



**RIDUNAJ**  
Repositorio Institucional  
Digital UNAJ



Universidad Nacional  
**ARTURO JAURETCHE**

Tesinas de Grado

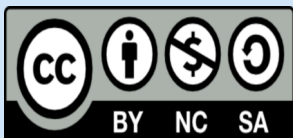
Rosa Estela Coronil

# Riesgos psicosociales y Síndrome de Burnout en docentes de la Escuela de Educación Especial N°1 de zona sur de GBA en 2019

2023

*Instituto de Ciencias Sociales y  
Administración*

*Carrera: Licenciatura en Relaciones del  
Trabajo*



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons.  
Atribución – No comercial – Compartir igual 4.0  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Documento descargado de RID - UNAJ Repositorio Institucional Digital de la Universidad Nacional Arturo Jauretche

Cita recomendada:

Coronil, R. E. (2023). Riesgos psicosociales y Síndrome de Burnout en docentes de la Escuela de Educación Especial N°1 de zona sur de GBA en 2019 [Trabajo final de grado, Universidad Nacional Arturo Jauretche].  
<https://rid.unaj.edu.ar/handle/123456789/3230>



**“Riesgos psicosociales y Síndrome de *Burnout* en docentes de la Escuela de Educación Especial N°1 de zona sur de GBA en 2019”**

**Trabajo Final para optar por el grado de Licenciada en Relaciones del Trabajo**

**Instituto de Ciencias Sociales y Administración**

**Universidad Nacional Arturo Jauretche**

Autora: Rosa Estela Coronil

DNI: 38.444.099

Correo electrónico: [coronilre@hotmail.com](mailto:coronilre@hotmail.com)

Director: Lic. Esteban Córdoba

Florencio Varela

2023

## **Resumen**

El presente estudio tiene como objetivo principal analizar la presencia de factores psicosociales y la existencia de indicadores del síndrome de *Burnout* en docentes de la Escuela de Educación Especial N°1, ubicada en la zona sur del GBA durante el año 2019.

Para su abordaje, se utilizó como metodología una perspectiva cuantitativa y se administró un macrocuestionario compuesto por: Cuestionario de datos socio-demográficos y socio-laborales (construido ad-hoc para la presente investigación), Cuestionario de Evaluación de Factores Psicosociales (CEFAP) y Cuestionario *Maslach Burnout Inventory* (MBI). Se tomó una muestra simple no probabilística con un muestreo aleatorio de 46 docentes. El 100% pertenece al género femenino, con una edad promedio de 41,2.

Los resultados obtenidos identificaron factores psicosociales negativos significativos, como altas exigencias psicológicas y sintomatología, reflejando cargas emocionales y físicas inherentes a la enseñanza. La falta de autonomía en la toma de decisiones, la inseguridad laboral y las condiciones laborales afectaron la calidad de la enseñanza y el apoyo a los/as estudiantes. Y la “doble presencia” que dificulta el equilibrio entre las responsabilidades laborales con las tareas domésticas. La edad y la antigüedad laboral desempeñan un papel en la experiencia de *Burnout*. En cuanto al género, al no poder realizar una comparación, se destacó feminización de la profesión docente y la importancia de reconocer el papel fundamental de las mujeres en la educación.

**Palabras clave:** Riesgos psicosociales- Síndrome de *Burnout*- Estrés laboral- Docencia- Educación especial

### **Abstract:**

The main objective of this study is to analyze the presence of psychosocial factors and the existence of *Burnout* syndrome indicators in teachers at Special Education School No. 1, located in the southern Greater Buenos Aires area during the year 2019

For the approach, a quantitative perspective was used as a methodology and a macro-questionnaire was administered composed of: Socio-demographic and socio-labor data questionnaire (constructed ad-hoc for this research), Psychosocial Factors Evaluation Questionnaire (CEFAP) and the *Maslach Burnout Inventory* (MBI). A simple non-probabilistic sample was taken with a random sampling of 46 teachers. 100% belong to the female gender, with an average age of 41.2.

