

UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y RELACIONES HUMANAS



TESIS DE GRADO *Burnout-empatía en docentes en aislamiento social preventivo obligatorio.*

Tesista: Natalia Torres

Tutor: Mg Omar Fernandez

Co tutora: Lic. Luciana Della Pittima

Título a obtener con la presentación de la tesis: Licenciatura en
Psicología

Sede: Lomas de Zamora

2021

Turno: Noche

“El objetivo principal de la educación en las escuelas debería ser la creación de hombres y mujeres que son capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente repetir lo que otras generaciones han hecho; hombres y mujeres que son creativos, inventivos y descubridores, que pueden ser críticos, verificar y no aceptar, todo lo que se les ofrece.”

Jean Piaget.

Agradecimientos

A mi mamá quien me enseñó la capacidad de resistencia y fuerza.

A Alejandro Barbeito, compañero firme y padre ejemplar quien junto con mi madre me ayudó a seguir en este camino.

Quiero agradecer a Cesar Barboza, mi tío gran guía y ejemplo, por su contención y apoyo.

A Ivana y Agustina mis hermanas y pilares fundamentales a quienes quiero inspirar de la misma manera que ellas a mí.

A mi compañero y amor Rodrigo que hizo todo más simple, para que yo llegue hasta aquí. Gracias por tu amor, paciencia, por tu escucha.

A Lisandro mi hijo, de quien aprendo todos los días, gracias por esperar con paciencia y alegría cada día de trabajo, en los cuales no pude darte mi total atención.

A todo el personal docente y no docente de la universidad quienes acompañaron y guiaron sabiamente hacia mi formación, especialmente a mis tutores el Mg Omar Fernández quien me motivó y acompañó sin dudar.

A la licenciada Luciana Della Pittima, quien fue un gran apoyo y acompañó cada paso con paciencia y dedicación.

A todos mis compañeros, quienes hoy son grandes amigos.

A mis amigas de toda la vida, quienes están desde siempre y alientan para dar ánimos cuando una ya no los tiene.

A todos los participantes y colaboradores docentes que con la mayor predisposición hicieron posible mi investigación.

A mi padre, Martín por enseñarme a cuestionar situaciones de la vida, a Marcela por su compañía, a mis tíos Carlos, Mariela y Graciela por darme ánimos siempre y a mis primos que alegraron cada instante de mi vida.

Por último, a mis abuelos, Cesar y Yolanda quienes me enseñaron el valor del trabajo pero por sobre todo me dieron la herramienta del estudio, les estaré eternamente agradecida. Abuela, promesa cumplida.

Resumen

La educación es uno de los principales pilares para el desarrollo de cada ser humano, pues está estrechamente ligada a su crecimiento integral y al de la sociedad en su conjunto (Fernández, 2008). La empatía hace referencia a la compasión, la escucha y la toma de perspectiva del otro (Safsta, 2011). Un docente capaz de sentir empatía tiene la sensibilidad necesaria para ser consciente del estado personal del alumnado, de tal manera que los matices en su expresión no le pasaran desapercibidos (Marchesi, 2007).

El síndrome de desgaste profesional (burnout) se considera una respuesta al estrés laboral crónico que se manifiesta en actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja y hacia el propio rol profesional y suele estar acompañado de diversas enfermedades o molestias físicas (Fernández, 2002b).

La presente investigación tuvo como objetivo indagar los niveles de Burnout y Empatía de los docentes tanto de escuelas públicas como privadas que realizaron actividades laborales en condiciones de aislamiento social preventivo obligatorio, como también la relación entre dichas variables.

Se seleccionó una muestra de 111 docentes, la edad promedio fue de 42,33 siendo la edad mínima 23 y la edad máxima 60. Este estudio fue descriptivo, correlacional de diferencias entre grupos. Para la evaluación de Empatía se utilizó el Test TECA, Test de Empatía Cognitiva y Afectiva. (Fernández et al., 2008). Para medir los niveles de Burnout se utilizó el Inventario de Burnout de Maslach adaptación (Buzzetti, 2005).

Los resultados indicaron que existe una relación directa entre la Empatía con la Despersonalización y la Realización personal, además niveles mayores de Realización personal en quienes se desempeñan en el ámbito público y mayor Cansancio emocional para quienes trabajan en ambos tipos de instituciones, público y privado.

Palabras clave: Docencia - Burnout – Empatía – Cuarentena

Abstract

Education is one of the main pillars for the development of each human being, as it is closely linked to their integral growth and that of society as a whole (Fernández, 2008). Empathy refers to compassion, listening and taking the perspective of the other (Suditu; Stan; Safsta, 2011). A teacher capable of feeling empathy has the necessary sensitivity to be aware of the personal state of the students, in such a way that the nuances in their expression will not go unnoticed (Marchesi, 2007).

The burnout syndrome is considered a response to chronic work stress that manifests itself in negative attitudes and feelings towards the people with whom one works and towards one's professional role and is usually accompanied by various illnesses or physical discomforts (Fernández , 2002b).

The objective of this research was to investigate the levels of Burnout and Empathy of teachers from both public and private schools who carried out work activities in conditions of compulsory preventive social isolation, if there is an association between the variables and if there are differences according to the type of institution for which they work.

A sample of 111 teachers was selected, the average age was 42.33, the minimum age being 23 and the maximum age 60. This study was descriptive, correlational with differences between groups. For the evaluation of Empathy, the TECA Test, Cognitive and Affective Empathy Test, was used. (Fernández Pinto, B. López-Pérez, F. José García Abad, 2008). To measure Burnout levels, the Maslach Burnout Inventory adaptation (Buzzetti, 2005) was used.

The results indicated that there is a direct relation between Empathy with Depersonalization and Personal Realization, and higher levels of Personal Realization in those who work in the public school and higher levels of Emotional Fatigue for those who work in public and private institutions.

Keywords: Teaching - Burnout - Empathy – Quarantine

Índice General

Agradecimientos	2
Resumen	3
Índice General	5
Introducción.....	7
Estado Del Arte	12
Capítulo I. Docencia	19
1.1 La Identidad Profesional Docente	19
1.2 Competencias Docentes.....	21
1.2.1 El Rol Docente.	22
Capítulo II. Empatía.....	23
2.1 Definición	23
2.2 Empatía Docente	26
2.3 Desgaste Por Empatía.....	26
Capítulo III. Burnout.....	28
3.1 Definición	28
3.2 Burnout En Profesionales De La Salud y Docentes	29
3.2.1 Desgaste Por Empatía y Burnout	31
Capítulo IV. Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio	33
4.1 Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio	33
Capítulo V. Metodología.....	35
5.1 Objetivos.....	35
5.1.1 Objetivo General.	35
5.1.2 Objetivos Específicos.....	35
5.2 Pregunta de Investigación.....	35
5.3 Hipótesis	35
5.4 Justificación y Relevancia	36
5.5 Población	37
5.4.1 Criterios de inclusión.	37
5.4.2 Criterios de exclusión.....	38
5.5 Participantes.....	38

5.6 Técnicas e Instrumentos Para La Recolección De Datos.....	38
5.6.1 Test Maslach Burnout Inventory (MBI) El Maslach Burnout Inventory (MBI)	38
5.6.2 Test TECA, Test de Empatía Cognitiva y Afectiva.	39
5.6.3 Cuestionario Sociodemográfico.	39
5.7 Diseño y Tipo De Estudio.....	40
Capítulo VI. Resultados	42
6.1 Análisis de la normalidad	42
6.2 Puntuaciones Medias	42
6.3 Correlación Entre Variables.....	43
6.3.1 Correlación entre Burnout y Empatía.....	43
6.4 Diferencias De Grupos	44
Capítulo VII. Discusión	47
7.1 Discusión	47
Referencias	53
ANEXOS.....	64
Anexo I. Instrumentos	64
Consentimiento Informado	64

Introducción

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

El trabajo es la actividad a la cual las personas dedican mayor cantidad de tiempo, lo que ha implicado que deban sobrellevar una serie de estresores provenientes de la carga emocional que reviste relacionarse día a día con diferentes tipos de personas (Mercado-Salgado & Gil-Monte, 2010). Es por esto que el estudio de los riesgos psicosociales en el trabajo está cobrando mayor relevancia, ya que se considera que poseen un alto impacto sobre la calidad de vida de los trabajadores, y sobre la eficacia y ausentismo laboral (Gil-Monte et al., 2005). Desde el punto de vista de las organizaciones, cobra interés el estrés que pudieran presentar los trabajadores, pues puede ocasionar bajas expectativas en el personal, desmotivación, rotación de personal, entre otros impactos negativos. A su vez, a nivel organizacional, estas externalidades podrían afectar las utilidades, el logro de los objetivos y el clima laboral (Olivares & Gil Monte, 2009).

Según Zabalza (2004) la docencia exige un alto grado de implicación personal, por esto los docentes son proclives a acumular tensiones, estrés o depresión nerviosa, siendo frecuentes las bajas laborales (Asencio et al., 2006).

La organización mundial de la salud (OMS) y la organización internacional del trabajo (OIT), consideran a la docencia como una profesión de riesgo, como bomberos, policías o médicos, entre otras (Bisquerra & Perez, 2007). Ante estas circunstancias es preciso reflexionar sobre el papel que tiene la formación inicial del docente para hacer frente a este tipo de vicisitudes propias en el desempeño de la profesión. Aunque, según López-Goñi (2012), el desarrollo personal no se tiene en consideración en las carreras docentes a pesar de considerarse imprescindibles ciertas aptitudes emocionales y relacionales para ejercer docencia de manera sostenible (Extramera; Fernadez, 2012).

La Empatía es considerada como una reacción emocional vicaria de un observador que percibe que otro sujeto está experimentando o va a experimentar un estado emocional (Fernández-

Pinto, 2008). A partir de la década de los ochenta del siglo pasado fue que a partir de estos dos enfoques surgió una visión integradora que tomó en cuenta el aspecto cognitivo y el emocional. Esto permitió definir la empatía como un constructo multidimensional y fundamental en el establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales, en la disposición prosocial, en el desarrollo moral, como inhibidora de la agresividad y como parte esencial de la cognición social (Escartí & Pacual, 2011).

En este orden de ideas, es pertinente señalar lo que Batson, Early y Salvarani (1997) sostuvieron acerca de la diferencia entre empatía o preocupación empática y estrés empático; la primera es una emoción vicaria orientada al otro y genera una motivación de ayuda y la segunda es una emoción orientada a uno mismo que origina un estado de consternación propio ante una experiencia emocional ajena; esta última sería la expresión de una empatía menos sana por cuanto conduce a una sobre implicación y, por consiguiente, a una respuesta de evitación.

¿Por qué es importante la empatía en el accionar de las personas en general y del docente en particular? Decety y Moriguchi (2007) sostuvieron que la empatía es esencial al momento de establecer y mantener una relación interpersonal cercana o las continuas interacciones sociales diarias; esto se debe a que sentir las emociones del otro aumenta la posibilidad de entender sus intenciones, percepciones y motivaciones permitiendo así adoptar la perspectiva ajena; lo cual, en la mayoría de los casos, propiciará una preocupación y motivación por ayudar a otros, a aliviar su situación y a su vez generará conductas pro sociales y altruistas (Barilá, 2011).

La implicancia emocional y empatía del docente es un requisito indispensable y una parte integral de su acción educadora. El poder interpretar y reaccionar frente a las necesidades, sentimientos e intenciones de sus alumnos y percibirlos como suyos para generar la ayuda necesaria, permitirá que se establezca una conexión cercana entre el docente y cada uno de ellos. Sin esta capacidad, estas relaciones se presentarían interferidas y los procesos de enseñanza y aprendizaje se verían perjudicados (Jennings & Greenberg, 2009)

Comúnmente existe una presunción que considera que a mayor nivel de empatía, mayor acercamiento y comprensión del otro, y por ello se enfatiza la importancia de que los maestros

desarrollen altos niveles de empatía con sus alumnos; pero, como ya se ha revisado, esto no es necesariamente así, puesto que hay situaciones en las que compartir los sentimientos no implica que se actuará buscando brindar apoyo o ayuda al otro u otras en las que el implicarse de manera muy intensa puede desencadenar estados desfavorables. Entonces, dependiendo de múltiples factores, la experiencia de empatizar puede originar preocupación empática que impulse a ayudar al otro o malestar personal que motive a alejarse del otro (Decety & Lamm, 2006).

Ya se conoce que niveles muy altos de empatía en profesiones de servicio humano como es la docencia, sin posibilidades de canalizar la tensión emocional, pueden conducir a experimentar altos niveles de desgaste emocional e incluso, burnout (Singer, 2010).

Desde la perspectiva clínica, el burnout es considerado como un cuadro polifacético y plurisintomático que se expresa en diversas intensidades y amplitud variable en los profesionales que brindan asistencia directa y continua a otros seres humanos (Tifner et al., 2006) y se considera un estado negativo como respuesta al estrés laboral crónico (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). De acuerdo a Maslach, desde una perspectiva psicosocial, es un síndrome multidimensional en el que debe estar presente el Agotamiento Emocional, la Despersonalización y la falta de Realización Personal en el trabajo (Maslach & Jackson, 1981a, 1986).

En el ámbito educativo, sobre todo en las dinámicas que se construyen y modifican día a día entre los docentes y sus alumnos y alumnas, donde en muchos casos el docente cumple diversos roles no sólo como tal sino que también debe enfrentar y corregir conductas de indisciplina y falta de respeto por parte de sus propios alumnos, brindar atención a las necesidades especiales a nivel cognitivo y emocional que presentan algunos de ellos, dar cumplimiento a sus labores y programaciones curriculares, elaborar sus sesiones de clase y corregir los trabajos dentro de muchas otras funciones, además de las interacciones con los padres de familia, compañeros de trabajo y directivos; se crea una exigencia o exigencias adicionales, que en muchos casos desborda los recursos personales del docente y que dependiendo de diversas variables tanto personales como sociales, puede terminar decantando en una sensación de presión y agobio permanente, creando un quiebre entre sus expectativas y la realidad laboral que deben afrontar, pudiendo inclusive llegar a desarrollar un

síndrome de desgaste profesional o burnout, lo cual le ocasiona diversas consecuencias perjudiciales tanto a nivel personal, social como laboral (Moya- Albiol et al., 2005).

En marzo de 2020 la enfermedad denominada COVID 19 causada por el coronavirus fue declarada Pandemia por la Organización Mundial de la Salud. A partir del brote de esta enfermedad y en respuesta a esta situación, muchos países del mundo incluyendo a la Argentina declararon Cuarentena y el distanciamiento social obligatorio, con el fin de detener el avance de la enfermedad. Para el ámbito educativo, indica Kunzi (2020), este fue un nuevo tiempo de intemperie, teniendo que adecuarse y captar lo episódico, lo nuevo, lo imprevisible, a través del encuentro abierto y el diálogo entre maestro y alumno. Es decir, creando vínculos, lazos abiertos y significativos, en el ámbito de virtualidad que fue propuesto. Tanto docentes como alumnos debieron poner esfuerzo para sostener ese vínculo que los caracterizaba y por otro lado la desigualdad se vio reflejada con toda esta situación, siendo que Internet no fue un privilegio sino más bien una necesidad.

