.P (N=82)*

	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>M (DE)</i>	<b>Clasificación</b>
<b>Autocontrol</b>	30,00	71,00	53,67 (9,23)	<i>Promedio</i>
<b>Afrontamiento - apoyo social</b>	32,00	68,00	51,21 (9,34)	<i>Promedio</i>
<b>Afrontamiento emocional</b>	31,00	65,00	48,85 (8,33)	<i>Promedio</i>
<b>Afrontamiento hacia tareas</b>	32,00	67,00	57,70 (6,83)	<b>Alto</b>
<b>Habilidades sociales</b>	20,00	67,00	48,47 (11,88)	<i>Promedio</i>
<b>Locus de control</b>	30,00	62,00	52,98 (9,20)	<i>Promedio</i>
<b>Optimismo</b>	29,00	60,00	50,18 (7,54)	<i>Promedio</i>
<b>Autoeficacia</b>	38,00	76,00	58,09 (6,45)	<b>Alto</b>
<b>Autoestima</b>	25,00	63,00	52,52 (8,54)	<i>Promedio</i>

Según los resultados arrojados en la tabla 2, sólo dos escalas (afrentamiento hacia las tareas y autoeficacia) se encontraron por encima de la media, obteniendo un puntaje *alto* (entre 55 y 64). Podría decirse entonces que los profesionales de educación primaria de la Ciudad de Mendoza, atribuyen un alto valor a sus capacidades (alta autoeficacia) y poseen una conducta activa hacia la búsqueda de soluciones (alto afrontamiento hacia tareas).

Por otro lado, sus demás variables de interacción psicosocial (autoestima, optimismo, locus de control, habilidades sociales, autocontrol, afrontamiento emocional y afrontamiento hacia la búsqueda de apoyo social) conllevaron resultados dentro del promedio, es decir, entre 45 y 54. Esto implicaría también un resultado adecuado o dentro de la normalidad, según las diferentes escalas.

- En cuanto al síndrome de burnout:

**Tabla 3.**

*Estadísticos descriptivos del M.B.I - ES (N=82)*

	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>M (DE)</i>	<i>Clasificación</i>
<b>Agotamiento emocional</b>	2,00	54,00	18,85 (11,71)	<i>Puntaje medio</i>
<b>Realización personal</b>	5,00	48,00	38,31 (6,64)	<i>Puntaje medio</i>
<b>Despersonalización</b>	0,00	18,00	5,24 (5,49)	<i>Puntaje medio</i>

En relación a los resultados obtenidos en los cuestionarios MBI – ES, los puntajes de las 3 escalas consistieron en valores intermedios, implicando la existencia y reconocimiento de agotamiento emocional y de despersonalización por parte de los maestros, como no obstante, también de realización personal. Con respecto a esta última variable, a pesar de encontrarse dentro del puntaje medio, se observa un puntaje elevado y cercano al puntaje *alto* (ver tabla 3).

Podría concluirse, siguiendo los resultados, que en promedio los docentes abordados no padecen de síndrome de burnout, ya que las variables analizadas no se encuentran en los extremos de la escala (alto agotamiento emocional, alta despersonalización y baja realización personal). No obstante, si se observó un nivel moderado de desgaste laboral percibido.

## II. Relaciones significativas entre perfil psicosocial y burnout.

Con respecto al segundo objetivo, éste pretendía indagar si existen relaciones significativas entre el perfil de interacción psicosocial y la presencia de burnout. Para ello, se procedió a realizar un análisis de correlación lineal paramétrica, por medio del software IBM statistics 22.0.

**Tabla 4.**

*Correlación de Pearson entre V.I.P y M.B.I (N=82).*

	Agotamiento emocional	Realización personal	Despersonalización
<b>Autocontrol</b>	<b>-,340**</b>	<b>,406**</b>	<b>-,418**</b>
<b>Afr. hacia apoyo social</b>	-,096	,127	,061
<b>Afr. emocional</b>	<b>,440**</b>	<b>-,426**</b>	<b>,375**</b>
<b>Afr. hacia tareas</b>	<b>-,413**</b>	<b>,449**</b>	<b>-,404**</b>
<b>Habilidades sociales</b>	<b>-,278*</b>	<b>,311**</b>	-,108
<b>Locus de control</b>	<b>-,295**</b>	<b>,282*</b>	<b>-,378**</b>
<b>Optimismo</b>	<b>-,550**</b>	<b>,460**</b>	<b>-,497**</b>
<b>Autoeficacia</b>	<b>-,389**</b>	<b>,513**</b>	<b>-,321**</b>
<b>Autoestima</b>	<b>-,444*</b>	<b>,469**</b>	<b>-,451**</b>

\*p < .05, \*\*p < .01

La tabla 4 muestra los coeficientes de correlación entre las variables de interacción psicosocial (autocontrol, afrontamiento hacia la búsqueda de apoyo social, afrontamiento emocional, afrontamiento hacia las tareas, habilidades sociales, locus de control, optimismo, autoeficacia y autoestima) y las variables que conforman el síndrome de burnout (agotamiento emocional, realización personal y despersonalización).

Se observaron relaciones significativas a nivel bilateral, con margen de error del 0,01, en 6 variables de interacción psicosocial, lo cual indica que estas 6 variables (autocontrol, afrontamiento emocional, afrontamiento hacia tareas,

optimismo, autoeficacia y autoestima), poseen una relación significativa con las 3 variables de burnout (agotamiento emocional, despersonalización y realización personal). La variable de locus de control también obtuvo relaciones significativas con las 3 variables de burnout, sólo que en menor medida con respecto a la realización personal (significativa a nivel 0,05).

Con respecto a las habilidades sociales, sólo se encontró una correlación significativa a nivel 0,01 en relación a la realización personal, obteniendo una relación significativa a nivel 0,05 con el agotamiento emocional, y no teniendo relación significativa con la despersonalización.

La única variable de interacción psicosocial que ha presentado una relación muy escasa o nula con respecto a las 3 variables del síndrome de burnout, fue el afrontamiento hacia la búsqueda de apoyo social. Esto implicaría que la actitud de búsqueda de ayuda y apoyo social no correlacionaría, o tendría una relación muy débil, con el agotamiento emocional, la realización personal y la despersonalización provocada por aspectos socio-laborales.

### III. Relaciones significativas entre variables sociodemográficas y variables en estudio.

Finalmente, en función del tercer objetivo, cuya pretensión consistía en corroborar la existencia de relaciones significativas entre variables sociodemográficas y las dos variables en estudio, se procedió a realizar un análisis de estadísticos descriptivos, correlación lineal no paramétrica, prueba T de student para muestras independientes, y prueba de varianza ANOVA.

- En cuanto a la edad:

Se definieron 5 rangos de edad, en los cuales, un 1% (1 docente) se encuentra en el rango de *menor de 24 años*, un 33% (27 docentes) *entre 25 y 34*, un 32% (26 docentes) *entre 35 y 44*, un 32% (26 docentes) *entre 45 y 54*, y finalmente un 2% (2 docentes) *mayor a 55*.