The results obtained identified significant negative psychosocial factors, such as high psychological demands and symptomatology, which reflected the emotional and physical burdens inherent to teaching. The lack of autonomy in decision-making, job insecurity and working conditions affected the quality of teaching and support for students. And the “double presence” that makes it difficult to balance work responsibilities with domestic tasks. Age and length of service play a role in the experience of Burnout. Regarding gender, since a comparison could not be made, the feminization of the teaching profession and the importance of recognizing the fundamental role of woman in education were highlighted.

**Keywords:** Psychosocial risks- Burnout syndrome- Work stress- Teaching- Special education

*Aunque tenga fotos y miles de recuerdos, y pueda ver tus ojos si me miro en el espejo,  
Yo lo cambié todo si eso te trae de vuelta, un solo día más.*

*A mi mamá, Rosa.*

## **Agradecimientos**

En primer lugar, agradezco a mi mamá Rosa Espínola porque siempre buscaste la manera de ofrecernos lo mejor a mis hermanos y a mí, por siempre apoyarme, cuidarme y amarme. Es muy difícil saber que empezamos el camino de este trabajo final juntas y me dejaste casi llegando al final. Este logro es tan tuyo como mío, porque el sueño era de las dos, y espero que desde donde te encuentres estés orgullosa de mí. Gracias por tu amor, tu sacrificio y por enseñarme a nunca rendirme.

A mi papá Víctor Coronil, que hoy ya no está físicamente conmigo, pero que, ahora, junto con mi mamá me guían y acompañan siempre. Este logro es un honor para los dos.

A mis hermanos, que amo con todo mi corazón y hoy son mi mayor sostén. A Natalia, por ser mi compañera incondicional, mi maestra, por creer en mí y estar siempre conmigo. Porque no me dejaste caer y sos mi gran apoyo. Porque gracias a vos estoy en esta carrera, porque nunca me faltaron tus palabras de aliento, las noches estudiando para los parciales, tus apuntes y tu compañía. A Víctor, por incentivarme a salir adelante y ser un gran apoyo. Esta tesis no hubiese sido posible sin tus palabras de aliento, tus consejos y tu confianza en mí.

A mi ahijada y sobrina Julieta Azul, por ser mi pequeña gran compañera, no existen palabras para expresar lo que significas para mí. Mi amor por vos es eterno y estoy agradecida de compartir juntas cada día y verte crecer me llena el corazón. A mi sobrino Facundo Iván, por iluminar mi vida con tu sonrisa, por tu amor tan inocente, puro y desinteresado. Vos y tu hermana son el regalo más grande que me dio la vida.

A Patricio y a mi cuñado Ariel, porque siempre que los necesité pude contar con ustedes. Gracias por ser parte esencial de nuestra familia.

A Ana Mallimaci, por ayudarme a continuar cuando no sabía cómo seguir.

A mi director Esteban Córdoba, por su tiempo y ayuda brindada.

Al Equipo TAPSO, por su colaboración y disposición en las correcciones del trabajo.

A cada uno de mis profesoras y profesores, quienes a lo largo de la carrera impartieron sus conocimientos, y a mis compañeras y compañeros, quienes fueron parte integral de mi camino académico.

A las docentes de la Escuela de Educación Especial quienes me recibieron para realizar esta investigación.

A mi querida Universidad Nacional Arturo Jauretche, mi segunda casa, por brindarme la oportunidad de recibir una educación pública y de calidad.

Por último, y no menos importante, le agradezco a Dios por haberme permitido llegar hasta este día, porque, a pesar de lo que pasó, tengo una familia maravillosa y hoy puedo disfrutarla.

## Índice

<b>Agradecimientos</b> .....	<b>4</b>
<b>Índice</b> .....	<b>6</b>
<b>1. Introducción</b> .....	<b>7</b>
<b>2. Antecedentes</b> .....	<b>13</b>
<b>3. Marco Teórico</b> .....	<b>19</b>
3.1 Riesgos Psicosociales .....	19
3.2 Síndrome de Burnout .....	25
3.3 Educación Especial.....	32
<b>4. Metodología</b> .....	<b>36</b>
4.1 Objetivo general .....	36
4.2 Objetivos específicos .....	36
4.3 Hipótesis.....	36
4.4 Tipo de estudio o diseño .....	36
4.5 Población.....	37
4.6 Muestra.....	37
4.7 Técnicas e Instrumentos para la recolección de datos .....	37
4.8 Procedimiento .....	38
<b>5. Resultados</b> .....	<b>40</b>
5.1 Caracterización de la muestra .....	40
5.2 Dimensiones de CEFAP .....	42
5.3 Niveles de Riesgos Psicosociales .....	46
5.4 Niveles de MBI-Ed .....	51
5.5 Cruce de variables .....	52
<b>6. Conclusiones</b> .....	<b>55</b>
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	<b>61</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>70</b>