Debido a la realidad presentada en los párrafos anteriores, se requiere como paso inminente un estudio que indague si existe una relación entre la Empatía y el síndrome de desgaste profesional (burnout) en el docente, teniendo en cuenta el contexto de aislamiento debido a la pandemia y así suscitar ideas y establecer criterios para atender la salud socioemocional de los mismos y posteriormente plantear estrategias básicas a implementar para atender estos aspectos esenciales de su rol docente, que le permitirán desarrollarse de manera eficiente e integral como ser humano y ejercer una adecuada formación en sus alumnos.

Lo que se buscó conocer a través de este estudio es dar cuenta si los docentes de escuelas estatales sufren mayor Burnout y mayor Empatía en comparación de los docentes de escuelas privadas, como también si las variables implicadas se relacionan. Podría esta investigación ser tomada por los profesionales de la psicología, como una herramienta para mejorar la forma de relacionarse de aquellas personas adultas que tienen dificultades en general con su entorno social, y proponer como una herramienta más para mejorar las relaciones interpersonales, como también poder promover la estimulación psicosocial, mediante programas de habilidades sociales. Esta investigación, es solo el comienzo de una alternativa que se abre, para futuras investigaciones que tengan como objetivo

desarrollar las habilidades sociales como la Empatía y disminuir el Burnout que pueden padecer en varios casos.

Estado Del Arte

Para abordar el presente estudio, se tuvieron en cuenta investigaciones anteriores sobre la temática en las cuales se halla sustento científico para el mismo. Por un lado, la relación entre la empatía y el burnout, ha sido ampliamente estudiada en personal que ejerce o se está formando para ejercer en temas relacionados a la salud (Gleichgerrcht y Decety, 2014) o profesiones de “ayuda”.

Arias, Huamani y Ceballos (2019), llevaron a cabo una investigación que tuvo como objetivo determinar la relación entre Empatía y síndrome de desgaste profesional (burnout) en docentes de educación básica regular de Lima Metropolitana. Se estudiaron estas variables en 264 profesores del nivel de educación primaria. Los resultados obtenidos arrojaron niveles altos de burnout expresados en un 43.2%, niveles elevados de la dimensión agotamiento emocional con un porcentaje de 33.7%, despersonalización en un 33% y baja realización personal en un 50%.

Bedoya y Vega (2017) realizaron un trabajo de investigación evaluando el síndrome de quemado (burnout) y factores asociados en docentes de una institución superior del caribe colombiano. La población la constituyeron 150 docentes de una institución superior pública. La recolección de información fue por medio de encuesta sociodemográfica y el instrumento Maslach Burnout Inventory (MBI). Los resultados muestran que la realización personal y los síntomas de estrés se encuentran asociados al género. Los dos fueron más altos en el género femenino. Los docentes que cuentan con solo pregrado y con menor antigüedad reportan mayores puntajes en agotamiento emocional. Con base en los resultados encontrados se puede concluir que, el síndrome burnout solo se asocia al género al cual pertenecen los docentes indicando que las mujeres padecen más con esta enfermedad laboral. Es importante mencionar que se encontró un bajo porcentaje del síndrome de burnout reflejadas en dos de sus tres dimensiones (agotamiento emocional y despersonalización) en los docentes, para la dimensión de falta de realización personal, se encontraron resultados altos asociados en gran medida a docentes que inician su actividad laboral. Además la formación profesional, mayor antigüedad y desarrollo de actividades en ciencias de énfasis, se asoció con el agotamiento emocional y se ha establecido una concordancia entre docentes con solo pregrado, menor antigüedad y una mayor presencia de Burnout.

Cumpa Fabiola y Chavez Pamela (2015), en su tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Psicología “Síndrome de Burnout en Docentes del nivel Primario de las Instituciones Educativas Estatales del Distrito de Chiclayo” llevaron a cabo una investigación cuantitativa descriptiva tuvo como objetivo identificar el Síndrome de Burnout en docentes del nivel primario de las instituciones educativas estatales del distrito de Chiclayo en agosto de 2015. La población fue 898 docentes de 44 escuelas; el tamaño de la muestra calculada fue de 269 profesionales. Se usó la encuesta para aplicar el inventario del Síndrome de Burnout de Maslach adaptado. Los resultados revelan que la mayoría de población docente no presenta Síndrome de Burnout (93%), sin embargo (7%) si lo padecen. Así mismo un nivel alto de agotamiento emocional (55%) y despersonalización (20%). Se destaca que un 98% de los docentes alcanzan un nivel bajo de realización personal haciéndolos más vulnerables de desarrollar este síndrome.

Mendoza Quispe (2015) en su estudio “Resiliencia Síndrome de Burnout en Docentes de Nivel Secundario del CEE del distrito de Villa María” y con el objetivo determinar la relación existente entre Resiliencia y Síndrome de Burnout y sus factores en docentes de nivel secundario de C.E.E del distrito de Villa María. La investigación fue de tipo no experimental y transversal con un diseño correlacional. La muestra estuvo constituida por 150 docentes de nivel secundario de 6 colegios del distrito de Villa María del Triunfo. Se empleó el Inventario de Burnout de Maslach y la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young. Los resultados obtenidos muestran que existe una relación negativa y significativa entre Resiliencia total y agotamiento emocional y despersonalización del Síndrome Burnout. Así mismo se observa que la relación es positiva y muy significativa entre resiliencia y realización profesional. Se concluye que los docentes que presentan mayor Resiliencia muestran menores indicadores de síndrome de Burnout. Otros estudios en Perú se estudió el síndrome de burnout en una muestra de 233 profesores (127 varones y 106 mujeres) con un rango de edad de 20 a 65 años que laboran en instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Arequipa. Se aplicó el Inventario de Burnout de Maslach para profesores y se encontró que el 93,7% de los profesores tiene un nivel moderado de burnout y el 6,3% tienen un nivel severo, mientras que el 91,5% de las docentes tiene un nivel moderado y el 7,5% tiene un nivel severo de síndrome de

burnout. Un mayor porcentaje de varones que de mujeres obtiene puntuaciones más elevadas en agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal. Además, se hallaron relaciones significativas y que las mujeres tienen un grado de estrés más severo.

Gleichgerrcht y Decety (2013) estudiaron 7584 médicos con cuestionarios y pruebas experimentales presentadas en una plataforma digital del portal de salud más importante de América Latina, Intramed. En el estudio se exploraron diferentes variables de disposición personal, incluyendo diferentes aspectos de la empatía y de la calidad de vida profesional, así como conductas altruistas, reconocimiento emocional, y bienestar. Obtuvieron como resultados que los aspectos positivos del cuidado por los otros, es decir, la satisfacción por compasión, estaba asociada positivamente a la preocupación empática y la toma de perspectiva, dos aspectos cruciales de la empatía orientada hacia terceros, así como a las conductas altruistas, además se halló que la Aflicción Personal (PD), del componente afectivo, y la alexitimia estaban relacionadas con la fatiga por compasión. Es decir, burnout y estrés secundario traumático. Mientras que la Preocupación Empática (EC), estaba fuertemente relacionada a la compasión satisfactoria.

Lamothe et. al (2014) con el interés de estudiar el estrés y agotamiento común entre los médicos de familia, con el objetivo de examinar cómo los patrones de empatía explicaban el agotamiento de los médicos, encuestaron a 294 médicos generales franceses, se midió el agotamiento, la preocupación empática (CE) y la toma de perspectiva (PT) utilizando cuestionarios autoinformados. Los resultados obtenidos indicaron que los educadores deben tener en cuenta cómo los diversos componentes de la empatía están potencialmente asociados con los resultados emocionales en los médicos.

Amador (2014) en su artículo “Estrés y Burnout en Docentes de Educación Media Superior. Medicina, Salud Sociedad” describe la presencia de Burnout en docentes de Educación Media Superior de una zona escolar del norte del Estado de México. Para ello plantea un estudio de tipo descriptivo, en forma transversal ya que la recogida de datos se realizó una vez durante una cantidad de tiempo limitada. La población se conformó por docentes de una zona norte del Estado de México, la cual se compone por siete escuelas preparatorias y tiene 210 docentes en total. Por el número de

instituciones se realizó un muestreo aleatorio estratificado a fijación simple, el cual consiste en tomar al mismo número de sujetos de acuerdo a los estratos detectados. Se aplicó el cuestionario Burnout de Maslach (MBI) que investiga las creencias que generan la aparición del síndrome. Los resultados del análisis estadístico ponen en evidencia un alto porcentaje Burnout, evidenciado a través de cansancio emocional, despersonalización y bajo logro personal. El síndrome se encontró asociado al número de plazas e hijos y la antigüedad laboral. El docente tiende a asumir una actitud negativa, debido a los roles, exigencias y funciones que debe asumir. En resumen, los datos de esta investigación indican que los docentes emplean con mayor frecuencia estrategias no adaptativas para afrontar las situaciones problemáticas.

Viera (2013) en su tesis doctoral “Estrés laboral y síndrome de Burnout en docentes cubanos de enseñanza primaria”, desarrollada con docentes del nivel primario se realizó con el objetivo de detectar la presencia del estrés laboral y el síndrome de Burnout, en una muestra de 621 docentes de enseñanza primaria en cuatro provincias, se utilizó el Inventario de estrés para maestros, la Escala sintomática de estrés y el Inventario de Burnout de Maslach. El estudio descriptivo, con un diseño transversal, reveló: La presencia de estrés laboral en 88.24% y de Burnout en 67.5%. El agotamiento emocional del Burnout fue la más afectada, con predominio de valores no deseables en el 64.4%. Una relación directa entre la edad y el estrés laboral e inversa con el Burnout, también diferencias entre provincias y entre escuelas. El Burnout en los docentes masculinos se manifestó diferente según los años de experiencia en la docencia. Una relación directa entre el estrés laboral percibido, el agotamiento emocional y los síntomas de estrés (que denominamos “tríada del desgaste”), como consecuencia de un ciclo de pérdida de recursos, que integra el Burnout al proceso del estrés laboral; y una relativa independencia de la despersonalización y la realización personal, congruente con la mediación de variables de la personalidad. La presencia del estrés laboral y el Burnout en elevada magnitud en los docentes del estudio revela el posible efecto disfuncional que ejercen las condiciones exteriores de trabajo en su salud y bienestar.

Un el estudio realizado por Arias Gallegos y Jiménez Barrios (2013). Titulado “Síndrome de Burnout en docentes de Educación Básica Regular de Arequipa, Peru”, tuvo como objetivo determinar

la incidencia del síndrome de Burnout en una muestra de 233 profesores (127 varones y 106 mujeres) con un rango de edad de 20 a 65 años que laboran en instituciones educativas públicas y privadas 5 de la ciudad de Arequipa. Se aplicó el Inventario de Burnout de Maslach para profesores y se encontró que: El (93,7%) de los profesores tiene un nivel moderado de Burnout y el (6,3%) tienen un nivel severo, mientras que el (91,5%) de las docentes tiene un nivel moderado y el (7,5%) tiene un nivel severo de síndrome de Burnout. Un mayor porcentaje de varones que de mujeres obtiene puntuaciones más elevadas en agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal. Concluyeron que los varones se ven ligeramente más afectados por el síndrome de Burnout en un nivel moderado, aunque estas diferencias no son significativas, y que las mujeres tienen un grado de estrés más severo.

Cerquera Delgado y Zavaleta Loyola (2013) estudiaron el Síndrome de Burnout en los docentes y clima organizacional en las instituciones educativas públicas del nivel secundario del distrito de Otuzco. Realizaron un estudio correlacional que busca evaluar la relación que existe entre el síndrome de Burnout y el clima organizacional en los docentes de las instituciones educativas públicas del nivel secundario. Para esta investigación se utilizó una muestra de 77 docentes de educación secundaria, asimismo se utilizó una metodología cuantitativa. Como técnicas e instrumentos de recolección de datos, se utilizaron dos cuestionarios, para la variable Síndrome de Burnout se utilizó el cuestionario denominado Maslach Burnout Inventory (MBI) elaborado por Maslach y Jackson (1981) y para recolectar datos de la variable Clima organizacional se utilizó el cuestionario denominado CL-SPC elaborado por Sonia Palma (2005). Los resultados que se obtuvieron fue el producto del tratamiento estadístico no paramétrico Rho Spearman con un nivel de significancia al 1%. Se encontró: Que las variables investigadas y sus dimensiones entre si están relacionadas de manera inversa. Que existe relación Altamente significativa entre síndrome de Burnout y clima organizacional.

En la tesis doctoral de Subaldo Suizo (2012), titulada “Las repercusiones del desempeño docente en la satisfacción y el desgaste del profesorado” se llevó a cabo un estudio con una muestra de 425 docentes de primaria y secundaria de instituciones privadas y públicas con docentes, entre los instrumentos utilizados está el Cuestionario sobre el Desgaste profesional (MBI-Es); se obtuvieron

los resultados siguientes: Las Escuelas privadas tienen un mayor porcentaje de profesores en cuanto al Cansancio emocional y Despersonalización y menor en Realización personal en comparación con las Escuelas estatales. Al contrario, los profesores de las Escuelas Estatales tienen una presencia más alta en Realización personal y menor en Cansancio emocional y Despersonalización. Los profesores con un nivel alto de Cansancio emocional y Despersonalización tienden a obtener bajo desempeño, Satisfacción y Realización personal. Por el contrario, los profesores que tienen bajo cansancio emocional y despersonalización tienden a lograr alto desempeño, satisfacción y realización personal.

Schiro (2010) investigó el Burnout e inteligencia emocional en docentes de EGB en Argentina. Tuvo como objetivo establecer la relación entre inteligencia emocional y el síndrome de Burnout. La muestra estuvo conformada por 29 maestras. Los instrumentos utilizados son: cuestionario de riesgo de padecer el síndrome de Burnout (Adaptado). Se llegó a la conclusión que en la institución donde se llevó a cabo la investigación existen dos correlaciones significativas: Una entre el agotamiento emocional y el puntaje de riesgo, esto demostró que las docentes encuestadas con mayor puntaje de riesgo de padecer el síndrome de Burnout evidencian también mayores niveles de agotamiento emocional. La otra correlación fue entre la realización personal e inteligencia emocional, en ese caso se observó que a mayor realización personal los maestros también poseían mejor manejo de las habilidades emocionales.