**Tabla 5.**

*Correlación de Spearman entre variables de interacción psicosocial y edad (N=82).*

	<b>Edades</b>	
<b>Autocontrol</b>	<i>rho</i>	,082
	<i>p</i>	,463
<b>Afrontamiento - apoyo social</b>	<i>rho</i>	-,149
	<i>p</i>	,181
<b>Afrontamiento emocional</b>	<i>rho</i>	-,195
	<i>p</i>	,079
<b>Afrontamiento hacia tareas</b>	<i>rho</i>	,158
	<i>p</i>	,157
<b>Habilidades sociales</b>	<i>rho</i>	,149
	<i>p</i>	,182
<b>Locus de control</b>	<i>rho</i>	,006
	<i>p</i>	,954
<b>Optimismo</b>	<i>rho</i>	,126
	<i>p</i>	,259
<b>Autoeficacia</b>	<i>rho</i>	,062
	<i>p</i>	,580
<b>Autoestima</b>	<i>rho</i>	<b>,281*</b>
	<i>p</i>	<b>,011</b>

\*p < .05,

**Tabla 6.**  
Correlación de Spearman entre M.B.I y edad (N=82).

		<b>Edades</b>
<b>Agotamiento emocional</b>	<i>Rho</i>	-0,044
	<i>P</i>	0,696
<b>Realización personal</b>	<i>Rho</i>	0,096
	<i>P</i>	0,391
<b>Despersonalización</b>	<i>Rho</i>	-0,049
	<i>P</i>	0,659

Con respecto a los resultados expuestos en la tabla 5, autoestima fue la única variable de interacción psicosocial, cuyos resultados arrojaron una correlación, de tipo positiva, con la edad. Esto implicaría, medida que aumenta la edad de los docentes abordados, su autoestima es mayor.

Por otro lado, en relación a la tabla 6, no se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre las escalas del M.B.I y la edad, por lo tanto, podría decirse que el aumento de la edad no influiría con el progreso o la disminución de las 3 dimensiones que constituyen el síndrome de burnout.

- En cuanto al tipo de institución escolar:

En la presente muestra, 51 docentes (62%) trabajan sólo en escuelas públicas, 22 (27%) sólo en escuelas privadas, y 9 (11%) en escuelas públicas y privadas.

**Tabla 7.**

*Prueba ANOVA entre V.I.P y tipo de institución escolar (N=82).*

		<i>M (DE)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Autocontrol</b>	pública	<b>56,01 (7,71)</b>	5,154	<b>,008</b>
	privada	49,45 (11,21)		
	pública y privada	50,22 (6,62)		
<b>Afrontamiento - apoyo social</b>	pública	50,58 (8,97)	0,607	0,547
	privada	52,09 (10,84)		
	pública y privada	54,11 (9,18)		
<b>Afrontamiento emocional</b>	pública	47,09 (8,96)	2,844	0,064
	privada	51,54 (6,17)		
	pública y privada	51,33 (6,44)		
<b>Afrontamiento hacia tareas</b>	pública	<b>58,66 (6,64)</b>	2,474	0,09
	privada	<b>56,50 (7,22)</b>		
	pública y privada	53,77 (4,26)		
<b>Habilidades sociales</b>	pública	49,03 (12,43)	0,258	0,773
	privada	47,09 (10,66)		
	pública y privada	49,77 (11,00)		
<b>Locus de control</b>	<i>pública</i>	52,88 (9,63)	0,009	0,99
	<i>privada</i>	52,95 (9,98)		
	<i>pública y privada</i>	52,44 (8,63)		
<b>Optimismo</b>	pública	51,09 (7,09)	2,265	0,11
	privada	50,09 (7,70)		
	pública y privada	45,44 (7,95)		
<b>Autoeficacia</b>	pública	<b>58,58 (6,03)</b>	1,94	0,15
	privada	<b>57,31 (6,67)</b>		
	pública y privada	54,22 (6,49)		
<b>Autoestima</b>	pública	53,58 (8,75)	1,662	0,196
	privada	49,59 (8,69)		
	pública y privada	53,44 (8,87)		

\*\*p < .01

**Tabla 8.**

Prueba ANOVA entre M.B.I y tipo de institución escolar (N=82).

		<i>M (DE)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Agotamiento emocional</b>	Pública	17,47 (11,10)	3,558	,033
	Privada	18,31 (8,79)		
	pública y privada	<b>28,33 (17,08)</b>		
<b>Realización personal</b>	Pública	<b>40,07 (5,23)</b>	8,344	<b>0,0005</b>
	Privada	37 (6,09)		
	pública y privada	31,44 (9,93)		
<b>Despersonalización</b>	Pública	4,41 (4,86)	2,524	0,086
	Privada	5,77 (5,06)		
	pública y privada	8,66 (8,50)		

\* p < .05, \*\*\* p < .001

En cuanto al perfil psicosocial, se observó que la variable autocontrol mostró diferencias significativas a nivel 0,05 con el tipo de institución escolar. Esto implicaría que el nivel de autocontrol difiere entre maestros de trabajan en escuelas públicas, en escuelas privadas, y tanto en escuelas públicas como privadas. Del mismo modo, también se observó que el puntaje obtenido en la escala de autocontrol, fue mayor e incluso llegando a calificar como puntaje *alto*, en los maestros de escuelas públicas, con respecto al de los demás docentes. (Ver tabla 7).

Las restantes variables de interacción psicosocial no presentaron diferencias significativas con el tipo de institución escolar, según los otros resultados arrojados en la tabla 8. No obstante, pudo observarse que los puntajes obtenidos en las escalas de afrontamiento hacia tareas y autoeficacia, fueron *altos* tanto para maestros de escuelas privadas como de escuelas públicas; no obstante, no fue así para los maestros que trabajan en escuelas públicas y privadas, teniendo éstos un puntaje *promedio* en las dos escalas previamente mencionadas.

En cuanto al síndrome de burnout (ver tabla 8) pudieron apreciarse diferencias estadísticamente significativas en la variable de realización personal, y en la variable de agotamiento emocional, teniendo esta última escala una relación altamente significativa a nivel 0,001. A la vez, se distinguieron puntajes *altos* en la escala de agotamiento emocional en aquellos maestros que trabajan en escuelas

públicas y privadas, como también, un puntaje elevado en comparación con los demás docentes, en la escala de despersonalización. Por otro lado, los maestros de escuelas públicas obtuvieron un puntaje *alto* en la escala de realización personal, y un menor puntaje en las otras dos escalas en relación a los maestros de escuelas públicas y los maestros de escuelas públicas y privadas.

En resumen, podría decirse que existen diferencias entre las variables de agotamiento emocional y realización personal, con respecto al tipo de institución en el que trabaja el docente; a la vez que, en aquellos maestros que trabajan en escuelas públicas, el nivel de satisfacción laboral y realización personal es mayor en comparación con los demás docentes de primaria.

- En cuanto al grado académico:

De los docentes que participaron en el presente estudio, 29 (35%) trabajan en primer ciclo, 37 (45%) dan clases en segundo ciclo, y 16 (20%) dan clases tanto en el primer como en el segundo ciclo. El primer ciclo está conformado por 1º, 2º y 3º grado de la primaria, mientras que el segundo ciclo se compone por 4º, 5º, 6º y 7º grado.