## 1. Introducción

El trabajo es de vital importancia para las personas con relación a su supervivencia, ya que, además de cubrir las necesidades primarias, proporciona una seguridad interna, dignifica y hace que las personas se autorrealicen en la escala de las necesidades humanas. Fue definido por Neffa (1999) como “una actividad coordinada de hombres y mujeres, orientada hacia una finalidad específica, que es la producción de bienes y servicios que tengan una utilidad social” (p. 11). El trabajo también requiere, para su desempeño, tanto fuerza física y/o habilidades psíquicas y cognitivas, así como de la implementación de las calificaciones, competencias profesionales y experiencias que poseen los/as trabajadores/as.

En el ámbito laboral, donde los/as trabajadores/as pasan gran parte de las horas, se ubican las relaciones interpersonales y las enfermedades que afectan la calidad de vida. El enfoque tradicional de las Condiciones y Medio Ambiente del Trabajo (CyMAT) tiene como unidad de análisis a las organizaciones, es decir, empresas, establecimientos, entre otras; situándose exclusivamente a nivel micro económico y micro social, sin tener en cuenta el contexto socio-económico en el que se desarrollan dichas organizaciones; centrándose principalmente en cuestiones de higiene y seguridad, y en menor medida, en la medicina del trabajo. El análisis del enfoque tradicional considera a los/as trabajadores/as como una simple fuerza de trabajo física, teniendo en cuenta sólo las dimensiones biológicas, desconociendo las dimensiones relacionales, afectivas y cognitivas, ignorando los importantes aspectos de la carga psíquica y mental del trabajo. A pesar de que esta concepción tradicional aún es predominante, se fue llevando la noción de las CyMAT hacia una concepción renovadora, por esto son analizadas teniendo en cuenta sus dimensiones: objetiva y subjetiva, las objetivas refieren a aquellos aspectos susceptibles de ser medibles cuantitativamente y, por lo tanto, comparables; las subjetivas completan la visión de la realidad, ya que tienen en cuenta a los/as trabajadores/as,

su creatividad, su capacidad de adaptación y resistencia frente a los riesgos del medio ambiente y las condiciones de trabajo (Neffa, 1988).

Entendemos que las CyMAT “[...] están constituidas por los factores socio-técnicos y organizacionales del proceso de producción implantado en el establecimiento (o condiciones de trabajo) y por los factores de riesgo del medio ambiente del trabajo” (Neffa, 2015, p. 12).

Ambos factores conforman las exigencias, requerimientos y limitaciones del puesto de trabajo que, en conjunto, dan lugar a la carga global del trabajo impuesta en cada trabajador/a, teniendo efectos directos e indirectos, positivos o negativos sobre la vida, salud física, psíquica y/o mental; es decir, que las CyMAT implican tanto los riesgos del entorno del trabajo así como las condiciones y están estrechamente articuladas, actuando en conjunto en virtud del proceso laboral e inciden en la carga global de éste.

La carga global del trabajo, como se mencionó anteriormente, es el resultado de la articulación de todos los factores de riesgo del entorno y de los factores de las condiciones de trabajo presentes en una organización y que afectan a todos/as y cada uno/a de los/as trabajadores/as (Neffa, 1988, p. 27).

Siguiendo a Neffa (2015) el proceso de trabajo está condicionado por el ambiente físico, las emociones y los procesos cognitivos, por lo que los/as trabajadores/as deben movilizar su fuerza de trabajo y su creatividad para afrontar los riesgos, incidentes y/o deficiencias a la hora de realizar su actividad. Los riesgos para la salud de los/as trabajadores/as pueden ser físicos, químicos, biológicos, entre otros; sin embargo, las condiciones de trabajo pueden prevenir o intensificar dichos riesgos. Las CyMAT se modifican constantemente, ya que se presentan más innovaciones a medida en que la ciencia y la tecnología avanzan, pudiendo combatir o generar nuevos riesgos (p. 36).