Rodríguez et al., (2003). “Síndrome de Burnout en maestros de educación básica, nivel primario de Guadalajara”. La investigación tuvo como objetivos identificar la prevalencia del Síndrome de Burnout en maestros de Educación Primaria de la Zona Metropolitana de Guadalajara y su relación con las actividades propias de su labor docente. Es un estudio 4 observacional, transversal y descriptivo en una muestra 301 maestros de grupo de 25 escuelas primarias seleccionadas aleatoriamente de Guadalajara. La unidad de análisis fue el Síndrome de Burnout y su relación con las actividades que realizan como docentes. Para la captación de la información se utilizó un formulario auto aplicado que contenía las variables de interés, así como la Escala de Maslach Burnout Inventory. Obteniéndose las siguientes evidencias: - Altos niveles de agotamiento emocional (25.9 %), baja realización en su trabajo (21.6%) y altos niveles de despersonalización (5.6 %). - Sólo un

(20.6%) no presentan alteración en las áreas que evalúa la escala de Maslach, no se encontró relación con actividades como: planeación docente, calificación de pruebas y tareas, elaboración de material didáctico. - Un (80%) de los docentes presentan el síndrome de quemarse por el trabajo y este no se relaciona con las actividades propias de su labor profesional.

Capítulo I. Docencia

1.1 La Identidad Profesional Docente

Entendemos la identidad profesional como el concepto que los maestros forjan de sí mismos en relación a su profesión y su trabajo y que se sustenta en elementos referidos tanto a la concepción personal de la enseñanza, como a su percepción de eficacia. Se entreteje en la identidad docente lo que los maestros saben (su base de conocimientos), lo que creen (creencias), lo que sienten (emociones) y lo que interpretan (significaciones); todo ello, marcado por los contextos singulares y globales en los que ejercen su trabajo. Desde una perspectiva social, Castells (1997) describe la identidad como un proceso de construcción de significados basado en algún atributo cultural o conjunto de atributos culturales a los cuales se les da prioridad por sobre otras significaciones sociales. O, dicho de otro modo, la identidad se refiere a los diversos significados que las personas se adjudican a sí mismos, o los significados que otros les adjudican a ellos (Beijard, Verloop et al., 2000).

Los docentes pueden considerarse como agentes a quienes se les ha encargado por sobre otras tareas sociales, la tarea de educar y enseñar. Su identidad surge, por tanto, del modo cómo internalizan esta visión, y construyen y reconstruyen significado en torno a ella a lo largo de su vida profesional (Meijer et al., 2004). El carácter dinámico de la construcción de identidad, entendido como interpretación y reinterpretación de experiencias, es acentuado particularmente en la revisión de estudios sobre docentes principiantes de Beijgaard, Meijer et al. (2004), en estudios de historia de vida de profesores (por ejemplo, Ball & Goodson, 1989, López de Maturana, 2007), en las narrativas de los propios docentes recogidas por Nieto (2005), y en estudios amplios de la profesión docente (Day Sammons et al., 2007).

Beijgaard, Meijer et al. (2004) señalan que la identidad profesional docente depende de subidentidades que se armonizan en mayor o menor grado. Estas subidentidades se configuran según los distintos contextos de trabajo y según las relaciones interpersonales que establecen los docentes. Algunas son más centrales, otras más periféricas. Y estas últimas son las más difíciles de cambiar o perder. Parece ser esencial para los docentes que estas subidentidades no entren en conflicto y que se

mantengan balanceadas. Esto es más difícil en el caso de los docentes principiantes al tener que enfrentar situaciones nuevas y complejas, mientras que para los de mayor experiencia los conflictos de identidad surgen en los momentos de cambio educacional o de problemas en el campo de trabajo inmediato. Al igual que para otros actores sociales, la expresión de la identidad docente es afectada por las relaciones de poder existentes en determinados momentos históricos (Castells, 1997). Así, la identidad puede ser legitimante con respecto a la identidad definida por las instituciones dominantes de la sociedad, puede ser una identidad que resiste en el caso de actores que están siendo estigmatizados y devaluados por los poderes dominantes y finalmente puede ser una identidad que se proyecta, reconstruye o redefine su posición en la sociedad. (Lomnitz & Melnick, 1991)

1.1.1 La Profesión Docente.

La profesión docente reúne el más profundo sentido ético del concepto, que es desempeñarse o consagrarse a una causa de una gran trascendencia social y humana, donde la acción entre docente y estudiante va más allá del propio interés personal y da la oportunidad de entregarse seriamente en una causa educacional, que trasciende a quien la desempeña (Castillo, 2014).

Bourdoncle (1994), distingue el sentido que las palabras «profesión» y «profesionalización» tienen en francés y en inglés y, en correspondencia, en los países latinos o en los anglosajones. El sentido francés subraya el significado semántico de la palabra como profesión de fe, es decir declaración pública de las creencias. Según esta primera característica la profesión se refiere a una actividad en la cual los saberes para ejercerla son transmitidos públicamente y no de forma iniciática o misteriosa. En segundo lugar la profesión tiene en común con la ocupación el que constituye un medio de vida. La tercera característica se aproxima al sentido anglosajón, al definir la profesión como un oficio que tiene un cierto prestigio por su carácter intelectual o artístico, o por la posición social de los que la ejercen como son las de abogado, médico o «proffesseur». En el sentido inglés la profesión se define fundamentalmente como una vocación, un oficio que está fundamentado en alguna rama del saber o de la ciencia, citándose igualmente la Medicina, el Derecho y la Enseñanza. En Francia y países de Europa del Sur predomina la segunda característica sobre cualquier otra, es decir la que no

distingue profesión de oficio, mientras que en Inglaterra y América del Norte la consideración más diferenciadora es la del prestigio social. El autor citado, a efectos de poder sintetizar las aportaciones de los países participantes en el III Seminario de la ATEE mencionado anteriormente, distinguió el sentido del término profesionalización según que se aplicase a los siguientes ámbitos:

1. Al status de una actividad en sí misma y del grupo de personas que la ponen en práctica. Es algo más que el oficio.
2. A los conocimientos y capacidades que exige la actividad. Así profesionalización es el proceso de mejora de las capacidades y de racionalización de los saberes puestos en práctica, lo cual redundará en una mayor destreza y eficacia.
3. Al individuo o sujeto que se ha profesionalizado que domina cada vez mejor la actividad y responde a las normas establecidas colectivamente por el grupo profesional.
4. A la formación. Proceso fuertemente orientado hacia la actividad profesional, tanto en sus contenidos como en sus formadores. El siguiente cuadro resume las características apuntadas (Bourdoncle, 1994).

1.2 Competencias Docentes

Las competencias constituyen en la actualidad, una conceptualización y un modo de operar en la planificación y gestión de recursos humanos en la educación, orientada a facilitar una mejor articulación entre gestión, trabajo y educación (Tejada, 1996) Están relacionadas con una combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a un desempeño adecuado y oportuno en diversos contextos (González C, Sánchez L, 2003)

Un individuo es competente cuando identifica varias alternativas y elige un esquema de actuación ante situaciones complejas, tanto en lo individual, lo colectivo y lo profesional (Denyer, Furnémont, Poulain y cols.; Zabala, y Arnat 2012). Roegiers (2010) introdujo los principios pedagógicos que subyacen a la integración de saberes (también designa el conocimiento como objeto de saber) en el enfoque de las competencias: 1) El propósito central de la escuela es el desarrollo de las competencias. 2) Centrarse en situaciones de incertidumbre real y cambio permanente. 3) Estimular

la capacidad para comprender el propio proceso de aprendizaje. 4) La función del docente como facilitador es orientar y reorientar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. 5) Las estrategias didácticas se diseñan con base en entornos de aprendizaje y la cooperación entre iguales. 6) Construir o reconstruir esquemas de pensamiento en el aprendiz. 7) Implicar activamente al estudiante en su proceso de aprendizaje (Roegiers, 2010, pp. 25-36, 61; Hewitt, 2012).

1.2.1 El Rol Docente.

Como se ha mencionado, las características personales y profesionales del docente se han descubierto como centrales en la calidad de los aprendizajes (Djigic y Stojiljkovic, 2011). Con el cambio de paradigma en la educación, la educación emocional se destaca como un aspecto sumamente importante a trabajar, por lo que algunos autores consideran que es el primer paso para mejorar la educación en general (Buitrón y Navarrete, 2008; Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). Sin embargo, es menester recordar que un docente no puede desarrollar en los alumnos competencias que no ha desarrollado en sí mismo (Sánchez y Gaya, 2014).

Según lo ya expuesto, no es extraño pensar que una baja comprensión de los alumnos pueda influir negativamente sobre el proceso de aprendizaje. Sánchez y Gaya (2014) refuerzan la idea de la importancia del entrenamiento de competencias cognitivas emocionales durante la etapa de formación de los docentes para evitar este desenlace. Definitivamente, continúa Barr (2011), el docente no solo debe ser benevolente frente a los alumnos: también debe mantener un orden y estructura para fomentar un adecuado clima de trabajo en el aula, lugar en el que, a veces, son necesarias las llamadas de atención asertivas y efectivas. Esto revela una serie de procesos cognitivos y afectivos complejos que permanentemente estarán desarrollándose en las numerosas interacciones alumno-docente, lo cual puede resultar mentalmente agotador, requiriendo adicionales habilidades emocionales, de autocuidado y soporte, para prevenir y sostener una calidad de vida profesional adecuada. Los descubrimientos en neurociencia respaldan la idea de que las emociones son claves en el aprendizaje (Cooper, 2004).

Capítulo II. Empatía

2.1 Definición

Uno de los componentes principales de las habilidades interpersonales es la empatía. La empatía según Eisenberg (2000), es la respuesta que se deriva de la capacidad para comprender y ponerse en el lugar del otro. Ya sea a partir de la información verbal, de lo que se observa o a través de la información que resulta del acceso a la memoria. Además la empatía incluye la capacidad de compartir su propio estado emocional, el cual puede producir ansiedad o malestar.

Para revisar el concepto que se está tratando la empatía, es necesario recordar al filósofo alemán Robert Vischer, quien fue el primero en utilizar el término “Einfühlung”, en su idioma natal para expresar lo que se traduciría como “sentirse dentro de” (Davis, 1996 citado en Fernández-Pinto, López-Pérez, y Márquez, 2008). Sin embargo, la empatía es un concepto complejo, difícil de definir, ya que a lo largo del tiempo ha sido utilizado para nombrar una serie de fenómenos distintos.

(Baron-Cohen, 2011;), con resultados diversos, según su abordaje en la literatura (Gladstein, 1984), y es que, existen “casi tantas definiciones como investigadores en el campo de la empatía” (Decety y Jackson, 2004, p. 73). A fin de no segmentar en demasía lo que se entiende por empatía, antes de definir el concepto, es pertinente mencionar que actualmente se utilizan definiciones multidimensionales e “integradoras” de la empatía (Gladstein, 1984). Estas buscan considerarla como un concepto que engloba diferentes componentes y procesos, tanto cognitivos como afectivos (Fernández-Pinto et al., 2008).

El componente cognitivo, hace referencia a la capacidad de un observador para entender las emociones que experimenta otro. Un estado interno ajeno, definido como la capacidad de “toma de perspectiva” (Baron-Cohen y Wheelwright, 2004). Para Davis (1980), este componente puede hallar referencia mediante la Fantasía, que permite identificar o imaginar pensamientos o sentimientos de personajes ficticios; y la homónima, Toma de perspectiva, que es definida por el autor como la capacidad de cambiar de perspectiva, es decir, desde un punto de vista externo, distinto al de uno mismo. El componente afectivo, por otra parte, hace referencia al sentir como el otro, la respuesta emocional de un observador frente al estado emocional de otro sujeto, de naturaleza similar y

apropiada (Baron-Cohen, 2011). En este sentido, el concepto de la empatía se puede definir como la habilidad “que nos permite entender las intenciones de otra persona, predecir su comportamiento e incluso experimentar una emoción disparada por la emoción de un otro” (Baron-Cohen y Wheelwright, 2004, p. 163).

Davis (1980) considera en este componente dos dimensiones: la Preocupación Empática, donde el sujeto experimenta sentimientos cálidos, de compasión y preocupación por el bienestar ajeno; y la Aflicción Personal, donde se experimenta miedo, angustia e incomodidad por los sentimientos ajenos. No se debe dejar de lado que en el proceso empático también intervienen la observación, la memoria, el conocimiento y el razonamiento, para poder generar inferencias sobre las creencias y sentimientos de los demás (Ickes, 1997 citado en Decety y Jackson, 2004), incluso procesos atencionales (ej. concentración y cambio de la atención) señalados por los autores como Derryberry y Rothbart, en 1988 (citados en Eisenberg et al., 1994). Tras estas premisas podemos afirmar que la empatía es un proceso complejo que involucra diferentes habilidades cognitivas.

Sumado a esto, las demás variables disposicionales relacionadas a la empatía, incluyen tanto el modelo de inteligencia emocional como las capacidades que lo componen (Extremera Pacheco & Fernandez Berrocal Pablo, 2004). Específicamente, la regulación emocional, autocontrol, reactividad o intensidad emocional (Eisenberg et al., 1994), emocionabilidad, estilo atribucional, tendencia a empatizar y factores de personalidad como el neuroticismo, cordialidad y apertura, (Eisenberg et al., 1994; Fernández-Pinto et al., 2008) e incluso la variable sexo, como se mencionará más adelante. Otras variables externas definidas por el contexto (Baron-Cohen, 2011; Cooper, 2004) y/o el ámbito laboral como los recursos físicos y temporales de los que dispone el docente (Cooper, 2004) también influyen en la disposición empática.

Por último, la empatía también está relacionada con el apoyo social, a través, por ejemplo, de un equipo de trabajo empático y comunicativo (Figuerola et al., 2012) que está altamente relacionada con la mejora de la efectividad de la enseñanza del docente (Zellars y Perrewé, 2001 citados en Kahn, Schneider, Jenkins-Henkelman, & Moyle, 2006). Por otro lado, resulta indispensable, para concluir con la definición de empatía, la clarificación de la posición de los términos empatía y simpatía, los

cuales han sido, con frecuencia, confundidos o utilizados para referirse a lo mismo (Batson, 2009). Se encuentra, en la revisión de la literatura que, en un enfoque integrador de la empatía, la respuesta simpática es parte de la empatía dentro de su variante afectiva. Esto coincide con la definición previamente dada del concepto (Baron-Cohen y Wheelwright, 2004; Batson, 2009; Davis, 1983; Fernández-Pinto et al., 2008; Eisenberg y Eggum, 2009).

La “distinción” se realiza debido a que es precisamente la variante afectiva la que ha sido relacionada con mayor frecuencia al burnout. Siguiendo esta línea, Eisenberg et al. (1991) teorizaron que la empatía podía producir una “respuesta simpática”.