**Tabla 9.**

Prueba ANOVA entre V.I.P y grado académico (N=82).

		<i>M (DE)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Autocontrol</b>	primer ciclo	53,00 (8,90)	0,628	,536
	segundo ciclo	54,81 (9,65)		
	ambos	52,00 (8,43)		
<b>Afrontamiento - apoyo social</b>	primer ciclo	53,37 (9,36)	1,307	0,276
	segundo ciclo	49,62 (9,83)		
	ambos	51,81 (8,60)		
<b>Afrontamiento emocional</b>	primer ciclo	49,13 (7,20)	0,047	0,953
	segundo ciclo	48,56 (8,97)		
	ambos	48,50 (8,80)		
<b>Afrontamiento hacia tareas</b>	primer ciclo	<b>59,41 (4,30)</b>	1,764	0,177
	segundo ciclo	<b>56,45 (8,41)</b>		
	ambos	<b>56,68 (5,40)</b>		
<b>Habilidades sociales</b>	primer ciclo	48,06 (9,87)	0,071	0,931
	segundo ciclo	49,13 (13,19)		
	ambos	48,31 (11,93)		
<b>Locus de control</b>	primer ciclo	54,65 (7,76)	0,802	0,451
	segundo ciclo	51,91 (10,45)		
	ambos	51,75 (10,21)		
<b>Optimismo</b>	primer ciclo	52,03 (5,80)	2,038	0,137
	segundo ciclo	49,97 (8,44)		
	ambos	47,43 (7,22)		
<b>Autoeficacia</b>	primer ciclo	<b>58,75 (5,22)</b>	0,608	0,546
	segundo ciclo	<b>57,43 (7,29)</b>		
	ambos	<b>56,75 (5,84)</b>		
<b>Autoestima</b>	primer ciclo	54,20 (6,99)	0,969	0,383
	segundo ciclo	51,97 (10,33)		
	ambos	50,62 (7,88)		

**Tabla 10.**

Prueba ANOVA entre M.B.I y grado académico (N=82).

		<i>M (DE)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Agotamiento emocional</b>	primer ciclo	17,68 (13,05)	0,239	,788
	segundo ciclo	19,43 (11,22)		
	Ambos	19,81 (11,55)		
<b>Realización personal</b>	primer ciclo	37,72 (6,39)	0,249	0,78
	segundo ciclo	38,86 (6,57)		
	Ambos	38,06 (7,49)		
<b>Despersonalización</b>	primer ciclo	4,72 (5,46)	0,206	0,814
	segundo ciclo	5,45 (5,33)		
	Ambos	5,68 (6,18)		

Según los resultados arrojados en la tabla 9, no se encontraron diferencias significativas entre las variables de interacción psicosocial y el grado académico. A la vez, pudieron valorarse en los 3 subgrupos, puntajes *altos* en las escalas de afrontamiento hacia tareas y autoeficacia.

Con respecto a la tabla 10, tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre esta variable sociodemográfica y el síndrome de burnout. No obstante, pudo apreciarse una leve distinción de puntajes en relación a los maestros de primer ciclo, teniendo éstos un puntaje ligeramente menor en las 3 escalas, en comparación a los otros docentes.

Podría entonces concluirse, en base a los datos obtenidos, que tanto el síndrome de burnout, como el perfil psicosocial, no poseen diferencias significativas con el grado académico en donde trabaje el docente.

- En cuanto a la carga horaria:

De los maestros participantes, 37 (45%) trabajan jornada simple es decir, mañana o tarde, mientras que los demás 45 (55%) realizan doble turno, trabajando mañana y tarde.

**Tabla 11.**

*Prueba T student entre V.I.P y carga horaria (N=82).*

	<b>Un solo turno</b>	<b>Doble turno</b>	<b>t</b>	<b>f</b>
<b>Autocontrol</b>	53,05 (10,03)	54,08 (8,40)	-,508	,613
<b>Afrontamiento - apoyo social</b>	52,00 (10,56)	50,86 (8,56)	,536	,593
<b>Afrontamiento emocional</b>	50,40 (7,30)	47,40 (8,81)	1,657	,101
<b>Afrontamiento hacia tareas</b>	<b>57,97 (5,60)</b>	<b>57,20 (7,56)</b>	,516	,608
<b>Habilidades sociales</b>	46,83 (11,58)	50,04 (11,79)	-1,235	,220
<b>Locus de control</b>	53,08 (9,06)	52,66 (9,96)	,195	,846
<b>Optimismo</b>	50,18 (7,25)	50,22 (7,71)	-,020	,984
<b>Autoeficacia</b>	<b>59,21 (4,97)</b>	<b>56,57 (7,09)</b>	1,909	,060
<b>Autoestima</b>	51,91 (8,93)	52,97 (8,79)	-,539	,592

**Tabla 12.**

*Prueba T student entre V.I.P y carga horaria (N=82).*

	<b>Un solo turno</b>	<b>Doble turno</b>	<b>t</b>	<b>f</b>
<b>Agotamiento emocional</b>	17,56 (9,94)	19,97 (12,93)	-,929	1,625
<b>Realización personal</b>	38,91 (6,17)	37,80 (7,01)	,758	,202
<b>Despersonalización</b>	5,18 (4,72)	5,28 (6,10)	-0,810	3,231

No se observaron diferencias significativas entre el perfil psicosocial y la carga horaria de los docentes. La escala autoeficacia presenta un valor  $p$  cercano a 0,05, no obstante, no se considera suficiente para ser denominada como estadísticamente significativa. A la vez, tanto maestros que realizan jornada simple, como doble jornada, presentan también puntajes *altos* tanto en la escala de afrontamiento hacia tareas como en la escala de autoeficacia (ver tabla 11).

Del mismo modo, en las escalas del M.B.I (ver tabla 12) tampoco se observaron diferencias significativas con respecto a la cantidad de horas de la jornada laboral. Puede paralelamente observarse en los datos, un ligero mayor agotamiento emocional en docentes con doble jornada en relación a los docentes con jornada simple, como también, de manera muy leve, una mayor realización personal en docentes que hacen jornada simple.

En resumen, podría decirse que en base a los resultados obtenidos, no se hallaron diferencias significativas entre la carga horaria y las variables en estudio.

## **Discusión**

El objetivo general de este estudio consistió en profundizar los conocimientos acerca del estado actual de salud de los maestros de educación primaria de la ciudad de Mendoza, teniendo en cuenta dos variables principales: el perfil psicosocial y el síndrome de burnout.

El primer objetivo buscó analizar el perfil de interacción psicosocial y la presencia de burnout de los maestros de educación primaria abordados.