Con el correr de los años, el contenido y la organización del proceso de trabajo comenzó a relacionarse con la salud de los/as trabajadores/as, ya no solo entraba en juego la dimensión física, sino que las dimensiones mentales y psíquicas se hicieron presentes ante la demanda de

las organizaciones. Neffa (2019) sostiene que el trabajo requiere de la movilización de tres dimensiones: física, psíquica y mental; las cuales están estrechamente relacionadas, por lo cual, si durante la actividad una de ellas es vulnerada repercutirá de manera negativa en las otras. Desde el concepto global de las CyMAT se transitó hacia un concepto más específico: los riesgos psicosociales, y de esta manera poner más énfasis tanto en las dimensiones físicas como en las mentales y psíquicas. Los riesgos que generan las condiciones de trabajo y los factores organizacionales y relacionales, son riesgos para la salud mental, física y social, llamados riesgos psicosociales, los cuales interactúan con el funcionamiento psíquico y mental, con impactos en la organización (Gollac, 2012 y Coutrot, 2013, citados en Neffa, 2015, p. 119).

Al ser un concepto muy complejo no es sencillo elaborar un listado de los riesgos psicosociales, sin embargo, existe un relativo consenso sobre los más importantes, como el estrés, la violencia y el acoso; a los cuales se les reconoce importantes consecuencias en la salud y calidad de vida de los/as trabajadores/as. El síndrome de *Burnout* es uno de ellos, y es el resultado de un proceso de estrés crónico laboral y organizacional, que conduce a un estado de agotamiento emocional y de fatiga y desmotivación en el desempeño de las tareas laborales (Moreno Jiménez y Báez León, 2010). Este síndrome se diferencia del estrés por el agotamiento emocional y la pérdida de motivación laboral. Maslach y Jackson (1986) definen al *Burnout* como “un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal que puede aparecer en personas que trabajan con gente de alguna forma” (p. 1).

La preocupación por la salud en el ámbito laboral ha ido en aumento. El trabajo docente no sólo implica la transmisión de conocimientos, enseñar y formar, sino que trae consigo la responsabilidad de producir efectos en la vida de los/as estudiantes. ¿Puede considerarse la docencia un trabajo de riesgo? Existen diversos factores, como en muchos trabajos, que van creando una acumulación de sensaciones, que pueden ir desde un desgaste personal a un estrés crónico repercutiendo de forma negativa en el rendimiento laboral y en la salud psicofísica. Aunque el refrán diga que “el trabajo es salud”, no siempre es generador de ésta. Los/as docentes

ya no se dedican sólo a su rol de educadores, deben también dar respuestas a más obligaciones que exigen una adaptación permanente, ya que cada alumno/a trae consigo un mundo. Se espera de los/as docentes además de su vocación posean liderazgo, disposición para ayudar, enseñar, cuidar, tener una personalidad equilibrada, serena, paciencia, simpatía, entre otras cualidades (Acosta, 2020). La relación profesional del/la docente se centra en el/la niño/a o en el/la adolescente y específicamente, en sus problemas, dificultades e inquietudes, por lo que éstas interacciones pueden generar sentimientos ambiguos, respuestas contradictorias y frustrantes.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar los riesgos psicosociales y la existencia de indicadores del síndrome de *Burnout* que presentan los/as docentes de la Escuela de Educación Especial N°1 para niños, niñas y jóvenes sordos/as e hipoacúsicos/as, ubicada en la zona sur del Gran Buenos Aires. Esta institución pertenece al sector estatal, cuenta con alrededor de más de 60 docentes que se desempeñan en tres niveles: inicial o jardín de educación especial, primario especial, y secundario especial. Los/as estudiantes asisten a jornada doble, por lo cual, en algunos casos, los/as docentes cambian, ya que trabajan en otras escuelas, y otros/as docentes asisten en ambos turnos.