Un estado o condición en el que se experimenta dolor o preocupación por el otro (Eisenberg y Eggum, 2009), denominados también por Davis (1983) como Preocupación Empática: sentimientos orientados al otro. Este tipo de respuesta estaría inmersa teóricamente dentro del componente afectivo de la empatía. También dentro del área afectiva de la empatía, como respuesta paralela o alterna, puede aparecer la Aflicción Personal o malestar personal, definida como un espectro de sentimientos aversivos, orientados a uno mismo. Comprende sentimientos de ansiedad, incomodidad, etc. (Eisenberg y Eggum, 2009). Esta última respuesta, generalmente está relacionada con aliviar el sufrimiento personal, más que el ajeno (Eisenberg y Eggum, 2009). Esta información, relacionada con lo expuesto sobre el trabajo docente, genera cuestionamientos sobre cómo se da la interacción con los alumnos, el grado de conexión o desconexión emocional, las respuestas cognitivas o afectivas que se puedan dar a fin de poder responder a las demandas de cada alumno. Algo que tiene repercusión directa en el estado emocional del docente. Cuando los profesores empáticos tienen muchos alumnos o son, por ejemplo, tutores, buscan espacios de tiempo para conversar con los que sienten que lo necesitan; bien sea por temas académicos, conductuales, emocionales, logísticos, etc. Sin embargo, este tiempo, para algunos, nunca es suficiente y pueden llegar a culparse a sí mismos por no poder responder a cada necesidad. Por el contrario, un docente que tenga pocas horas de clase con sus alumnos, sin llegar a conocerlos por falta de tiempo, podría utilizar el recurso de la “empatía funcional”, es decir, generar un “estereotipo” del conjunto de los alumnos de esa clase, de modo que pueda crear, adaptar y manejar sus clases bajo la percepción de una sola característica general para

todos los estudiantes. Sin embargo, esto, como todas las generalizaciones, allana diferencias individuales y dificulta una comprensión mayor del individuo (Cooper, 2004). El estar en una relación de “cuidado”, sin los recursos emocionales (Extremera Pacheco y Fernandez Berrocal Pablo, 2004) y sociales (Barr, 2011) puede derivar en burnout, fatiga por compasión, fatiga emocional y percepción de baja realización profesional (Kahn et al., 2006; Migchelbrink, 2015).

2.2 Empatía Docente

Según Sánchez y Gaya (2014), ser docente requiere de equilibrio emocional, alta autoestima y empatía, sin embargo, la empatía no se observa a través de las notas en el registro académico. Sobre este concepto, es importante señalar que la empatía permite que el otro se sienta escuchado, reconocido y valorado. Favorece que los sentimientos ajenos se vean reflejados y, mejor aún, evita los malentendidos o malinterpretaciones (Baron-Cohen, 2011). Incluso, a veces en interacciones cotidianas, como pueden ser encuentros casuales en el pasillo (Cooper, 2004).

Un docente empático creará un mejor ambiente para el estudio, lo que influirá en la calidad de los aprendizajes de sus alumnos (Barr, 2011). Además, se han encontrado indicios de que puede mejorar la percepción del profesional y, por tanto, la motivación que muestran alumnos frente a la enseñanza (Barr, 2011).

La empatía del docente también es relevante en torno a una problemática que afrontan los colegios actualmente como es el bullying. Craig, Henderson y Murphy (2000) señalan, por ejemplo, que la seriedad con la que tratan la problemática (cómo responden ante él y cómo intervienen) podría depender del nivel de empatía que los docentes desplieguen. A esto se le suma que los alumnos agresores usualmente podrían tener malas relaciones con sus docentes (Nolasco, 2012), siendo mucho más difícil la comunicación y una intervención proveniente de una figura significativa.

2.3 Desgaste Por Empatía

El concepto de desgaste por empatía se ha desarrollado en el ámbito del estudio del trauma y se refiere principalmente a la tensión traumática secundaria, o como mencionó Figley (1995), el “coste de preocuparse por los otros o por su dolor emocional” (p. 7).

El término desgaste por empatía o Compassion Fatigue, hace alusión al sentimiento de intensa empatía y pena hacia aquella persona que está sufriendo, acompañado al mismo tiempo, por un fuerte deseo de calmar el dolor o resolver el problema de la persona que sufre (Figley, 1995). Si bien la empatía es una herramienta esencial para la relación de ayuda, un mal manejo de la misma puede terminar dañando al profesional. Específicamente, el desgaste por empatía se caracteriza por la re-experimentación o evitación/entumecimiento de los acontecimientos traumáticos asociados al paciente (Figley, 1995). De acuerdo a lo expuesto, el desgaste por empatía, constituye un riesgo psicosocial que afecta especialmente a profesionales que debido a las características de su trabajo, tratan con personas traumatizadas (Stamm, 1999). Aquellos que se ocupan del trauma o del sufrimiento humano, tales como los psicólogos y psiquiatras, son principalmente vulnerables a desarrollar desgaste por empatía (Cazabat, 2009).

Capítulo III. Burnout

3.1 Definición

El constructo burnout ha sido tomado del inglés que significa “estar quemado” (Marrau, 2004) y fue utilizado por primera vez hacia 1974, en el área de la psicología laboral, por Freudenberg. Este autor lo consideraba como la consecuencia de ayudar a otros, lo cual va generando una sobre exigencia personal; lo definió como un estado de desgaste físico, emocional y mental debido a estar involucrado en situaciones laborales de gran demanda emocional (Ferri et al., 2015). Además, los trabajadores en los que se detectó por primera vez este síndrome presentaban, entre otros síntomas, una progresiva pérdida de energía, síntomas de ansiedad, depresión, insomnio, problemas gastrointestinales, desmotivación y agresividad (Zavala, 2008) perdiendo incluso su capacidad de adaptación (Alvarado, 2009). Es por esto, que también el término se utilizaba con fines clínicos, para describir un estado de agotamiento físico y mental de los profesionales de la salud, aunque su análisis y estudio ya se ha extendido a otros profesionales que prestan servicio y están en constante contacto humano como médicos, psicólogos, enfermeros, obstetras, voluntarios, docentes, entre otros.

Desde la perspectiva clínica, el burnout es considerado como un cuadro polifacético y plurisintomático que se expresa en diversas intensidades y amplitud variable en los profesionales que brindan asistencia directa y continua a otros seres humanos (Tifner, Martín, Albanesi & De Bortoli, 2006) y se considera un estado negativo como respuesta al estrés laboral crónico (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

De acuerdo a Maslach, desde una perspectiva psicosocial, es un síndrome multidimensional en el que debe estar presente el Agotamiento Emocional, la Despersonalización y la falta de Realización Personal en el trabajo (Maslach & Jackson, 1981a, 1986). El Agotamiento Emocional se autopercebe como cansancio que no se recupera con el descanso y fatiga; se caracteriza por dejar a la persona sin recursos ni energía; se manifiesta física y psíquicamente generando la reducción en los recursos emocionales propios y el sentir que no se puede dar más de sí,

llegando incluso a expresar disgusto, hartazgo y agobio por tener que brindar un servicio. La Despersonalización conduce a una respuesta conductual manifiesta de actitudes, sentimientos y comportamientos excesivamente negativos, cínicos, distantes, fríos, despreocupados e insensibles, generando el alejamiento de los otros y si se requiere mantener un contacto este será distante e impersonal. La falta de Realización Personal en el trabajo genera el deterioro de los propios sentimientos de competencia al comprobar que las demandas exceden las capacidades personales, surgen reacciones negativas hacia sí mismo y hacia el trabajo las cuales interfieren de modo relevante en el éxito a lograr en el desarrollo de su actividad profesional o técnica.

En consecuencia, el síndrome de burnout es un tipo de respuesta adversa a diversas fuentes de estrés crónico; se manifiesta en las relaciones interpersonales, impacta tanto a quienes brindan un servicio como a quienes lo reciben. Se presenta con mayor frecuencia en sujetos que desempeñan labores de apoyo y servicio social directo.

Entre las principales manifestaciones negativas de la presencia de este síndrome están: el absentismo, la impuntualidad, el abandono laboral, la accidentabilidad y las bajas laborales (Tifner et al., 2006). Por la complejidad de su conceptualización y estudio, a lo largo del desarrollo de la psicología se han establecido perspectivas y teorías diferentes para abordarlo y explicarlo. Es así que se han desarrollado diversos modelos, entre los que se encuentran: la teoría sociocognitiva del yo que recogió los planteamientos de Bandura (1989) y de ésta se desprendieron el modelo de competencia social de Harrison (1983).

De manera más reciente se encuentra el modelo etiológico estructural de Gil-Monte, Peiró y Varcárcel (1995) (citados en Fernández, 2008b; Gil-Monte & Peiró, 2009).

3.2 Burnout En Profesionales De La Salud y Docentes

El síndrome de Burnout fue estudiado inicialmente en profesionales de la salud; posteriormente, se han dirigido a diferentes grupos humanos estableciendo características y correlaciones con diversas variables. Los docentes constituyen un grupo humano que muestra altos niveles de Agotamiento y Despersonalización frente a otros profesionales (Mojša-Kaja et al.,

2015); por cuanto la actividad docente se sustenta en interacciones humanas continuas y directas que requieren estar atento a las necesidades de los alumnos, activar permanentemente su atención y motivación, mantener disciplina en clase y generar espacios de enseñanza y aprendizaje significativos. Todo esto demanda del docente el ejercicio de diversas habilidades cognitivas y emocionales (Näring, Vlerick & Van de Ven, 2012).

Además, es conveniente tener en cuenta que el estado emocional del docente tiene una muy importante influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Mora, 2015; Morgado, 2010) y estos, junto con las relaciones interpersonales docente-alumno, se ven alterados cuando existe Agotamiento Emocional (Marrau, 2004).

La docencia es una profesión de extrema importancia, pues contribuye en gran medida a la educación de las futuras generaciones de un país (Tifner et al., 2006). No obstante, en los últimos años el prestigio social de los docentes se ha visto mellado y, en muchos casos, ha sido una profesión poco reconocida y se ha visto sometida a múltiples presiones del entorno socio-económico y político. Por ello, una baja estima profesional, unida a riesgos psicosociales y a las innumerables exigencias a las que se ven sometidos los docentes de carácter personal, laboral, organizacional, social y contextual, que en múltiples ocasiones superan los recursos personales y organizacionales, los convierte en un grupo humano altamente vulnerable de desarrollar cuadros de estrés, fatiga por compasión, desgaste emocional y burnout (Mojša-Kaja, Golonka & Marek, 2015)

En el contexto docente, el Agotamiento Emocional se conceptúa como la pérdida de recursos emocionales debido a las demandas de los alumnos, sus familias y del sistema educativo (Salanova, Martínez & Lorente, 2005). De lo expuesto, se podría deducir que los docentes que se comprometen más con sus labores, sin redes de soporte social y sin recursos apropiados se encontrarán en mayor riesgo de padecer burnout porque el Agotamiento Emocional se encuentra muy relacionado con los recursos personales y con las demandas a las que debe responder y que de no encontrar un soporte social que lo impulse y contenga, puede provocar pérdida de entusiasmo y optimismo, sentimientos de desesperanza y frustración en el docente que no

consigue los logros esperados en sus alumnos, llegando incluso a distanciarse emocionalmente de ellos (Aldrete, Pando, Aranda & Balcázar, 2003; Almeida et al., 2015; Zavala, 2008).

3.2.1 Desgaste Por Empatía y Burnout

El término Burnout (del verbo inglés, to burn) hace referencia al hecho de estar quemado, agotado, fundido, fatigado, exhausto, gastado, consumido, apagado (Jáuregui, 2005); como consecuencia de haber permanecido durante un período largo de tiempo involucrado en situaciones laborales emocionalmente demandantes (Schaufeli y Greenglass, 2001).

Este síndrome es el resultado del fracaso adaptativo por parte del profesional, para enfrentar las demandas y responsabilidades que trae aparejado el trabajar con personas (Neira, 2004). El Burnout no se encuentra asociado a la fatiga, sino que se relaciona con una desmotivación emocional y cognitiva que conlleva al abandono de aquellos intereses, que en un momento fueron importantes para el sujeto (Moreno-Jiménez y Peñacoba, 1999). Como menciona Freudenberg (1974, citado por Giuffra, 1981) el burnout no es precisamente un agotamiento por exceso de trabajo si no la pérdida de confianza en sí mismo por ayudar a los demás.

Tanto el burnout como el desgaste por empatía son síndromes que se derivan de la actividad de ayudar y asistir a individuos (Moreno-Jiménez, Morante-Benadero, Garrosa y Rodríguez, 2004). Sin embargo, presentan algunas diferencias que son importantes destacar. Una de las principales diferencias, es que el burnout emerge de forma gradual y como consecuencia de un agotamiento emocional. Por el contrario, el desgaste por empatía surge de modo repentino (Figley, 2005; Moreno-Jiménez et al., 2004). Luego mientras que el desgaste por empatía es un estado, es decir que puede aparecer en una sola sesión, el burnout es un proceso, el cual incluye: (a) una exposición gradual al desgaste laboral; (b) desgaste del idealismo y (c) falta de logros (Figley, 2005). Por otro lado, un rasgo que define al burnout y lo diferencia de otros tipos de estrés, es la afectación a los ideales del sujeto. Esto provoca un quiebre en las aspiraciones, los sueños y deseos produciendo sentimientos de desilusión y frustración, dañando posteriormente el sentimiento de realización personal. Asimismo, el

burnout puede afectar la identidad profesional, causando una crisis vocacional. De esta forma el sujeto comienza a cuestionar las razones por la cual eligió la carrera, y/o comienza a plantearse la idea de dedicarse a otra actividad (Mussi, 2006).

Capítulo IV. Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio

4.1 Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio

La Organización Mundial de la Salud anuncio la presencia de la Pandemia COVID-19 el 11 de marzo de 2020, y aunque aún no está totalmente comprobado lo que la causó, se conoce de su letalidad y su capacidad de rápido contagio. El 19 de marzo del 2020 la cuarentena a nivel nacional, conocida oficialmente como Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio. Comenzó a regir desde el viernes 20 de marzo a las 00:00, hasta el 31 de marzo en un principio, aunque luego se extendió catorce veces más.

Ante este escenario incierto, la función educativa debe continuar, por ello a nivel mundial las naciones hacen los giros estratégicos según sus condiciones técnicas y políticas para ejecutar las clases no presenciales (UNESCO, 2020).

En el contexto argentino la etapa de planificación de las clases ha iniciado, mediante procedimientos distintos a los acostumbrados tales como el teletrabajo. El uso de la Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) y de la Tecnología para el Aprendizaje y Conocimiento (TAC) prometen mantener alejados a niños, jóvenes y adultos de los riesgos de contagio mientras avanzan en sus estudios. Para este propósito, Internet es el aliado clave para superar las barreras de distancia y tiempo de la educación convencional (Cabero y Ruiz-Palmero, 2018; y Hernández, 2017). No obstante, se requiere potenciar el aprendizaje guiado y empático, creativo y eficaz para complementar la información y recursos didácticos de la red (Moro, Dupotey y Salgado, 2019). Es necesario cuidar que la educación como proceso formativo se mantenga evitando caer en la transferencia de información que se ha observado en la educación despersonalizada, y optar por modelos educativos flexibles (Villafuerte, 2019) para ratificar la formación humanizadora. A este punto, se cita una frase que Paulo Freire dedicó a los docentes en 1997: “Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (p. 47). Así, la labor docente se sumará a los esfuerzos que han venido haciendo los médicos, las enfermeras, la policía y el ejército.