En cuanto al perfil psicosocial, pudo observarse que los docentes, en promedio, poseen variables de interacción psicosocial equilibradas. Esto significa, que sus variables de personalidad se encuentran dentro de lo esperable, y sin ningún déficit en relación a las mismas, según lo establecido por el instrumento de medición utilizado (Pedrero Pérez et al., 2005). A la vez, pudo apreciarse una alta autoeficacia y un alto afrontamiento hacia las tareas, que se presentó constante en todos los docentes a pesar de las diferencias en cuanto a carga horaria, grado o grados académicos en donde trabajan y tipo de institución escolar al que asisten (privadas o públicas). Esto resulta beneficioso, ya que tanto la búsqueda activa de soluciones, como la alta percepción de autoeficacia, son herramientas eficaces y necesarias para la labor docente. Según la investigación realizada por Drinot Conroy (2012) los docentes que poseen una creencia más alta de autoeficacia, también reportan una mejor práctica pedagógica y un mejor manejo en sus salones. Otros estudios, aluden a que la autoeficacia del profesor no solo influencia sus creencias y motivación, sino que también tiene un rol fundamental en la educación de los alumnos, de manera que la confianza del profesor en sus capacidades también promueve la confianza hacia las capacidades de sus alumnos (Revelli Galarza et al., 2013). Otro autor (Martínez Ramón, 2015) afirma que aquellos profesionales que utilizan estrategias orientadas a la resolución de los problemas y se enfrentan a la realidad, manifiestan menor estrés. A la vez, resalta la importancia de las diversas estrategias de afrontamiento, ya que pueden ser vistas como un recurso de tipo psicológico que el profesor pone en funcionamiento para luchar contra el estrés laboral cuando éste surge.

En cuanto a los resultados del M.B.I, no se observó que, en promedio, los docentes abordados padecieran de síndrome de burnout. No obstante, al encontrarse los resultados de las 3 escalas en un puntaje *medio*, implicaría que sí perciben un moderado nivel de desgaste laboral. En definitiva, según los datos arrojados, los docentes ocasionalmente tienen sentimientos de estar sobreexigidos y con falta de recursos emocionales y físicos, como también, sentimientos de desapego y apatía hacia alumnos y personas relacionadas al ámbito laboral. Esto podría conllevar una tendencia fuerte a sufrir los padecimientos de la enfermedad (Muñoz & Correa, 2012). No obstante, presentan también sentimientos de competencia, satisfacción y realización personal y laboral, en un nivel relativamente alto. Esto podría ser explicado por el alto nivel de autoeficacia y afrontamiento hacia las tareas que estos mismos docentes poseen, al ser factores *amortiguadores* y *protectores* ante el estrés y el burnout (Martínez Ramón, 2015). Fernández Arata (2008) afirma que los maestros con alto nivel de autoeficacia percibida muestran elevados niveles de planeamiento, organización y entusiasmo, lo cual influye positivamente en el desempeño y en la satisfacción personal. A la vez, otros estudios, como el de Cárdenas Rodríguez, Méndez Hinojosa y González Ramírez (2013) y el de Merino Tejedor, Fernández Ríos y Bargsted Aravena (2015) afirman que existe una asociación positiva entre autoeficacia ocupacional y satisfacción laboral.

En el segundo objetivo, se buscó indagar si existen relaciones significativas entre el perfil de interacción psicosocial y la presencia de burnout.

Pudo constatar que, en efecto, existe una alta cantidad de relaciones significativas entre las variables de interacción psicosocial y las variables de burnout. Un elevado autocontrol, un alto nivel de optimismo, autoeficacia y autoestima, un locus de control interno, y una adecuada regulación emocional, están relacionados con un menor nivel de agotamiento emocional y de despersonalización, y con un mayor nivel de realización personal. Por otro lado, las habilidades sociales están relacionadas con un menor agotamiento emocional y una mayor realización personal. Estos resultados, son acordes a los propuestos por Espinoza Diaz et al. (2015) quienes establecieron que ciertas dimensiones de personalidad parecen actuar como *protectoras* frente a este síndrome, entre ellas, la

estabilidad emocional, la amabilidad y la extraversión (personas sociables, comunicativas, desinhibidas, activas, habladoras y dominantes); a la vez que la alta responsabilidad y la apertura a la experiencia tienen también un cierto papel protector. A la vez, otros autores como Merino Tejedor y Lucas Mangas (2016), al investigar sobre docentes de educación primaria, determinaron que aquellos maestros que obtuvieron una alta puntuación en autoeficacia general y en autorregulación (emocional, cognitiva y conductual) presentaron menores niveles de irritación laboral, así como menores niveles de burnout. Martínez Ramón (2015) plantea que el mayor uso de las estrategias de reevaluación positiva se asocia con niveles más bajos en agotamiento emocional, a la vez que también afirma que, a medida que el docente siente que tiene menor control de las situaciones, tiende a sufrir mayor nivel de estrés. Por otro lado, Esteras Peña (2015) en su investigación también resalta la relación significativa existente entre el locus de control externo y un mayor nivel de burnout.

Con respecto a la autoestima, otros autores como Fernández Cervantes et al. (2016) respaldan las conclusiones del presente trabajo, afirmando la existencia de una correlación negativa entre la autoestima y el síndrome de burnout.

La única variable de personalidad en la cual no se hallaron relaciones con el burnout, fue en relación a la variable de afrontamiento hacia la búsqueda de ayuda y apoyo social. Esto implicaría que la capacidad de búsqueda de apoyo ante situaciones problemáticas, no tiene relación con el aumento o la disminución del burnout en estos docentes. La investigación realizada por Campos et al. (2004) concuerda con este resultado. Por otro lado, esta conclusión contrasta con otros estudios, en donde se determina que aquellos docentes que adoptan estrategias de afrontamiento orientadas a la búsqueda de apoyo social, son menos proclives a desarrollar un síndrome de burnout (Muñoz & Correa Otálvaro, 2012). Otros autores, también resaltan la importancia de la búsqueda de apoyo social en el docente, estableciendo que ciertos mecanismos sociales de apoyo parecen ser una condición de mucha favorabilidad frente a los efectos adversos del burnout (Ávila Toscano & Marengo Escuderos, 2016). Por otra parte, el exceso de búsqueda de apoyo social, implicaría un cierto nivel de dependencia y una tendencia a no afrontar por cuenta propia las situaciones estresantes, lo cual puede llegar a resultar contraproducente y

a largo plazo, generar una tendencia a adoptar un afrontamiento deficiente ante las diversas exigencias del medio (Aranda Beltrán & Pando Moreno, 2013).

Finalmente, en el tercer objetivo se pretendió corroborar la existencia de relaciones significativas entre variables sociodemográficas y las dos variables en estudio.

Las únicas variables sociodemográficas que presentaron relaciones significativas con las variables en estudio, fueron la edad y el tipo de institución escolar donde trabaja el docente. La carga horaria y el grado académico en donde enseñan, no poseen influencia en el nivel de burnout, ni tampoco poseen relaciones significativas con las variables de interacción psicosocial del maestro. Estos resultados concuerdan con los propuestos por Esteras Peña et al. (2014).