La E.E.E. N°1 fue fundada durante los años 80, en sus comienzos funcionaba como un anexo de una escuela regular y posteriormente logró tener su edificio propio para comenzar a trabajar con la caracterización de sordos e hipoacúsicos. En el año 2008, las autoridades educativas del distrito perteneciente a la escuela garantizaron realizar un relevamiento de las necesidades edilicias que presenta la E.E.E. N°1, prometiendo un nuevo edificio, ya que se necesitan muchas aulas porque los/as niños/as presentan discapacidad auditiva y cada docente puede trabajar hasta con ocho alumnos/as. En 2010 se volvió a prometer un nuevo edificio para la Escuela, sin embargo, hasta el día de hoy se sigue en la lucha, tanto de la defensa de la educación pública como el reclamo por la infraestructura deplorable de la escuela. En el año 2012 fue trasladada y actualmente se encuentra dividida en dos edificios; en la sede central

funciona primaria especial, secundaria especial y los talleres, y a una cuadra de la sede, el jardín de infantes, lo cual hace el trabajo muy engorroso para un solo equipo directivo.

La sede central se encuentra ubicada en una zona céntrica, lo que hace que las aulas sean muy ruidosas, y algunas no tan luminosas. Las aulas son chicas, unas divididas con paredes de *durlock* y algunas hasta con armarios. No se cumplen con las medidas de seguridad o de las condiciones para trabajar con para niños/as sordos/as e hipoacúsicos/as. La escuela también cuenta con personal auxiliar con discapacidad auditiva, y el timbre de la puerta no tiene la iluminaria que lo indique cuando alguien lo pulsa. Si bien cuentan con un terreno y los planos donde construir la nueva escuela aún continúan en una lista de espera. En estas condiciones el trabajo resulta más difícil que si las condiciones fueran óptimas. Hoy en día siguen en su reclamo de la construcción de un edificio propio, digno, con condiciones necesarias para trabajar y brindarles a sus alumnos y alumnas una mejor calidad educativa, defendiendo y respetando sus derechos básicos.

Los/as docentes tienen entre sus responsabilidades el desarrollo de planes de educación, la enseñanza del lenguaje y la comunicación, el apoyo en el aula, la relación con los padres y madres, y la evaluación y seguimiento del progreso. Garantizando la inclusión y el acceso a una educación de calidad y el desarrollo de habilidades de comunicación.

La E.E.E. N° 1 cuenta con 84 alumnos/as en sede. Tienen un servicio llamado Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL) que atiende a alrededor de 100 alumnos/as, con maestras de inclusión que van a sus escuelas, y a la vez los/as alumnos/as concurren a la Escuela en contraturno a recibir apoyo, tanto de inclusión de sordos como de inclusión de TEL. La jornada escolar inicia a las 8.30hs y concluye a las 16.30hs, sin embargo, los grupos más chicos del nivel inicial no están completando el trayecto de doble jornada de lunes a viernes a causa de la falta de personal, concurren sólo algunos días. El nivel inicial asiste en turno mañana a Lengua Oral y por las tardes a la parte pedagógica; el nivel primario, en turno mañana al proyecto pedagógico

y por las tardes Lengua Oral y trayectos complementarios, los cuales iniciaron en 2019, trabajando en grupos hasta las 16.30hs.

Una de las mayores barreras que encuentran los/as docentes es que la familia no hable Lengua de señas, ahí es donde están las mayores dificultades y las trabas ya que no existe una comunicación fluida en las familias, por lo cual la escuela se convierte en un nexo de comunicación, y a veces los/as docentes pasan a cumplir roles que no les corresponden, ya que los/as chicos/as no reciben en sus casas la información o las respuestas que están buscando, al no tener el mismo diálogo, la misma comunicación con sus familias.