Ante el impacto de los medios de comunicación y redes sociales en el pensamiento de los más jóvenes (Villafuerte y Demera, 2017) respecto a las amenazas latentes, los docentes deben cumplir entre otros, el rol de orientadores.

El nuevo escenario plantea el reto de dinamizar las prácticas de lectura y pensamiento crítico para ayudará a nuestros niños y jóvenes a optimizar su desempeño (Salmerón y Villafuerte, 2019), y desarrollar de manera urgente competencias para acoger, orientar y guiar a la población usando la tecnología (Sión, Espinoza y Álava, 2017; y Valencia, Peña y Colunga, 2017). El impacto que la pandemia COVID-19 ha generado en el mundo y en Argentina, presentan este trabajo de reflexión que asumen desde la epistemología de la evolución histórica del término Empatía; el Burnout que sufren los docentes frente a este contexto.

Capítulo V. Metodología

5.1 Objetivos

5.1.1 Objetivo General.

Analizar relación que existe entre la Empatía y el Burnout en docentes en el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio.

Indagar los niveles de Empatía y Burnout en docentes durante el periodo de aislamiento social, preventivo y obligatorio.

5.1.2 Objetivos Específicos.

A- Caracterizar la muestra según variables sociodemográficas.

B- Describir los niveles de Empatía en los docentes en el período de aislamiento social preventivo y obligatorio.

C- Describir los niveles de Burnout en los docentes en el período de aislamiento social preventivo y obligatorio.

D- Indagar la relación entre la Empatía y el Burnout en los docentes.

E- Comparar los niveles de Empatía y Burnout con según los datos sociodemográficos.

F- Indagar si existen diferencias estadísticamente significativas, en los niveles de empatía y Burnout en docentes según si desempeñan su trabajo en establecimiento público o privado.

5.2 Pregunta de Investigación

¿Cómo se relaciona la empatía y el Burnout en docentes en aislamiento social preventivo obligatorio?

5.3 Hipótesis

H1- Empatía y Burnout se relacionan en forma inversa en docentes de establecimientos públicos y privados.

H2- la empatía es mayor en docentes de establecimientos públicos.

H3 – Los docentes de establecimientos privados sufren más Burnout y expresan menos empatía.

5.4 Justificación y Relevancia

Esta investigación intentará brindar un aporte teórico para que tanto los docentes, directivos y psicólogos ya que El burnout es uno de las enfermedades mentales más comunes de la actualidad, prevaleciente en diversos aspectos de la sociedad ya sea a nivel laboral, académico, etc. Los tiempos actuales requieren una respuesta rápida a las exigencias del día a día, a lo cual debemos estar preparados para reaccionar de la modalidad más adaptativa posible. En ciertos casos esto se dificulta cuando los estímulos estresores superan nuestro rango de tolerancia.

En las últimas décadas, el ejercicio de una labor tan importante como la docencia se ha encontrado bajo una serie de demandas, al ser objeto de expectativas, desafíos y presiones del alumnado, las familias, otras instituciones, los ministerios e incluso la misma cultura y el contexto (Doménech, 1995). Por citar un ejemplo, uno de los tantos desafíos actuales para la profesión es la incorporación de las tecnologías de la información a las aulas (Rivero, 2007).

La finalidad de la información recabada en esta investigación, podrá ser tomada por profesionales del campo de la Psicología laboral y Organizacional para mejorar la calidad de trabajo de los docentes dentro y fuera del aula. Buscando alternativas para elevar los niveles de empatía con el propósito de mejorar las formas de relacionarse, brindando estrategias con herramientas para disminuir los niveles de Burnout.

Relevancia Práctica

Los datos obtenidos de las investigaciones utilizadas en este trabajo, podrían constituir la base para plantear la preparación tanto del docente como de los directivos de las instituciones, tanto en ámbito público como en el privado. Esta preparación debe abarcar aspectos relacionados con la importancia de las emociones y de las interacciones como factores esenciales a considerar si se busca

instaurar aprendizajes empatía y el estrés laboral significativos y exitosos y el papel fundamental que desempeñan los docentes en todos estos procesos para lograr que el aprendizaje cognitivo y emocional en sus alumnos sea óptimo (Mora, 2015). Es de suma importancia que los docentes establezcan una adecuada relación empática con cada uno de sus alumnos, ya que se ha demostrado que ésta juega un rol primordial en el desarrollo socioemocional y cognitivo de los educandos y del propio docente (Feshbach & Feshbach, 2011). Por lo cual, es importante que las instituciones esten actualizadas podrá motivar la particularidad de aquellos docentes que posean los recursos adecuados para enfrentar el estrés, ya que estos recursos son también agotables, que le permitan el máximo rendimientos de los mismos y un bajo nivel de riesgo de burnout.

Relevancia Social

Se considera muy importante que la información obtenida sea de conocimiento de las autoridades educativas de los sectores público y privado para que se diseñen políticas educativas y se implementen acciones que conlleven al desarrollo de medidas de prevención e intervención que aborden esta temática. Se recomienda extender y replicar la investigación a fin de generar acciones preventivas en el marco de la relación hallada. Se recomienda replicar la investigación realizada con muestras poblacionales de docentes más amplias y representativas a fin de poder llegar a la generalización de resultados. Asimismo, desarrollar una investigación longitudinal que permita evaluar el comportamiento de las dimensiones Empatía y Desgaste Profesional (burnout) al inicio y al final del año escolar.

5.5 Población

Docentes de la provincia de Buenos Aires y de C.A.B.A que se encuentren en actividad actualmente en establecimientos públicos y privados.

5.4.1 Criterios de inclusión.

Docentes de los niveles inicial, primaria, especial y secundaria

Docentes actualmente en actividad

Docentes entre 20 y 65 años

Docentes de establecimientos públicos y privados.

5.4.2 Criterios de exclusión.

Docentes jubilados o retirados

Docentes de cargos jerárquicos.

Docentes de cargos administrativos

5.5 Participantes

La muestra se encontró constituida por 111 docentes en actividad durante el aislamiento social preventivo y obligatorio en la provincia de Buenos Aires y C.A.B.A. De establecimientos públicos y privados.

5.6 Técnicas e Instrumentos Para La Recolección De Datos

5.6.1 Test Maslach Burnout Inventory (MBI) El Maslach Burnout Inventory (MBI)

Esta escala tiene una alta consistencia interna y una fiabilidad cercana al 90%, está constituido por 22 ítems en forma de afirmaciones, sobre los sentimientos y actitudes del profesional en su trabajo y hacia los pacientes y su función es medir el desgaste profesional que se valoran con una escala tipo Likert. El sujeto valora, mediante un rango de 6 adjetivos que van de “nunca” a “diariamente”, con qué frecuencia experimenta cada una de las situaciones descritas en los ítems. El cuestionario Maslach mide los 3 aspectos del síndrome: Cansancio emocional, despersonalización, realización personal. Con respecto a las puntuaciones se consideran bajas por debajo de 34, altas puntuaciones en las dos primeras subescalas y bajas en la tercera permiten diagnosticar el trastorno. 1. Subescala de agotamiento emocional. Consta de 9 preguntas. Valora la vivencia de estar exhausto emocionalmente por las demandas del trabajo. Puntuación máxima 54

2. Subescala de despersonalización. Está formada por 5 ítems. Valora el grado en que cada uno reconoce actitudes de frialdad y distanciamiento. Puntuación máxima 30

3. Subescala de realización personal. Se compone de 8 ítems. Evalúa los sentimientos de autoeficacia y realización personal en el trabajo. Puntuación máxima 48. La clasificación de las afirmaciones es la siguiente: Cansancio emocional: 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20. Despersonalización: 5, 10, 11, 15, 22. Realización personal: 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21. Se consideran que las puntuaciones del MBI son bajas entre 1 y 33.

5.6.2 Test TECA, Test de Empatía Cognitiva y Afectiva.

Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA), desarrollada por López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad (2008). Esta escala se conforma de 33 ítems y posee adecuadas propiedades psicométricas. Los ítems se responden en una escala tipo Likert 1-totalmente en desacuerdo y 5-totalmente de acuerdo. Es un instrumento que tiene como finalidad la evaluación de la empatía docente y brinda información tanto de un enfoque cognitivo como afectivo en adultos. El instrumento mide cuatro escalas: Adopción de perspectivas, Comprensión emocional, Estrés empático y Alegría empática.

Presenta un alfa de Cronbach de 0.86. Sus escalas son: Adopción de perspectivas (AP): Se refiere a la evaluación de la capacidad para las relaciones personales, la comunicación y la tolerancia. Capacidad imaginativa o intelectual. Comprensión empática (CE): Esta escala implica la evaluación de la capacidad para reconocer y comprender los estados emocionales de los demás; así como sus intenciones e impresiones. Estrés empático (EE): Se refiere a la capacidad de conectar con los estados emocionales negativos de otra persona. Alegría empática (AE): Esta escala a diferencia de la anterior, refiere a la capacidad de compartir con las emociones positivas de otra persona. (López Pérez, Fernández Pinto y Abad, 2008).

5.6.3 Cuestionario Sociodemográfico.

Con el objetivo de obtener información sobre dichas características sobre los docentes. El cuestionario indaga sobre sexo, estado civil, estudios alcanzados, actividades que realizan, datos de los establecimientos donde trabajan y tiempo extra que emplean a sus labores.

5.7 Diseño y Tipo De Estudio

Se realizó una investigación no experimental, transversal; se ha estudiado una única población en único tiempo.

Investigación descriptiva, correlacional y de diferencias entre grupos. “Los estudios descriptivos buscan explicar o detallar propiedades, características y rasgos transcendentales de cualquier fenómeno que se analice” (Dankhe 1986, citado en Sampieri, Fernández & Baptista, 2006 p.102). Los estudios correlacionales “tienen como objetivo medir el grado de relación que exista entre dos o más conceptos o variables en un contexto en particular” (Sampieri, 2006 p.105.) En las investigaciones que se realizan diferencias entre grupos, tienen como finalidad efectuar una comparación entre los mismos (Sampieri et al., 2006)

5.8 Descripción de la muestra

La muestra estuvo compuesta por 111 personal docente el 50,5% (n=56) de escuelas públicas y 39,6% (n=44) privadas. En ambos turnos el 9,9% (n=11). El 82,0% (n=91) fueron mujeres y el 18,0% (n=20) fueron hombres. Siendo el 66% (n=74) que trabaja en ambos turnos. Con un tiempo de antigüedad laboral de 1 a 5 años, el 19,81(n=22), de 5 a 10 años, con el 17,1% (19) 10 a 15 años, el 22,5% (n=25), de 15 a 25 años, el 21,6%(n=24) y, mas de 25 años, 17,1% (n=19). En cuanto al nivel en el cual trabajan los resultados son, en nivel inicial 4,5% (n=5), nivel primaria el 36,9% (n=41), nivel secundaria 54,2% (n=59) y nivel especial 5,4% (n=6). Con respecto a la importancia del trabajo en su vida el 18,0% (n=20) dijo algo importante y 82,0% (n=91) muy importante. En cuanto a si continúan trabajando para la escuela por fuera del horario de trabajo, se obtuvo, SI 96,4% (n=107) NO 3,6% (n=4). En cuanto a la cantidad de horas trabajadas por fuera del horario las respuestas se dividieron en 4 horas el 6,3% (n=7), mas de 4 horas 35,1 (n=39) y mas de 8 horas 17,1% (n=19). En cuanto al estado civil, el 24,3% (n=27) no se encontraban en pareja, el 12,6% (n=12) se encontraban en pareja conviviendo, el 32,4(n=36) eran casados, el 6,3% (n=7) se encontraban separados, el 21,6% (n=24) estaban en pareja y el 4,5% (n=4,5) estaban divorciados. Con el 74,8 (n=83) tiene hijos y el 25,2% (n=19) no tiene hijos.

Teniendo en cuenta el nivel máximo de educación alcanzado, el 70,3 % (n=78) tenían terciario completo, el 6,3% (n=7) tenían universitario incompleto, el 21,6% (n= 24) tenían universitario completo, y 1,8 (n=2) otros.

Por ultimo, quienes sintieron mas presión en el contexto de pandemia fue para un 82,9% (n=92) con respuesta positiva (si) y 17,1% (n=19) con respuesta negativa (no).

Capítulo VI. Resultados

6.1 Análisis de la normalidad

Primeramente, se llevó a cabo la prueba de normalidad con las escalas Empatía y Burnout, obteniéndose valores asimétricos, por lo cual se utilizaron pruebas no paramétricas para los análisis estadísticos. Con el fin de correlacionar variables se utilizó el coeficiente Rho de Spearman, y para realizar comparaciones entre diferentes grupos se utilizó de U de Mann-Whittney (en el caso de la comparación entre dos grupos) y H de Kruskal-Wallis (para tres grupos o más).

Tabla 1 Análisis de la normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	Gl	Sig.
Cansancio Emocional	.094	110	.017
Despersonalización	.279	110	.000
Realización Personal	.126	110	.000
Adopción de perspectivas	.146	110	.000
Comprensión empática	.101	110	.008
Estres empático	.124	110	.000
Alegría empática	.180	110	.000

6.2 Puntuaciones Medias

A continuación se presentan los resultados obtenidos a través del análisis de medias correspondiente a la variable Empatía y Burnout.

Tabla 2 Puntuaciones medias

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Cansancio Emocional	9	54.00	27.0630	11,40835
Despersonalización	5	29.00	7,15454	3,89114

Realización Personal	14	48.00	40,16216	6,89339
Adopción de perspectivas	14.00	40.00	26.7117	3.38818
Comprensión empática	16.00	42.00	29.2613	4.10700
Estrés empático	14.00	35.00	21.5225	3.65027
Alegría empática	14.00	40.00	30.7297	3.58772
Empatía Total	76.00	149.00	108.2252	10.70232

6.3 Correlación Entre Variables

6.3.1 Correlación entre Burnout y Empatía

En lo que refiere Burnout, se han encontrado relaciones positivas significativas entre las dimensiones Realización personal de Burnout con Adopción de Perspectivas, Comprensión Empática y la Empatía total. Mientras que, en la dimensión de Despersonalización con Estrés Empático y Empatía total hay una relación positiva.

En el caso de la edad, se relacionó de manera indirecta con Cansancio Emocional y Despersonalización aunque de manera directa con la Realización Personal.