En relación a la edad, se pudo constatar por medio de los resultados obtenidos, que a medida que aumenta la edad, aumentaría el nivel de autoestima. Bleidom et al. (2016), estudiando alrededor de 48 países, llegaron a la conclusión de que la autoestima tiende a aumentar con la edad, particularmente, entre la adolescencia tardía y la adultez avanzada. Otros estudios, aluden a que la autoestima sigue una trayectoria cuadrática a lo largo de toda la vida, aumentando durante la adolescencia, adultez temprana y tardía, alcanzando un pico a la edad de 60, y luego disminuyendo en la vejez. (Orth, Maes & Schmitt, 2015). En definitiva, el resultado obtenido en el presente estudio, en relación a estas dos dimensiones, podría ser explicado por aspectos que van más allá de la particularidad de la docencia, y que tienen que ver con factores evolutivos. Según Fernández Ballesteros (1999) existe crecimiento y declive a todo lo largo de la vida, y resalta la existencia de ciertas funciones socioafectivas (como el balance entre el afecto positivo y negativo) que se articulan mucho mejor en la vejez.

Sin embargo, no se encontraron relaciones significativas entre la edad y el síndrome de burnout, lo cual contrasta con lo propuesto por Ibañez et al. (2012) y por Aranda Beltrán y Pando Moreno (2010) quienes afirman que tener más edad conlleva una baja realización personal, y que es un factor influyente en el desarrollo del síndrome de agotamiento profesional. Por otro lado, otros estudios, como el de

Esteras Peña et al. (2014), Subaldo Suizo (2012) y Hermosa Rodriguez (2006) concuerdan con los resultados obtenidos en la presente investigación, no encontrando relaciones significativas con respecto a las dimensiones del burnout en docentes y la edad.

En relación al tipo de institución escolar, se pudo observar una asociación estadísticamente significativa con el autocontrol. Se constató que el nivel de autocontrol en maestros de escuelas públicas es significativamente mayor en relación al nivel de autocontrol presentado en docentes que trabajan en escuelas privadas, y en docentes que trabajan en escuelas estatales y privadas. A la vez, no sólo es mayor su autocontrol en relación a los demás maestros, sino que de por sí, poseen puntaje *alto* en la escala de autocontrol.

Con respecto al síndrome de burnout, los maestros que trabajan tanto en escuelas públicas como en escuelas privadas, presentaron un alto nivel de agotamiento emocional. Esta conclusión tiene sus limitaciones, debido a que sólo un 11% de los docentes abordados, trabajan en ambos tipos de escuelas.

Otra diferencia que pudo observarse en relación a estos 3 grupos de docentes, fue que los maestros que trabajan en escuelas públicas, presentaron un menor nivel de agotamiento emocional y despersonalización, junto con un mayor nivel de realización personal. Este resultado, pudo observarse también en otras investigaciones (Subaldo Suizo, 2012) en donde docentes de escuelas privadas muestran un valor más alto en cansancio emocional y despersonalización, con baja realización personal en comparación con docentes de escuelas estatales.

Un motivo que podría estar favoreciendo este mayor nivel de realización personal, y menor nivel de agotamiento emocional y despersonalización en maestros de educación pública, sería el alto nivel de autocontrol en estos docentes, que, junto a la alta autoeficacia y el alto afrontamiento hacia las tareas que estos docentes poseen, actúa como *amortiguador* ante el estrés (Espinoza Diaz et al., 2015; Merino Tejedor & Lucas Mangas, 2016). Mientras que, el mayor nivel de autocontrol, podría estar respondiendo a una necesidad del ambiente, propia del contexto de las escuelas públicas, al tratarse de una variable interaccional (Pedrero Pérez et al., 2005).

## **Conclusión**

Los análisis llevados a cabo, y los resultados obtenidos en el presente estudio, pudieron ser capaces de cumplir con los objetivos planteados. Los datos arrojados más relevantes fueron:

En relación al primer objetivo, pudo determinarse que los maestros de primaria poseen un perfil de interacción psicosocial equilibrado, con una alta autoeficacia y un alto afrontamiento hacia las tareas, lo cual aporta herramientas útiles y favorables para llevar a cabo la labor educativa.

Por otro lado, en relación al burnout, al no destacarse un puntaje extremo en ninguna escala, se pudo llegar a la conclusión de que los docentes abordados no poseen síndrome de burnout. No obstante, en relación a este punto, es necesario tener en cuenta la posibilidad de que los docentes puedan padecer este síndrome a largo plazo, al observarse puntajes de valor intermedio.

En relación al segundo objetivo, se pudo observar que existen numerosas relaciones significativas entre las variables de interacción psicosocial, y las dimensiones del burnout. Se comprobó que la alta autoestima, el afrontamiento orientado hacia la búsqueda activa de soluciones, el adecuado afrontamiento y control de las emociones, el alto autocontrol, una alta autoeficacia, un elevado optimismo, y un locus de control interno, poseen relación con un bajo agotamiento emocional, una disminuida despersonalización, y una alta realización personal. Por otro lado, una adecuada conducta asertiva y buenas habilidades sociales, están relacionadas con un bajo agotamiento emocional y una alta realización personal.

En función del tercer objetivo, pudo observarse que existe una correlación positiva entre la edad y la variable interaccional de la autoestima.

Por otro lado, con respecto al tipo de institución, los maestros que trabajan en escuelas públicas presentaron una mayor realización personal, un menor agotamiento emocional y una menor despersonalización, en relación a los maestros que trabajan en escuelas privadas. También, se observó un mayor nivel de autocontrol en estos docentes, a diferencia de aquellos que trabajan en escuelas privadas.

Los resultados obtenidos han de ser acogidos con cautela debido a las limitaciones pertinentes a este estudio. Entre éstas, cabe mencionar el instrumento utilizado para abordar la medición de las variables de interacción psicosocial. A pesar de haberse realizado previamente un análisis de confiabilidad que arrojó buenos resultados, debe tenerse en cuenta que el cuestionario V.I.P no ha sido utilizado en otras investigaciones a nivel nacional. No obstante, este instrumento ha sido utilizado en numerosos estudios realizados por sus precursores, en mayor medida, orientados al tratamiento de adicciones (Pedrero Pérez, 2010; Pedrero Pérez, 2008), pero llevados a cabo en su país de origen (España).

Por otro lado, en relación al M.B.I – ES, a diferencia del cuestionario V.I.P, éste sí ha sido adaptado y utilizado en estudios nacionales previos, como el de Víctor Fabián Quiroga (2013), llevado a cabo en Rosario, Santa Fé; y el de Dubelluit y López (2014), realizado en San Salvador, Entre Ríos.

Debe tenerse en cuenta también, que el presente estudio se realizó utilizando una muestra no probabilística, por ende, los datos no pueden generalizarse a la población y, por lo tanto, servirán para realizar un sondeo o experiencia piloto, pero no para inferir al resto de la población (que en este caso, implicaría a todos los docentes de educación primaria de la ciudad de Mendoza).

Finalmente, con respecto a las edades, éstas fueron categorizadas en grupos desde un primer momento, y no planteadas de manera específica.