## **2. Antecedentes**

La Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1984) afirma que las condiciones del medio ambiente del trabajo influyen notablemente en la salud mental y física, el rendimiento y la satisfacción laboral de los/as trabajadores/as. Por lo tanto, existen varios factores en el ambiente laboral que pueden afectar la salud y la seguridad de los/las trabajadores/as. Los llamados factores psicosociales son complejos y difíciles de entender, ya que abarcan muchos aspectos como las percepciones y experiencias del trabajador (OIT-OMS, 1984). Los factores psicosociales son condiciones presentes en situaciones del trabajo, que nacen a partir de la interacción de múltiples factores relacionados con las condiciones laborales, su organización, el tipo de puesto, la realización de la tarea, el entorno, las relaciones sociales y laborales, la subordinación y la jerarquía; que afectan el desarrollo del trabajo y la salud de las personas trabajadoras (Gil-Monte, 2012 y Neffa, 2015). Gil-Monte (2009) sostiene que cuando estos factores son favorables contribuyen de manera positiva en los/as trabajadores/as, pero cuando sucede lo contrario, y perjudican su salud y bienestar, pasan a denominarse factores de riesgos psicosociales (p. 169). A pesar de que los factores psicosociales pueden tener repercusiones positivas como negativas, se ha insistido mucho más en los factores psicosociales negativos (Moreno Jiménez, 2011).

Las transformaciones en el mundo del trabajo a causa del contexto y las nuevas formas de organización, que a su vez han traído inconvenientes, han llevado en aumento la importancia de los riesgos psicosociales. El concepto de riesgos psicosociales en el trabajo (RPST) se presenta como una dimensión más específica de las Condiciones y Medio Ambiente del Trabajo (CyMAT). En Argentina, durante los últimos años, los trabajos de Neffa han abordado esta problemática de forma integral (Malleville, 2017).

Los cambios en los procesos laborales comenzaron a dar lugar a instrumentos para la evaluación de los riesgos psicosociales. Uno de ellos es el ISTAS 21 (Instituto Sindical de

Trabajo, Ambiente y Salud de Barcelona, España) el cual incluye las exigencias psicológicas, el control en el trabajo, el apoyo social y la calidad de liderazgo, la inseguridad y la doble presencia (Ferrari et al., 2016). El método ISTAS 21 es una adaptación española del Cuestionario Psicosocial de Copenhague (CoPsoQ). Dicho método fue desarrollado por un grupo de especialistas de distintas instituciones con el objetivo de identificar y medir la exposición a riesgos psicosociales. Cuenta con tres versiones distintas según los objetivos a conseguir: larga, para investigación; media, para la evaluación de riesgos en empresas con más de 30 trabajadores/as; y corta, para empresas con menos de 30 trabajadores/as. Al ser de uso libre y gratuito es uno de los métodos más utilizados, y es fuertemente apoyado por una organización sindical (Moreno Jiménez y Báez León, 2010).

Los factores psicosociales percibidos como negativos son los principales predictores del síndrome de *Burnout*, cuando no se cuentan con recursos para hacerle frente a las demandas laborales (Bakker et al., 2014). El síndrome de *Burnout* comenzó a ser investigado a principios de los años 70. Se lo conoce como “el resultado de un proceso de estrés crónico laboral y organizacional que termina en un estado de agotamiento emocional y de fatiga desmotivante para las tareas laborales” (Moreno-Jiménez, 2011, p. 42) Fue definido por Maslach y Jackson (1981) como un síndrome psicológico de agotamiento emocional, despersonalización y reducción en la realización personal (Díaz Bambula y Gómez, 2016).

El síndrome está generalmente vinculado con las profesiones asistenciales y/o de servicios. La población más vulnerable a desarrollarlo son los profesionales de la salud, los/as trabajadores/as dedicados a servicios sociales, docentes, secretarias, policías, estudiantes, entre otros (Moreno Jiménez et al., 1997 y Aranda Beltrán et al., 2005)

Desde la primera definición de *Burnout* en 1974 por Freudenberger se desarrollaron varios instrumentos para medir el síndrome. Entre ellos, el *Maslach Burnout Inventory* (MBI, Maslach y Jackson, 1981/1986) ha sido utilizado con mayor frecuencia, siendo el instrumento facilitador en la investigación sistemática sobre la teoría (Moreno-Jiménez et al., 1997). Gil Monte

y Peiró (1999) afirman que el éxito del MBI puede deberse al trabajo que realizaron Perlman y Hartman (1982), quienes analizaron más de 48 definiciones sobre *Burnout*, concluyendo que éste se debe definir como una respuesta al estrés crónico con tres componentes: agotamiento emocional y/o físico, baja productividad laboral y una excesiva despersonalización. Su definición resultó muy similar a la de Maslach y Jackson, y probablemente generalizó su uso y aceptación, ya que hoy en día el síndrome se define en base a este instrumento como “un síndrome caracterizado por sentimientos de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal en el trabajo” (p. 680).