Tabla 3 Correlación entre Burnout y Empatía

			Cansancio Emocional	Despersonalización	Realización Personal
Rho de Spearman	Adopción de perspectivas	Coeficiente de correlación	.041	.167	.194*
		Sig. (bilateral)	.666	.082	.042
	Comprensión empática	Coeficiente de correlación	.018	.049	.252**
		Sig. (bilateral)	.851	.608	.008
	Estrés empático	Coeficiente de correlación	-.020	.246**	-.054
		Sig. (bilateral)	.835	.010	.575
	Alegría empática	Coeficiente de correlación	-.067	.162	.166
		Sig. (bilateral)	.485	.090	.082
	Empatía Total	Coeficiente de correlación	-.012	.188*	.197*
		Sig. (bilateral)	.897	.050	.038

d	Eda	Coeficiente de correlación	-,263**	-,196*	,217*
		Sig. (bilateral)	,005	,040	,022
Rho de Spearman					

6.4 Diferencias De Grupos

Se realizó la comparación entre grupos de personas, según variables sociodemográficas. Se encontraron diferencias según sexo, siendo que las docentes mujeres tienen más elevada la comprensión empática con respecto de los docentes hombres.

Tabla 4 Comparación de grupos según sexo

Variable de agrupación:	Rango	Rango	U de Mann-Whittney	Z	Sig.
Sexo	Promedio	Promedio			
	Mujer	Hombre			
Comprensión empática	59.15	41.65	623.000	-2.210	.027
U de Mann Whitney					

Por otro lado se hallaron diferencias significativas según si tienen o no tienen hijos, siendo más elevado el Cansancio Emocional en los docentes que no tienen, asimismo, la Despersonalización es mayor también en quienes no tienen hijos.

Variable de agrupación: Tiene hijos	Rango	Rango	U de Mann-Whittney	Z	Sig.
	Promedio	Promedio			
	Si	No			
Cansancio emocional	51.90	68.14	822.000	-2.310	.021
Despersonalización	51.19	68.76	762.500	-2.626	.009
U de Mann Whitney					

Según el tipo de institución para la cual trabaja

Es posible afirmar que los docentes que trabajan en ambos tipos de instituciones tienen mayores niveles de Cansancio Emocional y menores en quienes trabajan en el ámbito público. En cuanto a la variable de Realización Personal, se obtuvo que es mas elevada en docentes del ámbito publico.

Tabla 6 Diferencia de Grupos según el tipo de institución

	Tipo de institución	Rango Promedio	Chi cuadrado	Gl	Sig.
Cansancio Emocional	Público	48.26	6.775	2	.034
	Privado	62.84			
	Ambos	68.05			
Realización personal	Público	63.68	7.332	2	.026
	Privado	50.19			
	Ambos	40.14			

H de Kruskall Wallis

Según la importancia que considera que tiene su trabajo

En cuanto a la escala de Estrés empático, en la dimensión según la importancia que considera que tiene su trabajo se encontró que existen diferencias significativas, obteniendo mayores niveles de Alegría Empática quienes consideran algo importante su trabajo con contraste con quienes consideran muy importante el tiempo que dedica a su empleo formal.

Tabla 7

Variable de agrupación:	Rango Promedio	Rango Promedio	U de Mann-Whittney	Z	Sig.
Importancia que tiene en su vida el tiempo que dedica a su trabajo formal	Algo importante	Muy importante			
Estrés empático	68.88	53.17	652.500	-1.987	.047
Alegría empática	68.15	53.33	4838.500	-1.897	.048

Según si sintió mas presión laboral

Es posible afirmar que los docentes que sintieron mayor presión laboral debido al contexto de pandemia puntuaron mas elevado en el Cansancio Emocional que quienes no sintieron la presión.

Tabla 8

Variable de agrupación: Sintió más presión laboral en el contexto de pandemia.	Rango Promedio Si	Rango Promedio No	U de Mann- Whittney	Z	Sig.
Cansancio emocional	61.67	28.53	352.000	-4.089	.000
U de Mann Whitney					

Capítulo VII. Discusión

7.1 Discusión

La discusión de los resultados partirá desde los objetivos específicos, a fin de ir dando cuenta de algunos hallazgos que se consideren relevantes tanto desde el análisis de los resultados de empatía como de burnout, de modo que, finalmente, se pueda reflexionar sobre lo evaluado para alcanzar el objetivo general.

Uno de los objetivos específicos del estudio consistió en describir los hallazgos en relación a la variable de Burnout, iniciando con los resultados de las escalas referentes al síndrome y relacionadas al desarrollo del mismo. Fue posible analizar las puntuaciones generales desde los patrones observables de cada dimensión de la escala, tomando como referencia investigaciones previas. Desde esta línea de análisis, se podría pensar que es coherente que se observen mayores puntuaciones en la dimensión de cansancio emocional, en comparación con las otras dimensiones referidas al síndrome de Burnout. En buena medida, la respuesta ante un contexto con situaciones que generan estrés, de forma sostenida y crónica (Marrau, 2004) se relaciona en el caso de los docentes, a condiciones visibles, propias de la labor docente, la cual conlleva una serie de procesos cognitivos y afectivos complejos que se estarán desarrollando en las numerosas interacciones alumno-docente, lo cual, como indica Cooper (2004) puede resultar mentalmente agotador, requiriendo adicionales habilidades emocionales, de autocuidado y soporte, para prevenir y sostener una calidad de vida profesional adecuada.

Al analizar los resultados, en la comparación de diferentes grupos, en el caso de las variables del burnout, Cansancio Emocional y la Despersonalización, puntuaron elevadas en docentes sin hijos en comparación con quienes si tiene hijos. Sobre estos resultados, Moriana y Herruzo (2004, citados en Zavala, 2008), argumentan que tener hijos podría ser un factor de protección contra el burnout, pues conlleva la maduración de ser padre, así como la experiencia en resolución de problemas de los niños y el apoyo emocional que puede proporcionar la familia, lo cual consecuentemente podría brindar una mayor autorrealización, así como experimentar menores niveles de estrés asociados a su rol en la docencia.

Con respecto al tipo e institución para la cual trabajan, los docentes que trabajan tanto en instituciones públicas como privadas, es decir en ambas, tienen mayores niveles de Cansancio Emocional. Mientras que, quienes trabajan en el ámbito público solamente en cuanto a la variable de Realización Personal, se obtuvo que es más elevada. Siguiendo con la línea de una investigación de Subaldo Suizo (2012) en la que se presenta que las Escuelas privadas tienen un mayor porcentaje de profesores en cuanto al Cansancio emocional y Despersonalización y menor en Realización personal en comparación con las Escuelas estatales. Al contrario, los profesores de las Escuelas Estatales tienen una presencia más alta en Realización personal y menor en Cansancio emocional y Despersonalización. Con respecto a los resultados vinculados al tipo de institución para la cual se desempeñan, el Cansancio Emocional se conceptualiza como la pérdida de recursos emocionales debido a las demandas de los alumnos, sus familias y del sistema educativo (Salanova, Martínez & Lorente, 2005). Según Alederete et. Al (2003) los docentes que se comprometen más con sus labores, sin redes de soporte social y sin recursos apropiados se encontrarán en mayor riesgo de padecer burnout porque el Cansancio Emocional se encuentra muy relacionado con los recursos personales y con las demandas a las que debe responder y que de no encontrar un soporte social que lo impulse y contenga, puede provocar pérdida de entusiasmo y optimismo, sentimientos de desesperanza y frustración en el docente que no consigue los logros esperados en sus alumnos, llegando incluso a distanciarse emocionalmente de ellos.

Sobre lo mencionado, es posible inferir que un docente de establecimiento público, preocupado por los sentimientos ajenos tiene menores probabilidades para agotar sus recursos emocionales y/o pasar a una siguiente etapa del proceso del burnout, como es la despersonalización experimentada por un profesional que es invadido por sentimientos de ansiedad o incomodidad frente al sufrimiento del otro, y que según Decety y Jackson (2004), podría residir en la diferencia clave del reconocimiento del lugar de la emoción: en el otro o en sí mismo.

En cuanto a los resultados referentes a la obtención de datos acerca de la importancia que le dan en la vida al tiempo que dedican a su trabajo formal, podrían indicar, según los puntajes obtenidos, existen diferencias en las dimensiones de la Empatía siendo mayor el Estrés empático y

Alegría empática en quienes consideran algo importante su trabajo contrarrestando con quienes consideran muy importante el tiempo que dedican a su trabajo. Estas dimensiones refieren a la capacidad de conectar con los estados emocionales negativos de otra persona y a la capacidad de compartir con las emociones positivas de otra persona (López Pérez, Fernández Pinto y Abad, 2008). Los resultados obtenidos podrían relacionarse con lo planteado por Figley (1995) siendo la empatía es una herramienta esencial para la relación de ayuda, un mal manejo de la misma puede terminar dañando al profesional, alcanzando un desgaste por empatía, el cual constituye un riesgo psicosocial (Stamm, 1999).

En relación a la edad de los docentes, el presente estudio arrojó una asociación indirecta entre la edad y el Cansancio Emocional y Despersonalización, con lo cual aquellos docentes más jóvenes poseen mayores niveles en cuanto al Burnout, dando cuenta a la afirmación de Maslach (2001, en Botella et al. 2007) las investigaciones arrojan resultados que sostienen que las personas jóvenes, con pocos años de experiencia que se pueden “quemar” más rápido, justamente, por no haber tenido el tiempo y vivido circunstancias que le permitan desarrollar estrategias funcionales (Botella et al. 2007). Además podría pensarse particularmente, en Argentina se expresa una continua carencia de apoyo pedagógico a nivel institucional y administrativo (Díaz y Ñopo, 2016), lo cual podría influir en el Cansancio emocional. El reconocimiento de la labor docente parece ser un paso esencial para la prevención del síndrome de Burnout (Botella et al, 2007).

Al estudiar si los docentes sintieron más presión en contexto de pandemia, quienes sintieron más presión, obtuvieron mayores niveles de Cansancio Emocional. No podemos dejar de lado, el contexto en el que se realizó la presente investigación la Organización Mundial de la Salud anunció la presencia de la Pandemia COVID-19 el 11 de marzo de 2020, el 19 de marzo del 2020 el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio, ante este escenario incierto, la función educativa debió continuar, por ello a nivel mundial las naciones hacen los giros estratégicos según sus condiciones técnicas y políticas para ejecutar las clases no presenciales (UNESCO, 2020). En el contexto argentino la etapa de planificación de las clases ha iniciado, mediante procedimientos distintos a los acostumbrados tales como el teletrabajo. Se requirió potenciar el aprendizaje guiado y empático, creativo y eficaz para

complementar la información y recursos didácticos de la red (Moro, Dupotey y Salgado, 2019). Es necesario cuidar que la educación como proceso formativo se mantenga evitando caer en la transferencia de información que se ha observado en la educación despersonalizada, y optar por modelos educativos flexibles (Villafuerte, 2019). Los docentes debieron cumplir el rol de orientadores ante el impacto de los medios de comunicación y redes sociales en el pensamiento de los más jóvenes (Villafuerte y Demera, 2017) respecto a las amenazas latentes. Con lo cual, nos lleva a reflexionar acerca del Cansancio Emocional que pudieron padecer los docentes.

En cuanto a la relación entre las dimensiones de las variables trabajadas, la dimensión Realización personal de Burnout, la cual evalúa los sentimientos de autoeficacia y realización personal en el trabajo, se relaciona de manera directa con Adopción de perspectivas, la capacidad para las relaciones personales, la comunicación y la tolerancia y Comprensión empática, esta escala implica la evaluación de la capacidad para reconocer y comprender los estados emocionales de los demás; así como sus intenciones e impresiones. Podría pensarse que quienes perciben mayores niveles de autoeficacia, presentan una postura ante los sentimientos del otro con un grado de preocupación y búsqueda de comprensión, tanto a nivel afectivo como cognitivo (Lamothe et al. 2014).

Finalmente, a partir de los resultados obtenidos, se da respuesta al objetivo general de la presente tesis, aceptándose la hipótesis de relación entre los componentes de la empatía con los elementos del factor de burnout. Principalmente, se encuentran correlaciones positivas, estadísticamente significativas, entre las escalas de Realización personal y Adopción de perspectiva y por otro lado la Despersonalización relacionó positivamente con Estrés Empático, relacionándose con el desgaste por empatía que se deriva, como el burnout de la actividad de ayudar y asistir a individuos (Moreno-Jiménez, et al. 2004). Esto podría incluir, una exposición gradual al desgaste laboral; desgaste del idealismo y falta de logros (Figley, 2005).

Conclusión

Las relaciones entre burnout y empatía fueron estudiadas en una muestra de 111 docentes de las instituciones educativas publicas y privadas tanto del Gran Buenos Aires como de la Ciudad autónoma de Buenos Aires. Se consideraron par realizar el estudio: Test Maslach Burnout Inventory (MBI) caracterizado por medir el desgaste profesional relacionados al síndrome específicos del rol docente; Una definición multidimensional de la empatía, constituida por componentes afectivos y cognitivos; y los datos sociodemográficos de los participantes. Esta información se recogió a través del instrumento de evaluación de la empatía. Proporciona información tanto de los componentes cognitivos de la empatía (Adopción de perspectivas y Comprensión emocional) como de los afectivos (Estrés empático y Alegría empática) y una Ficha Sociodemográfica.

En base a la literatura revisada y por medio del análisis de la información recogida, se han llegado a las siguientes conclusiones. Estas, son pertinentes a nivel de la muestra estudiada y con objeto de ser contrastadas, revisadas y validadas por estudios posteriores:

El contexto social y político, que incide en las condiciones laborales, es un elemento importante a considerar en un estudio de esta naturaleza, sobre todo en una variable históricamente asociada al ejercicio de una labor, como es el síndrome del Burnout. Se considera el contexto de Aislamiento en el presente estudio y la metodología de trabajo remoto.

Existen diferencias estadísticamente significativas según el establecimiento de trabajo de los docentes en el componente. No se cumple la primera hipótesis, ya que no correlacionan las variables de manera inversa, sino que algunas de sus dimensiones de manera positiva.

En cuanto a las limitaciones del estudio se puede señalar que la amplitud y complejidad de la labor docente hace necesario el desarrollo de futuras investigaciones para abordar de manera más acabada la complejidad de la temática planteada en esta investigación. A su vez las limitaciones del investigador, como la falta de experiencia, pudieron haber impactado en algún momento de la investigación, aunque cabe destacar que seguramente esta limitación se vio subsanada en parte por la permanente orientación del tutor de la investigación.

En relación a las limitaciones del presente trabajo sería interesante para estudios posteriores, comparar docentes de instituciones públicas y privadas del Gran Buenos Aires y de Capital Federal, y de esa manera se podría inferir si se pueden establecer diferencias significativas según la ubicación geográfica.

En relación al futuro, resulta de gran importancia ampliar las investigaciones referidas a las cuestiones aquí desarrolladas dentro del contexto argentino, indagando otras posibles consecuencias que la pandemia pueda llegar a tener sobre los procesos psicológicos de los docentes ya que se observó que los docentes de establecimientos privados, presentan mayores niveles de Burnout.