## Referencias bibliográficas

- Aranda Beltrán, C., & Pando Moreno, M.** (2013). Conceptualización del apoyo social y las redes de apoyo social. *Revista IIPSI*, 16 (1), 233 – 245. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/viewFile/3929/3153>
- Aranda Beltrán, C., & Pando Moreno, M.** (2010). Edad, síndrome de agotamiento profesional (burnout), apoyo social y autoestima en agentes de tránsito, México. *Revista colombiana de psiquiatría*, 39 (3), 510 - 522. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v39n3/v39n3a06>
- Ávila Toscano, J. H, & Marengo Escuderos, A. D.** (2016). Dimensiones de apoyo social asociadas con síndrome de burnout en docentes de media académica. *Pensamiento Psicológico*, 14 (2), 7-18. Doi: 10.11144/Javerianacali.PPSI14-2.dasa
- Bandura, A.** (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: España – Calpe.
- Basim, H. N., Begenirbas, M., & Can Yalcin, R.** (2013). Effects of teacher personalities on emotional exhaustion: mediating role of emotional labor [Efectos de la personalidad de los maestros sobre el agotamiento emocional: el rol mediador del trabajo emocional]. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13 (3), 1488-1496. Doi: 10.12738/estp.2013.3.1509
- Bermúdez Moreno, J. & Pérez García, A. M.** (2001). Personalidad, procesos psicológicos y conducta de salud. *Psicología de la personalidad*, 151-85, Madrid: Addenda.
- Bleidom, W. et al.** (2016). Age and Gender Differences in Self-Esteem--A Cross-Cultural Window. [Diferencias de edad y género en la autoestima – Una ventana intercultural] *Journal of Personality & Social Psychology*, 111 (3), 396-410. Doi: 10.1037/pspp0000078.supp
- Branden, N.** (1993). *El poder de la autoestima: Cómo potenciar este importante recurso psicológico*. (1° Edición). España: Paidós.

- Campos, M., Iraurgi, J., Páez, D., & Velasco, C.** (2004). Afrontamiento y regulación emocional de hechos estresantes. *Boletín de Psicología*, (82), 25-44. Recuperado de <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N82-2.pdf>.
- Cárdenas Rodríguez, M., Méndez Hinojosa, L. M., & González Ramírez, M. T.** (2013). Evaluación del desempeño docente, estrés y burnout en profesores universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14 (1), 1-22. Recuperada de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n1/a05v14n1.pdf>
- Drinot Conroy, M.** (2012). *La autoeficacia docente en la práctica pedagógica* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú. Recuperado de *Repositorio digital de tesis PUCP* (2310-8894).
- Dubelluit, M. L., López, M.** (2014). Prevalencia del síndrome de burnout en docentes de educación común y especial. *Revista internacional PEI: Por la psicología y la salud integral*, 3 (6). Recuperado de <http://www.peiac.org/Revista/Numeros/No6/prevalenciaburnout.html>
- Eguiluz, I., & Segarra, R.** (2005). *Introducción a la psicopatología*. Barcelona: Ars Medica.
- Espinoza Diaz, I. M., Tous Pallarès, J., & Vigil Colet, A.** (2015). Efecto del Clima Psicosocial del Grupo y de la Personalidad en el Síndrome de Quemado en el Trabajo de los docentes. *Anales de psicología*, 31 (2), 651-657.
- Esteras Peña, J.** (2015). *Estudio psicopatológico sobre el síndrome de burnout en docentes* (tesis doctoral). UNED: Universidad nacional de educación a distancia. Madrid. Recuperado de [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Psicologia-Jesteras/ESTERAS\\_PENA\\_Jesus\\_Tesis.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Psicologia-Jesteras/ESTERAS_PENA_Jesus_Tesis.pdf)
- Esteras Peña, J., Chorot, P., & Sandín, B.** (2014). Predicción del burnout en los docentes: Papel de los factores organizacionales, personales y sociodemográficos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19(2), 79-92. Doi: <http://dx.doi.org/10.5944/rppc.vol.19.num.2.2014.13059>
- Fernández Arata, M.** (2008). Burnout, autoeficacia y estrés en maestros peruanos: Tres estudios fácticos. *Ciencia & Trabajo*, (30), 120-125. Recuperado de

file:///C:/Users/Emilia/Downloads/Burnout\_Autoeficacia\_y\_Estres\_en\_Maestros\_Peruanos.pdf

- Fernández Ballesteros, R.** (1999). *Qué es la psicología de la vejez*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Fernández Cervantes et al.**, (2016). La autoestima como variable protectora del burnout en estudiantes de fisioterapia. *Estudios sobre educación*, 30, 95-113. Doi: 10.15581/004.30.95-113
- Frias Navarro, D.** (2014). *Apuntes de SPSS*. Universidad de Valencia. Recuperado de <http://www.uv.es/friasnav/ApuntesSPSS.pdf>
- Grasso, L.** (2012). Insatisfacción laboral entre docentes de EGB. *Diálogos pedagógicos*, 1(2), 44-47.
- Hermosa Rodriguez, A. M.** (2006). Satisfacción laboral y síndrome de "Burnout" en profesores de educación primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Psicología*, (15), 81-89. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80401509>
- Hernandez Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P.** (2010). *Metodología de la investigación* (5ta Edición). México D.F.: McGraw- Hill Interamericana.
- Ibañez, J. et al.** (2012) Variables sociodemográficas relacionadas al Síndrome de Burnout en docentes de colegios distritales. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 6 (2), 103-116. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297225788005>
- Lacunza, B. A., & Contini de González, N.** (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 3 (27), 159 – 182. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>
- Ley de educación nacional N° 26.206**, Capítulo III, Artículo 27°, Constitución nacional, Buenos Aires, Argentina, 27 de diciembre de 2006.

- Llacuna Morera, J., & Pujol Franco, L.** (2004). *La conducta asertiva como habilidad social*. España: Instituto nacional de seguridad e higiene en el trabajo. Recuperado de [https://www.fundacionmapfre.org/documentacion/publico/i18n/catalogo\\_imagenes/grupo.cmd?path=1031570](https://www.fundacionmapfre.org/documentacion/publico/i18n/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=1031570)
- Márquez, S.** (2005). Estrategias de afrontamiento del estrés en el ámbito deportivo: fundamentos teóricos e instrumentos de evaluación. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6 (2), 359-378. Recuperado de [http://www.aepc.es/ijchp/articulos\\_pdf/ijchp-182.pdf](http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-182.pdf)
- Martínez Ramón, J.P.** (2015). Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: burnout y estrategias de afrontamiento. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 31 (1), 1-9. Doi: 10.1016/j.rpto.2015.02.001
- Maslach, C.**, (2009). Understanding Burnout [Comprendiendo el Burnout]. *Ciencia & Trabajo*, (11), 37-43. Recuperado de [http://www.researchgate.net/publication/41126168\\_Comprendiendo\\_el\\_Burnout](http://www.researchgate.net/publication/41126168_Comprendiendo_el_Burnout)
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P.** (1986). *Maslach burnout inventory* [Inventario de burnout de Maslach] (3ra edición). Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Christina\\_Maslach/publication/277816643\\_The\\_Maslach\\_Burnout\\_Inventory\\_Manual/links/5574dbd708aeb6d8c01946d7.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Christina_Maslach/publication/277816643_The_Maslach_Burnout_Inventory_Manual/links/5574dbd708aeb6d8c01946d7.pdf)
- Merino Tejedor, E., Fernandez Ríos, M., & Bargsted Aravena, M.** (2015). El papel moderador de la autoeficacia ocupacional entre la satisfacción y la irritación laboral. *Universitas Psychologica*, 14 (1), 15-25. Doi: 10.11144/Javeriana.upsy14-1.pmao
- Merino Tejedor, E., & Lucas Mangas, S.** (2016). La autoeficacia y la autorregulación como variables moderadoras del estrés laboral en docentes de educación primaria. *Universitas Psychologica*, 15 (1), 205-218. Doi: 10.11144/Javeriana.upsy15-1.aavm