Moreno-Jiménez et al. (1997) afirman que el MBI tiene problemas teóricos y psicométricos que sugieren la necesidad de seguir estudiando la evaluación del *Burnout*. Arquero Montaña et Al. (2006) coinciden en que el cuestionario estándar es incompleto, ya que no releva lo que puede ser la mayor fuente de estrés en el profesor universitario. Sin embargo, los primeros autores confirman que, a pesar de los problemas psicométricos, en general, puede considerarse que la validez factorial y consistencia interna de sus escalas es satisfactoria. En 1999, Gil-Monte y Peiró realizaron una validación factorial del MBI de la adaptación catalana, afirmando que ésta reúne los requisitos suficientes de validez factorial y consistencia interna para ser empleada como una estimación del síndrome de *Burnout*.

Del MBI se han desarrollado versiones para poblaciones específicas. Una versión es para profesiones de servicio (MBI-HSS), una versión para los educadores (MBI-ES) y una versión general para quienes no trabajan prestando servicios o asistencia directamente a otros (Maslach et al., 2001)

Neffa (1988) sostiene que cuando se trata de puestos laborales con mayores responsabilidades, mayores son los riesgos. En el ámbito educativo, la profesión docente es una de las más expuestas a los riesgos, ya que se realiza tanto fuera como dentro del ámbito laboral, exigiendo una mayor responsabilidad. Además, existen otros factores como la falta de

reconocimiento del trabajo docente, la baja remuneración, las expectativas que deben cumplir, la insatisfacción con las políticas educativas, entre otros factores.

Rosero y Álvarez (2012) afirman que la docencia es una de las profesiones con un factor de riesgo psicosocial alto, con probabilidades de desarrollar patologías como ansiedad, depresión, trastornos de sueño, entre otros. La profesión docente implica la exposición a factores psicosociales laborales que afectan su salud y bienestar (Aldrete Rodríguez et al., 2012). Trabajos como los de Pando Moreno et al. (2006a); Pando Moreno et al. (2006b) Aldrete Rodríguez et al. (2012); Villamar Sánchez et al. (2019) en México; y Caballero et al. (2009) en Colombia; en cuanto a los factores psicosociales y el síndrome de *Burnout*, demostraron la relación entre ellos. Siendo la carga de trabajo, el contenido y características de la tarea, el papel académico, el desarrollo de carrera, las exigencias laborales, los riesgos directamente relacionados con las dimensiones de agotamiento emocional y despersonalización del síndrome. A partir de su estudio con docentes en una universidad de México, Gutiérrez y Flores (2014) también destacan las condiciones del lugar de trabajo, la interacción social y los aspectos organizacionales. Para Villamar Sánchez et al. (2019) la relación significativa entre factores psicosociales con las dimensiones de *Burnout* es independiente al género, la edad o el estado civil.

En los trabajos analizados sobre síndrome de *Burnout* en docentes, Aldrete Rodríguez et al. (2012), Amador Velázquez et al. (2014) y Ruiz-Calzado (2016) presentaron niveles altos del síndrome; Arís Redó (2009) y Arias Gallegos y Jiménez Barrios (2013) obtuvieron un nivel medio; Arrigoni (2020) afirma no haber encontrado *Burnout* en las docentes investigadas; y Ferrel et al. (2009) y Caballero et al. (2009) en sus respectivas investigaciones obtuvieron niveles bajos de síndrome de *Burnout*. Sin embargo, en todos los trabajos con niveles bajos o sin *Burnout* queda demostrado que existe un mínimo porcentaje que puede llegar a padecerlo, ya que la profesión docente no está exenta de la problemática y las tensiones (Arís Redó, 2009).