Referencias

Abreu, D. (2011). Síndrome de agotamiento emocional en profesionales de la unidad de cuidados intensivos. *Multiciencias* 11(4), 370-377. Asociación argentina de estudio e investigación en Psicodiagnostico (ADEIP) (2000). Pautas Internacionales Para el Uso de los Test. Recuperado de <https://www.adeip.org.ar/pautas.htm>

Acasiete, K. (2015). Empatía y Razonamiento Moral Prosocial en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima. Universidad Ricardo Palma.

Aldrete, M. G., Preciado, M. de L., Franco, S. A., Pérez, J. A., y Aranda, C. (2008). *Factores psicosociales laborales y Síndrome de Burnout diferencias entre hombres y mujeres docentes de secundaria*, zona metropolitana de Guadalajara, Mexico. *Revista Chilena Salud Pública*, 2, 1-13.

Aldrete R , Pando M. (2016), Síndrome de burnout y manifestaciones clínicas en los médicos familiares del Instituto Mexicano del Seguro Social, Guadalajara, México. *Revista Cubana de Salud Pública*.

Amador Velazquez. R. (2014), Estrés y Burnout en docentes de educación media superior, Artículo, Medicina, Salud y Sociedad. *Revista Electrónica*, Universidad Autónoma del Estado de México.

Arias, W. & Jiménez, N. (2013). Síndrome de burnout en docentes de Educación Básica Regular de Arequipa. *Educación*, XXII(42), pp. 53-76. Recuperado de <https://bit.ly/2BzfN2b>

Arias Gallegos, Julio Cesar Huamani Cahua, Karla D. Ceballos Canaza, (2019). Síndrome de Burnout en profesores de escuela y universidad: un análisis psicométrico y comparativo en la ciudad de Arequipa, Vol. 7, Núm. 3 (2019)

Asencio et al. (2006). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa* .Unir editorial, Argentina, La Rioja.

Ausubel D., A. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.

Ávila, J., Gómez, L., & Montiel, M. (2010). Características demográficas y laborales asociadas al Síndrome de Burnout en profesionales de la salud. *Pensamiento Psicológico*, 8(15), 39-52.

Bandura, A. (1989). Regulación de los procesos cognitivos a través de la autoeficacia percibida. *Psicología del desarrollo*, 25 (5), 729–735. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.729>

Baron-Cohen, S. (2011). *The science of evil on empathy an the origins of cruelty*. New York, NY: Basic Books.

Barr, H. (2011). *Principios de educación interprofesional*.
<https://www.caipe.org/resources/publications/barr-low-2011-principles-interprofessional-education>

Barilá, C. (2011). Influencia de la empatía y del estilo personal del terapeuta en la calidad de vida profesional (Tesina de Licenciatura). Universidad Favaloro, Buenos Aires. Recuperado de <https://bit.ly/2W3QONC>

Bedoya, Elías A.; Vega, Nancy E, Síndrome de Quemado (Burnout) en Docentes Universitarios: El Caso de un Centro de Estudios del Caribe Colombiano Formación Universitaria, vol. 10, núm. 6, 2017, pp. 51-58 Centro de Información Tecnológica La Serena, Chile.

Bisquerra Alzina. R, Perez Escoda. N, (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XXI, 10. 61-82.

Batson, C. D., Early, Sh. & Salvarani, G. (1997). Perspective taking: imagining how another feels versus imagining how you would feel. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 23, pp. 751-758. Recuperado de <https://bit.ly/2ByKfcv>

Botella, L., Longás, J., y Gómez, A. (2007). *La construcción social del burnout en la profesión docente*. Aloma, (April 2017), 271-296.

Buitrón, S., y Navarrete, P. (2008). *El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional:*

Cooper, B. (2004). *Empathy, Interaction and Caring: Teachers' Roles in a Constrained Environment*. *Pastoral Care in Education*, 22(3), 12-21. [https://doi.org/10.1111/j.0264-](https://doi.org/10.1111/j.0264-3944.2004.00299)

[3944.2004.00299](https://doi.org/10.1111/j.0264-3944.2004.00299).

Bouroncle, R. (1994): «La professionnalisation des enseignants». European Journal of Teacher Education, vol. 17, n2 1/2, pp. 25-29.

Buzzetti Bravo (2005). Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI), en dirigentes del colegio de profesores A.G. de Chile.

Cabero, J., & Ruiz-Palmero, J (2018). Las Tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI), 9(2), 16-30.

Castells, Manuel. La Era de la Información, Economía, Sociedad y Cultura. Vol. 2. El poder de la identidad. Madrid: Alianza Editorial, 1997.

Castillo, M. (2003). *Perfil Docente de los académicos de la Facultad de Medicina*. Chile: Santiago.: en DECSA Facultad de Medicina.

Castillo, N. (2014). Clima, Motivación Intrínseca y Satisfacción Laboral en Trabajadores de Diferentes Niveles Jerárquicos. (Tesis pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú. PUCP, Lima, Perú).

Cazabat, E. (2009). Desgaste por empatía: las consecuencias de ayudar. Recuperado de: [http:// www.psicotrauma.com.ar/cazabat/cf.htm](http://www.psicotrauma.com.ar/cazabat/cf.htm).

Cerquera Delgado y Zavaleta Loyola. (2013). *Síndrome de Burnout en los docentes y clima organizacional en las instituciones educativas públicas del nivel secundario del distrito de Otuzco*. Perú.

Craig, W. M., Henderson, K., y Murphy, J. (2000). Prospective Teachers Attitudes Toward Bullying And Victimization. School Psychology International, 21(1), 5-21.
<https://doi.org/0803973233>

Cumpa Torres, Fabiola Lizett, Chavez Vassallo, Pamela Beatriz, (2015) Síndrome de Burnout en docentes del nivel primario de las instituciones educativas estatales del distrito de CHICLAYO.

Decety, J. & Lamm, C. (2006). Empatía humana a través de la lente de la neurociencia social. . TheScientificWorldJOURNAL, 6, pp. 1146-1163. Recuperado de <https://bit.ly/2MBDLjw>

Decety, J., Moriguchi, Y. El cerebro empático y su disfunción en poblaciones psiquiátricas: implicaciones para la intervención en diferentes condiciones clínicas. *BioPsychoSocial Med* **1**, 22 (2007). <https://doi.org/10.1186/1751-0759-1-22>

Denyer M., Furnémont, J., Poulain, R., y Vanloubbeeck, G. (2012). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Díaz, J. J., y Ñopo, H. (2016). La carrera docente en el Perú. En Investigación para el desarrollo en el Perú: Once Balances (pp. 353-403).

Djigic Snezana Stojiljkovic, (2011). *Estilos de gestión del aula, clima del aula y rendimiento escolar*. Volumen 29 , Páginas 819-828.

Doménech, B. (1995). *Introducción al síndrome "burnout" en profesores y maestros y su abordaje terapéutico*. Recuperado 23 de abril de 2017, a partir de <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/educativa/1995/arti6.htm> Eisenberg, N. y Eggum, N. D. (2009).

Douwe Beijaard , Nico Verloop, Rosie Tanner , Désirée Longayroux , *El surgimiento de la investigación sobre la identidad profesional de los docentes: una revisión de la literatura de 1988 a 2000*, ISBN : 978-1-78190-850-1 , eISBN : 978-1-78190-851-8, ISSN : 1479-3687

Duschatzky, Silvia (2007): “Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie”. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Escartí .A, M. Pascual. (2013). Observación de las estrategias que emplean los profesores de educación física para enseñar responsabilidad personal y social Revista de Psicología del Deporte, vol. 22, núm. 1, pp. 159-166 Universitat de les Illes Balears Palma de Mallorca, España.

Escrivá, V. M., Navarro, M. D. F., y García, P. S. (2004). La medida de la empatía: Análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.

Extremera Pacheco y Fernandez Berrocal Pablo. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios Clínica y Salud, Revista: Red de Revistas Científicas de América Latina, España.

Extramera; Fernandez, (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de primaria y su relación con los niveles de *Burnout* e ilusión por el trabajo (engagement). Revista Educación, 356, 604-627.

Fernández, I., López, B. & Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicación en revisión, Anales psicología, Universidad Autónoma de Madrid. 24(2), 284- 298.

Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 19(3), 63-94. <https://doi.org/27411927005>

Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. Anales de Psicología, 24(2), 284-298.

Fernández, M. (2002). Desgaste psíquico (burnout) en profesores de educación primaria de Lima metropolitana.

Fernández, M. (2008). Burnout , autoeficacia y estrés en maestros peruanos : Tres estudios fácticos. Ciencia & Trabajo, 10(August), 120-125.

Ferri, P., Guerra. E., Marcheselli, L., Cunico, L. & Di Lorenzo, R. (2015). Empathy and burnout: an analytic cross-sectional study among nurses and nursing students. Acta Biomed for Health Professions, 86(2), pp. 104-115. Recuperado de <https://bit.ly/2W5Xzyx>

Figley, C.R. (1995). Compassion fatigue as secondary traumatic stress disorder: An overview. En C.R. Figley (Ed.), *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized*. (pp. 1-20). New York: Brunner/Mazel.

Figueroa, A. E. J., Gutiérrez, M. J. J., y Miranda, E. R. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. Psicología Escolar e Educacional, 16(1)

Freire, Paulo (2016): “El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante”. Buenos Aires. Editorial Siglo XXI.

Gil-Monte, P. R. (2005). El síndrome de quemarse por el trabajo (“burnout”). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar. Madrid: Pirámide.

Giufra, M. (1981). The therapist and burnout. The Family, 9(1), 25-29.

Gladstein, G. A. (1984). The historical roots of contemporary empathy research. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 20(1), 38-59. [https://doi.org/10.1002/1520-6696\(198401\)20:13.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/1520-6696(198401)20:13.0.CO;2-1).

Gleichgerricht, E., y Decety, J. (2013). Empathy in Clinical Practice: How Individual Dispositions, Gender, and Experience Moderate Empathic Concern, Burnout, and Emotional Distress in Physicians. *PLoS ONE*, 8(4), 1-12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0061526>

Gonzales, N., Eguren, M., y De Belaunde, C. (2017). Desde el aula: una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano. Lima.

Reflexiones y estrategias. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, O. M. (11 de MARZO de 2020). <https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks->. Recuperado el 21 de SEPTIEMBRE de 2020, de Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19..pdf Sachtleben, A. (-5. (-2017-27). <http://dspace.udla.edu.ec/bitstream/33000/7987/1/UDLA-EC-TPC>.

González C, S. L. (2003). El diseño curricular por competencias en la educación médica.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Hewitt, N., y Barrero, F. (2012). La integración de los saberes: una propuesta curricular para la formación en investigación en la educación superior. *Psychologia*, 6(1), 137-145.

Jennings, P. & Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), pp. 491- 525. Recuperado de <https://bit.ly/2P8tU6i>.

Kahn, J., Schneider, K., Jenkins-Henkelman, T., y Moyle, L. L. (2006). Emotional social support and job burnout among high school teachers: is it all due to dispositional affectivity? *Journal of Organizational Behavior*, 27(June), 793-807. <https://doi.org/10.1002/job.397>

Kunzi, Susana “¿Cómo sostener el vínculo docente- alumno- familia- en tiempos de virtualidad?” Buenos Aires, 23 de abril de 2020. Disponible en: <https://www.telam.com.ar/notas/202004/455367-opinion-coronavirus-educacion-virtual.html>

Lamothe, M., Boujut, E., Zenasni, F., y Sultan, S. (2014). To be or not to be empathic: the combined role of empathic concern and perspective taking in understanding burnout in general practice. *BMC family practice*, 15(1), 15. <https://doi.org/10.1186/1471-2296-15-15>

Lomnitz, L. y Melnik, A. (1991): *The Chilean Middle Class. A Struggle for Survival in the Face of Neoliberalism*, Boulder, Colorado: Lynne-Rienner Publisherst.

López-Goñi (2012). *Competencias emocionales del alumnado en magisterio: Posibles implicaciones profesionales*. Universidad Pública de Navarra. Departamento de Psicología y Pedagogía. Pamplona, España.

Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid: Alianza

Martínez-Otero, V. (2011). La Empatía en la Educación: Estudio de una Muestra de Alumnos Universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(4), 174-190.

Marrau, C. (2004). El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en Humanidades*, 2(10), 53-68. <https://doi.org/1515-4467>

Maslach C, Jackson SE. *MBI: Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press; 1981.

Maslach, C., y Jackson, S. (1981). The measurement of experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>

Maslach, C., Schaufeli, W. & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology* 52, pp. 397– 422. Recuperado de <https://bit.ly/2LI84CP>

Mendoza Quispe, Rosa Angela(2015). *Resiliencia y Síndrome de Burnout en docentes de nivel secundario de C.E.E. del distrito de Villa Maria*. Universidad Autónoma del Perú.

Mercado Salgado, Pedro R. Gil Monte(2010). Influencia del compromiso organizacional en la relación entre conflictos interpersonales y el síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en profesionales de servicios (salud y educación), *Innovar: revista de ciencias administrativas y sociales*, ISSN 0121-5051, Vol. 20, N° 38 (sep-dic), 2010, págs. 161-174.

Migchelbrink, L. E. (2015). *Is empathy always a good thing ?* Universiteit Leiden.

Mojša-Kaja, J., Golonka, K. & Marek, T. (2015). Job burnout and engagement among teachers - worklife areas and personality traits as predictors of relationships with work. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 28(1), pp. 102-119. Recuperado de <https://bit.ly/31GSe1Q>

Moreno-Jiménez, B., Morante-Benadero, M.E., Garrosa, E. y Rodríguez, R. (2004). Estrés traumático secundario: el coste de cuidar el trauma. *Revista Psicología Conductual*, 12(2), 215-231.

Moreno, B., Corso, S., Sanz-Vergel, A. I., Rodríguez-Muñoz, A., y Boada, M. (2010). El «burnout» y el «engagement» en profesores de Perú. Aplicación del modelo de demandas-recursos laborales. *Ansiedad y Estrés*, 16(2-3), 293-307.

Moro, A., Dupotey, N., & Salgado, A. (2019). Las TIC como herramienta didáctica. *Estudio Universidad de Oriente. Refcale*, 7(3), 151-160.
<http://refcale.uileam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/2742/1854>

Moya-Albiol, L., Herrero, N. & Bernal, M. (2010). Bases neuronales de la empatía. *Revista de Neurología*, 50(2), pp. 89-100. Recuperado de <https://bit.ly/2FUBBXg>.

Mussi, C. (Ed.) (2006). Entrenamiento en habilidades terapéuticas. Cómo mejorar los resultados en psicoterapia. Misiones: edición del autor.

Näring, G., Vlerick, P. & Van de Ven, B. (2012). Emotion work and emotional exhaustion in teachers: the job and individual perspective. *Educational Studies*, 38(1), pp. 63-72. Recuperado de <https://bit.ly/2W565hj>.