- Muñoz, C. F. M., & Correa Otálvaro, C. M.** (2012). Burnout docente y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3 (2), 226-242. Recuperado de <http://funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/viewFile/887/836>
- Oros, L. B.** (2005) Locus de control: Evolución de su concepto y operacionalización, *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 14 (1), 89-98.
- Orth, U., Maes, J., & Schmitt, M.** (2015). Self-Esteem Development across the Life Span: A Longitudinal Study with a Large Sample from Germany [El desarrollo de la autoestima a lo largo del ciclo de la vida: Un estudio longitudinal con una gran muestra de Alemania]. *Developmental Psychology*, 51 (2), 248-259. Recuperado de <http://bases.biblioteca.uca.edu.ar:2094/10.1037/a0038481>
- Pedrero Pérez, E.J., Pérez López, M., De Ena de la Cuesta, S. & Garrido Caballero, C.** (2005). Validación del Cuestionario de Variables de Interacción Psicosocial (VIP): hacia un modelo de tratamiento de las conductas adictivas «guiado por la personalidad», *Trastornos adictivos*, 7 (3), 1-21. Doi: 10.1016/S1575-0973(05)74523-2
- Pedrero Pérez, E.J.** (2010). Detección de adicciones comportamentales en adictos a sustancias en tratamiento. *Trastornos adictivos*, 12 (1), 13-18.
- Pedrero Pérez, E.J.** (2008). El tratamiento de la dependencia de la cocaína «guiado por la personalidad». *Trastornos adictivos*, 10 (4), 226-41.
- Quiroga, V. F.** (2013). Prevalencia del síndrome de burnout en docentes de escuela pública de la ciudad de Rosario. *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. 36- 40. Recuperado de <http://www.aacademica.org/000-054/385>
- Remor, E., Amorós, M., & Carrobles, J. A.** (2006). El optimismo y la experiencia de ira en relación con el malestar físico. Universidad Autónoma de Madrid. *Anales de psicología*, 22 (1), 37 – 44, Recuperado de [http://www.um.es/analesps/v22/v22\\_1/05-22\\_1.pdf](http://www.um.es/analesps/v22/v22_1/05-22_1.pdf)

- Revelli Galarza et al.**, (2013). Autoeficacia docente, motivación intrínseca y expectativa de resultado del alumnado. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 2, 56 – 62. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/27621/1/ReiDoCrea-Vol.3-Art.7-Revelli-Gutierrez-Castillo-Centeno-Vinuesa-Belcaid-Andrade.pdf>
- Sánchez, R. O.** (2003). Theodore Millon, una teoría de la personalidad y su patología. *Psico-USF*, 8 (2), 163-173. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v8n2/v8n2a08.pdf>
- Subaldo Suizo, L.** (2012). *Las repercusiones del desempeño docente en la satisfacción y el desgaste del profesorado* (tesis doctoral). Universidad de Valencia, España. Recuperada de *RODERIC*.
- Shin, H., Noh, H., Jang, Y., Park, Y. M. & Lee, S. M.** (2013), A longitudinal examination of the relationship between teacher, burnout and depression [Una examinación longitudinal sobre la relación entre maestros, burnout y depresión]. *Journal of Employment Counseling*, 50, 124–137. doi: 10.1002/j.2161-1920.2013.00031.x
- Shirom, A.** (2009). Acerca de la Validez del Constructo, Predictores y Consecuencias del Burnout en el Lugar de Trabajo. *Ciencia & trabajo*, 11 (32), 44-54.
- Trucco, M.**, (2002). Estrés y trastornos mentales: aspectos neurobiológicos y psicosociales. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 40, 8-19. Doi: 10.4067/S0717-92272002000600002

---

## **Anexos**

- Edad

Menor de 24 años	
25 – 34 años	
35 – 44 años	
45 – 54 años	
55 años en adelante	

- ¿Realiza doble turno? SI / NO
- De ser así, ¿la otra escuela donde trabaja es privada o pública? \_\_\_\_\_
- ¿En qué curso/s da clases?: \_\_\_\_\_
- ¿Posee otro oficio u ocupación, paralelo a dar clases en escuela primaria? SI/NO
- Correo electrónico, en caso de querer recibir una devolución: \_\_\_\_\_

A continuación, se le administrarán dos cuestionarios:

- Cuestionario de variables de interacción psicosocial (V.I.P): Mide diferentes variables de personalidad, y de qué modo interactúan con el medio en donde se desenvuelve cotidianamente.
- Inventario de burnout de Maslach (M.B.I): Mide el grado de burnout, es decir, el agotamiento y desgaste emocional y mental que surge debido al trabajo. Conocido también como “síndrome del quemado”.

Ambos están compuestos con distintas afirmaciones y negaciones. Responda colocando una cruz en el cuadrante donde se sienta más identificado. No existen respuestas correctas o incorrectas.

Se le pide que conteste a todas las frases de la manera más sincera posible. Los resultados de estos cuestionarios son completamente anónimos y si lo desea podrá tener una devolución al respecto.

Desde ya, muchísimas gracias por su colaboración.

### **Inventario de burnout de Maslach (M.B.I)**

	Nunca	Algunas vez al año o menos	Una vez al mes o menos	Algunas veces al mes	Una vez a la semana	Varias veces a la semana	Diaria mente
1.- Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo.							
2.- Cuando termino mi jornada de trabajo me siento vacío.							
3.- Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento fatigado.							
4.- Siento que puedo entender fácilmente a los alumnos.							
5.- Siento que estoy tratando a algunos alumnos como si fueran objetos impersonales.							
6.- Siento que trabajar todo el día con la gente me cansa.							
7.- Siento que trato con mucha eficacia los problemas de mis alumnos.							
8.- Siento que mi trabajo me está desgastando.							
9.- Siento que estoy influyendo positivamente en la vida de otras personas a través de mi trabajo.							
10.- Siento que me he hecho más duro con la gente.							
11.- Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.							
12.- Me siento con mucha energía en mi trabajo.							
13.- Me siento frustrado en mi trabajo.							
14.- Siento que estoy demasiado tiempo en mi trabajo.							
15.- Siento que realmente no me importa lo que les ocurra a mis alumnos.							
16.- Siento que trabajar en contacto directo con la gente me cansa.							
17.- Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable con mis alumnos.							
18.- Me siento estimado después de haber trabajado íntimamente con mis alumnos.							
19.- Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo.							
20.- Me siento como si estuviera al límite de mis posibilidades.							
21.- Siento que en mi trabajo los problemas emocionales son tratados de forma adecuada.							
22.- Me parece que los alumnos me culpan de algunos de sus problemas.							