Nolasco, A. (2012). Empathy and Its Relationship With Bullying. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11, 35-54. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243125410002>.

Olivares Faúndez, Gil-Monte PR. (2009), El síndrome de burnout: un modelo multicausal de antecedentes y consecuentes en profesionales de enfermería. Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Universidad de La Laguna. España.

Palma, S. (2005). Elaboración y Validación de una Escala de Satisfacción Laboral SL-SPC. *Materiales*, 13,56.

Paulien Meijer, Douwe Beijaard, Nico Verloop, (2004) *Examinar las cogniciones interactivas de los profesores utilizando ideas de la investigación sobre el conocimiento práctico de los profesores*. Desarrollo de profesores y práctica docente, eBook ISBN9780203166185

Paur Sión, S. E. (2017). Las tecnologías de información y comunicación como herramienta cognitiva para la construcción de aprendizajes significativos. . *Revista Refcale* , 73- 84. .

Restrepo-Ayala, N. C., Colorado-Vargas, G. O., y Cabrera-Arana, G. A. (2006). Desgaste Emocional en Docentes Oficiales de Medellín, Colombia, 2005. *Revista de Salud Pública*, 8(1), 63-73.

Rodríguez, María Guadalupe; Pando Moreno, Manuel; Aranda Beltrán, Carolina; Balcázar Partida, Nidia. *Síndrome de Burnout en maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara*. Investigación en Salud, vol. V, núm. 1, abril, 2003, p. 0 Centro Universitario de Ciencias de la Salud Guadalajara, México.

Roegiers, X. (2010). *Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Romero, K. N. (2018). Empatía y Síndrome de Desgaste Profesional (Burnout) en Docentes de Educación Básica Regular de Lima Metropolitana. Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

Salanova, M. Martínez, I. & Lorente, L. (2005). ¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1- 2), pp. 37- 54. Recuperado de <https://bit.ly/35ZTtMQ>.

Salas Dahlgvist, J. (2010). Bienestar psicológico y síndrome de Burnout en docentes de la UGEL N o. 7, 138.

Salgado, N. (2017). Los logros de aprendizaje a partir de la dinamización de las prácticas lectoras. *Revista Refacalie* , 143-166.

Salmeron, M., & Villafuerte, J. (2019). Los logros de aprendizaje a partir de la dinamización de las prácticas lectoras. *Revista Refacalie*, 7(1), 143-166.
<https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/2925>

Salmerón Cevallos, M. (2019), *DINAMIZACIÓN DE LAS PRACTICAS LECTORA*, Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaIE)

Saltijeral Méndez, M. T., y Ramos Lira, L. (2015). Identificación de estresores laborales y burnout en docentes de una secundaria para trabajadores del Distrito Federal. *Salud Mental*, 38(5), 361-369. <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2015.049>

Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México. Editorial McGraw-Hill.

Sánchez, J., y Gaya, J. (2014). La Empatía en la Docencia, (1), 1-5.
<https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>

Schaufeli, W.E., & Greenglass, E.R. (2001). Special issue job burnout and health. *Psychology and Health*, 16(5), 501-510.

Schiro. (2010). Burnout e inteligencia emocional en docentes de EGB.

Silva, C., Quintana, R., y Reyna, D. (2005). Nivel de estrés en docentes de enseñanza básica en Chillán-Chile. *Enfermería en Costa Rica*, 26(1), 5-12.

Singer, T. (2010). The social neuroscience of empathy. *Annals of the New York Academic of Sciences*, 1156, pp. 81-96. Recuperado de <https://n9.cl/qi1k>

Sión, S., Espinoza, M., & Álava, S. (2017). Las tecnologías de información y comunicación como herramienta cognitiva para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Refcale*, 5(2), 73-84. <http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/1585/967>

Stafta (2011). "Improvement of the emotional empathy coefficient through a training program during the initial formation of the students, future teachers". *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Elsevier Online, v. 15, p. 1168-1172, 2011.

Stamm, B. H. (1997). Work-related secondary traumatic stress. *PTSD Research Quarterly*, 8, 1-8.

Subaldo Suizo, (2012). *Las repercusiones del desempeño docente en la satisfacción y el desgaste del profesorado*. <http://hdl.handle.net/10550/24703>.

- Tejada, J. (1999) Acerca de las competencias profesionales I, Herramientas, 56, 20-30.
- Thirioux, B., Birault, F., y Jaafari, N. (2016). Empathy is a protective factor of burnout in physicians: New neuro-phenomenological hypotheses regarding empathy and sympathy in care relationship. *Frontiers in Psychology*, 7(MAY), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00763>
- Tifner, S., Martín, P., Albanesi, S. & De Bortoli, M. (2006). Burnout en el colectivo docente. *Studium. Revista de Humanidades*, 12, pp. 279-291. Recuperado de <https://n9.cl/8r7w>.
- Viera, Arlene (2013) “Estrés laboral y síndrome de Burnout en docentes cubanos de enseñanza primaria”. Ministerio de Salud Pública, Escuela de salud pública, La Habana, Cuba.
- Villafuerte, J., & Benítez, R. (2018). Competencias del profesional de la administración y finanzas para una economía basada en el conocimiento. *Revista Educación*, 42(2), 1-20. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/27559>
- WJ., R. (Madrid, 1996.). Modelos para la Mejora del Rendimiento Humano, Funciones, Competencias y Resultados. *Asociación Americana para la Formación y el Desarrollo* .
- Zabalza, M.A (2004). Contextos educativos 6,7 *innovación en la enseñanza*, 113,136.

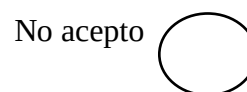
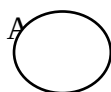
ANEXOS

Anexo I. Instrumentos

Consentimiento Informado

Como estudiante de la Universidad Abierta Interamericana, de la carrera Licenciatura en Psicología, solicito permiso para recabar datos con el fin de incluir a los mismos, en la investigación de mi tesis de grado. El trabajo se relaciona con la Empatía y Burnout en docentes de inicial, primaria y secundaria de escuelas públicas y privadas durante el aislamiento preventivo y obligatorio del año 2020. La colaboración voluntaria resultará muy valiosa para este trabajo, se mantendrá la estricta confidencialidad de los mismos y, a su vez, se garantiza que en cualquier momento los mencionados pueden desistir de participar y retirarse de la investigación.

A continuación marque con una cruz la opción que corresponda y firme. Si está de acuerdo con que los datos puedan ser utilizados para la mencionada investigación, señale la opción acepto; en caso contrario, marque la segunda opción, no acepto.



Por favor complete los siguientes datos socio-demográficos:

1. Nombre: (Opcional)

2. Edad: _____ años. (Indique número)

3. Sexo: (marque con una cruz)

☐ 1. Masculino ☐ 2. Femenino

4. Estado civil: (marque con una cruz)

- ☐1. Soltero/a
- ☐2.Casado/a
- ☐3.Divorciado/a
- ☐4.Viudo/a
- ☐5.En pareja
- ☐6.Cónyuge
- ☐7.Separado/a

5. Zona de residencia

- ☐1.GBA zona sur
- ☐2.GBA zona este
- ☐3.GBA zona oeste
- ☐4.GBA zona norte
- ☐5.C.A.B.A

6. Educación: (marque con una cruz)

- ☐ 1. Primario Incompleto ☐ 2. Primario Completo ☐ 3. Secundario Incompleto ☐4. Secundario Completo ☐ 5.terciario incompleto☐ 6.Terciario completo
- ☐ 7. Universitario Incompleto ☐ 8. Universitario Completo

7. Grupo conviviente: (marque con una cruz)

☐ 1. Solo ☐ 2. Madre/ Padre/ Ambos. ☐ 3. Padre/ Madre/hermanos ☐ 4.
Cónyuge ☐ 5. Cónyuge e Hijo/s. ☐ 6. Solo con Hijo/s

8. ¿Tiene hijos? (marque con una cruz)

☐ 1. Si ☐ 2. No

9. Especifique cuántos hijos tiene: (marque con una cruz)

☐ 1. Uno ☐ 2. Dos ☐ 3. Tres ☐ 4. Más de tres

10. ¿es docente?

☐ 1. Si ☐ 2. No

11. En el caso de responder SI a la pregunta anterior ¿Hace cuanto tiempo ejerce?

_____ (indica años en número)

12. indique el nivel

☐ Nivel inicial ☐ nivel primaria ☐ nivel secundaria

13. ¿En qué tipo de establecimiento?

☐ Estatal ☐ Privado ☐ ambos

14. ¿trabaja más de un turno?

☐ 1. Si ☐ 2.No

15. ¿si su respuesta es SI indique cuantos turnos?

☐ 1. Un turno ☐ 2. Dos turnos - ☐ 3. Tres turnos ☐ cuatro turnos

16. ¿Qué importancia tiene en su vida el tiempo que dedica a su trabajo?

☐ 1. Nada importante ☐ 2.Poca Importancia ☐ 3.Algo importante ☐ 4.Muy

Importante

17. ¿trabaja por fuera de su horario laboral?

☐ 1. Si ☐ 2. No

18. si su respuesta es Si indique cuanto tiempo

☐ 4 horas ☐ mas de 4 horas ☐ 8 horas ☐ mas de 8 horas.

19. ¿en los últimos seis meses ha pedido licencia?

☐ si ☐ no

20. si su respuesta es si indique el motivo

☐ Malestares físicos ☐ malestares psicológicos ☐ ambos ☐ otros

21. ¿Sintió mas presión laboral en el contexto de pandemia?

☐ SI ☐ NO

TECA
Test de Empatía Cognitiva y Afectiva

1= Totalmente en desacuerdo – 2= En desacuerdo – 3 = Neutral – 4= De acuerdo – 5= Totalmente de acuerdo

01. Me resulta fácil darme cuenta de las intenciones de mis alumnos.	1	2	3	4	5
02. Me siento bien si los alumnos están bien.	1	2	3	4	5
03. No me pongo triste sólo porque un alumno lo esté.	1	2	3	4	5
04. Si un alumno logra un objetivo muy deseado, me entusiasmo con él.	1	2	3	4	5
05. Me afectan demasiado los problemas de mis alumnos.	1	2	3	4	5
06. Antes de tomar una decisión intento tener en cuenta todos sus puntos de vista.	1	2	3	4	5
07. Rara vez reconozco cómo se siente un alumno con sólo mirarlo.	1	2	3	4	5
08. Me afecta poco escuchar desgracias que les pasan a los alumnos.	1	2	3	4	5
09. Me encanta ver que un alumno nuevo se encuentra a gusto en el aula.	1	2	3	4	5
10. Me es difícil entender cómo se siente un alumno ante una situación que no he vivido.	1	2	3	4	5
11. Cuando un alumno se ha portado mal conmigo intento entender sus motivos.	1	2	3	4	5
12. Salvo que se trate de algo muy grave, me cuesta llorar con lo que le sucede a mis alumnos.	1	2	3	4	5
13. Reconozco fácilmente cuándo un alumno está de mal humor.	1	2	3	4	5
14. No siempre me doy cuenta cuando un alumno se siente mal.	1	2	3	4	5
15. Intento ponerme en el lugar de los alumnos para saber cómo actuarán.	1	2	3	4	5
16. Cuando a un alumno le sucede algo bueno siento alegría.	1	2	3	4	5
17. Si tengo una opinión formada no presto mucha atención a los argumentos de mis alumnos.	1	2	3	4	5
18. A veces sufro más con las desgracias de mis alumnos que ellos mismos.	1	2	3	4	5
19. Me siento feliz sólo con ver feliz a un alumno.	1	2	3	4	5
20. Cuando un alumno tiene un problema intento imaginarme cómo me sentiría si estuviera en su piel.	1	2	3	4	5
21. No siento especial alegría si un alumno me cuenta que ha mejorado su salud.	1	2	3	4	5
22. Cuando veo que un alumno recibe una buena nota no puedo reprimir una sonrisa.	1	2	3	4	5
23. No puedo evitar llorar con los testimonios de mis alumnos.	1	2	3	4	5
24. Cuando conozco un alumno nuevo me doy cuenta de la impresión que se ha llevado de mí.	1	2	3	4	5
25. Cuando mis alumnos me cuentan que les va bien, no le doy mucha importancia.	1	2	3	4	5
26. Encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de mis alumnos.	1	2	3	4	5
27. Entender cómo se siente un alumno es algo muy fácil para mí.	1	2	3	4	5
28. No soy de esos terapeutas que se deprimen con los problemas de sus alumnos.	1	2	3	4	5
29. Intento comprender mejor a mis alumnos mirando las situaciones desde su perspectiva.	1	2	3	4	5
30. Me considero una persona fría porque no me conmuevo fácilmente.	1	2	3	4	5
31. Me doy cuenta cuando mis alumnos están especialmente contentos sin que me hayan contado el motivo.	1	2	3	4	5
32. Me resulta difícil ponerme en el lugar de mis alumnos con los que no estoy de acuerdo.	1	2	3	4	5
33. Me doy cuenta cuando un alumno intenta esconder sus verdaderos sentimientos.	1	2	3	4	5

(version positivizada) AP: _____ CE: _____ EE: _____ AE: _____

CUESTIONARIO - BURNOUT

Maslach Burnout Inventory (MBI)

	RANGOS DE MEDIDA DE LA ESCALA 0 = Nunca. 1 = Pocas veces al año o menos. 2 = Una vez al mes o menos. 3 = Unas pocas veces al mes. 4 = Una vez a la semana. 5 = Unas pocas veces a la semana. 6 = Todos los días.							
	Me siento emocionalmente agotado/a por mi trabajo							
	Me siento cansado al mal de la jornada de trabajo							
	Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento fatigado							
	Tengo facilidad para comprender como se sienten mis alumnos/as							
	Creo que estoy tratando a algunos alumnos/as como si fueran objetos impersonales							
	Siento que trabajar todo el día con alumnos/as supone un gran esfuerzo y me cansa							
	Creo que trato con mucha eficacia los problemas de mis alumnos/as.							
	Siento que mi trabajo me está desgastando. Me siento							

	quemado por mi trabajo.							
	Creo que con mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de mis alumnos/as							
0	Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo la profesión docente							
1	Pienso que este trabajo me está endureciendo emocionalmente							
2	Me siento con mucha energía en mi trabajo							
3	Me siento frustrado/a en mi trabajo.							
4	Creo que trabajo demasiado.							
5	No me preocupa realmente lo que les ocurra a algunos de mis alumnos/as.							
6	Trabajar directamente con alumnos/as me produce estrés.							
7	Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable con mis alumnos/as.							
8	Me siento motivado después de trabajar en contacto con alumnos/as							
9	Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo.							
0	Me siento acabado en mi trabajo, al límite de mis posibilidades.							

1	En mi trabajo trato los problemas emocionalmente con mucha calma							
2	Creo que los alumnos/as me culpan de algunos de sus problemas							