**Questionario de variables de interacción psicosocial (V.I.P)**

	Muy de acuerdo/ Siempre	De acuerdo/ A veces	En desacuerdo / Casi nunca	Muy en desacuerdo/ Nunca.
1. Cuando me encuentro frente a un problema, suelo echarme la culpa por ser demasiado emocional ante la situación.				
2. Temo expresar opiniones personales en un grupo de amigos por miedo a parecer incompetente.				
3. Rara vez confío en que me ocurran cosas buenas.				
4. Cualquier problema que pase, por lo general soy capaz de manejarlo.				
5. Tengo emociones intensas que me hacen sentir descontrolado.				
6. Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo porque tengo la habilidad necesaria para manejar situaciones difíciles.				
7. Seguro que si algo puede salir mal, me sale mal.				
8. A veces pienso que no valgo para nada.				
9. Cuando me encuentro frente a un problema, procuro planificar mejor mi tiempo.				
10. Estoy seguro de que mis problemas continuarían igual o peor en el futuro.				
11. Me preocupa hablar en público por temor a lo que los demás puedan pensar de mí.				
12. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.				
13. Si pudiera cambiaría muchas cosas de mí mismo.				
14. Cuando me encuentro frente a un problema procuro estar o contar con otras personas.				
15. Cuando me encuentro frente a un problema suelo plantear distintas soluciones al problema.				
16. He aprendido a ser paciente con los demás.				
17. Puedo evitar caer en ciertas "tentaciones" del momento a fin de conseguir algo mejor después.				

	Muy de acuerdo/ Siempre	De acuerdo/ A veces	En desacuerdo / Casi nunca	Muy en desacuerdo/ Nunca.
18. Evito hacer preguntas a personas que no conozco.				
19. Sé esperar para conseguir algo.				
20. Generalmente pienso que soy inferior al resto de la gente.				
21. Cuando me encuentro frente a un problema suelo preocuparme mucho.				
22. Soy capaz de posponer gratificaciones o beneficios a fin de alcanzar mis metas, en lugar de dejarme llevar por el impulso de actuar inmediatamente.				
23. Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.				
24. Cuando me encuentro frente a un problema suelo emprender inmediatamente una acción que corrija la situación.				
25. Cuando se me acaba la paciencia me pongo ofensivo.				
26. A menudo me gustaría ser cualquier otra persona.				
27. La mayoría de la gente es mejor que yo.				
28. Cuando me encuentro frente a un problema suelo tratar de ser organizado para estar por encima de la situación.				
29. Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.				
30. Me resulta difícil hacer nuevas amistades.				
31. Cuando me encuentro frente a un problema procuro ajustar mis prioridades.				
32. No merece la pena hacer muchos planes para el futuro, es la suerte la que decide lo que ocurrirá				
33. Cuando conozco gente nueva, tengo poco que decir.				
34. Casi nunca espero que las cosas me sean favorables				
35. Soy una persona tímida.				
36. Cuando tengo problemas prefiero dormir para olvidarlos.				

	Muy de acuerdo/ Siempre	De acuerdo/ A veces	En desacuerdo / Casi nunca	Muy en desacuerdo/ Nunca.
37. Tengo una mala opinión de mí mismo.				
38. Cuando estoy en un grupo, tengo problemas para encontrar cosas o temas sobre los que hablar.				
39. Muchas de las cosas desagradables en la vida de las personas son, en parte, debidas a la mala suerte.				
40. Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.				
41. Cuando me encuentro frente a un problema suelo llamar a un amigo.				
42. Creo que nunca llegaré a sentirme satisfecho con mi vida.				
43. Cuando tengo problemas me encierro en casa para no pensar en ellos.				
44. Cuando me encuentro frente a un problema suelo decidir una acción a seguir y llevarla a cabo.				
45. Sin duda alguna, no tengo confianza en mí mismo.				
46. Cuando me encuentro frente a un problema suelo ponerme muy tenso.				
47. Siempre soy optimista acerca de mi futuro.				
48. Cuando me encuentro frente a un problema suelo marcar mis prioridades.				
49. Algunas veces pienso que soy una carga para los demás.				
50. Suelo tener que volver a hacer las cosas por obrar precipitadamente.				
51. En general, espero que me ocurran más cosas buenas que malas.				
53. Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.				
54. Creo que soy importante como persona.				
55. Cuando tengo problemas utilizo la fantasía para imaginar que se resuelven satisfactoriamente.				
56. Cuando estoy muy irritado, sé cómo hacer para tranquilizarme.				

	Muy de acuerdo/ Siempre	De acuerdo/ A veces	En desacuerdo / Casi nunca	Muy en desacuerdo/ Nunca.
57. Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.				
58. Cuando me encuentro frente a un problema suelo analizar el problema antes de actuar.				
59. Expreso mi punto de vista aunque sea impopular.				
60. Cuando me encuentro frente a un problema suelo lograr controlar la situación.				
61. Estoy muy contento de ser como soy.				
62. Cuando me encuentro frente a un problema suelo sentirme nervioso por no ser capaz de afrontarlo.				
63. Pienso que soy una persona vulgar, sin interés para los demás.				
64. Cuando me encuentro frente a un problema suelo hablar con alguien cuyos consejos valore.				
65. Cuando me encuentro frente a un problema suelo culparme por aplazar la toma de decisiones.				
66. Siempre miro el lado positivo de las cosas.				
67. Cuando me encuentro frente a un problema suelo irme a ver a algún amigo.				
68. Tengo la seguridad de que me será posible ser feliz.				
69. Las cosas nunca ocurren como yo quiero.				
70. Tengo demasiados defectos.				
71. Con buenas palabras hago lo que los demás quieren que haga y no lo que realmente querría hacer.				
72. Cuando me encuentro frente a un problema suelo decirme a mí mismo que eso no me puede estar sucediendo a mí.				
73. Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.				
74. Cuando me encuentro frente a un problema suelo echarme la culpa por no saber qué hacer.				

	<b>Muy de acuerdo/ Siempre</b>	<b>De acuerdo/ A veces</b>	<b>En desacuerdo / Casi nunca</b>	<b>Muy en desacuerdo/ Nunca.</b>
75. Tengo miedo del futuro, no espero que me pase nada bueno.				
76. Cuando me encuentro frente a un problema suelo centrarme en el problema y ver cómo puedo resolverlo.				
77. Cuando me encuentro frente a un problema suelo enfadarme.				
78. Tomo decisiones de forma rápida, que después lamento.				
79. Me resulta difícil iniciar una conversación con un extraño.				
80. Cuando me encuentro frente a un problema suelo pasar un tiempo con una persona especial.				
81. La mayor parte de los problemas que se resuelven no son por el esfuerzo que pongas en conseguirlo, sino por suerte o porque otros lo solucionan.				
82. Cuando tengo problemas me tomo cualquier cosa que me haga olvidarlos.				
83. Con frecuencia descargo mi ira con violencia.				
84. Suelo equivocarme por hacer ciertas cosas de modo precipitado.				