Según los datos socio-demográficos como la antigüedad laboral, la investigación de Ferrel (2010) demostró que los docentes con más de 20 años de trabajo presentaron una presencia significativa en las tres dimensiones de *Burnout*. En coincidencia, Amador Velázquez et al. (2014) afirmó en su trabajo que existe una relación significativa respecto a los años de servicio, ya que a mayor antigüedad laboral mayor es la probabilidad de padecer *Burnout* con altos niveles de Agotamiento Emocional y Despersonalización. Respecto al Realización Personal, ya que es negativa, se puede decir que a menor antigüedad mayor es el sentido de logro personal y viceversa; a mayor antigüedad menor sentido de logro personal. Por el contrario, para Arquero Montañó et al. (2006) el síndrome tiene la incidencia en profesores con menos experiencia. La investigación de Pérez Aranda et al. (2018) también demostró que los docentes más jóvenes y con menos años de servicio presentaron altos niveles de Agotamiento Emocional y Despersonalización en comparación con los docentes de más edad y años de servicio. Es decir que, a mayor edad y años de servicio los sujetos presentan menor Agotamiento Emocional y menos Despersonalización; mientras que a menor edad y años de servicio mayores son los niveles de Agotamiento emocional y Despersonalización.

En cuanto a género, Pando Moreno et al. (2006a) obtuvieron que las mujeres presentan niveles más altos, y concuerdan en que el género femenino es factor de riesgo para presentar Agotamiento Emocional.

Por su parte, Dorantes Nova (2020) señala que las mujeres padecen más *Burnout* a causa de los niveles elevados de estrés. El trabajo de Amador Velázquez et al. (2014) demostró que pertenecer al género masculino o al femenino no afecta el grado de *Burnout*, ya que ambos presentan un nivel alto. Al contrario, las investigaciones de Ruiz-Calzado (2016), Pérez Aranda et al. (2018), Arias Gallegos y Jiménez Barrios (2013) y Llorent y Ruiz-Calzado (2016) señalaron que los hombres obtuvieron promedios más altos en las dimensiones de Agotamiento Emocional y Despersonalización en comparación con las mujeres, sin embargo, éstas se sienten más realizadas respecto a su trabajo que los hombres.

En cuanto a la edad, Para Amador Velázquez et al. (2014) los profesionales con más de 50 años presentan mayor *Burnout* que los menores de 49, sintiéndose más agotados emocionalmente, coincidiendo con Llorent y Ruíz-Calzado (2016) que cuanto más edad tengan los profesionales estarán más agotados emocionalmente, con mayores niveles de *Burnout*. Por último, para Pando Moreno et al. (2006a) el estado civil no influye en la variable de *Burnout*. Sin embargo, los solteros presentaron niveles más altos. Según Llorent y Ruíz-Calzado (2016) existe una relación significativa del estado civil con la dimensión de despersonalización. Una variable a tener en cuenta es el número de hijos, ya que según Amador Velázquez et al. (2014) a mayor número de hijos mayor es el Agotamiento Emocional y menor el Logro Personal. Esto es asociado a las demandas económicas, ya que son mayores en función del número de hijos.

En resumen, los antecedentes han demostrado que los factores psicosociales negativos son también desencadenantes del síndrome de *Burnout*, siendo éste una de las problemáticas que más alarma al ámbito docente, tanto fuera como dentro del entorno de trabajo.

### **3. Marco Teórico**

#### **3.1 Riesgos Psicosociales**

El mundo del trabajo se ha ido modificando frente al surgimiento de nuevos paradigmas producidos a nivel global. Por lo cual, el desgaste no es solamente físico, sino que adquieren relevancia aquellos riesgos ligados a las dimensiones psicosociales (Acosta, 2020). Con el tiempo, la relación de los factores psicosociales con la salud laboral ha ido en aumento, y se ha profundizado de manera más amplia. Por lo tanto, al ser un concepto complejo hay tres formas de referirse a ellos: factores psicosociales, factores psicosociales de riesgo y riesgos psicosociales. Moreno Jiménez (2011) sostiene que, con frecuencia, estos conceptos son usados como intercambiables, ya que no existe una diferenciación usual y académica clara entre ellos. Sin embargo, puede que tengan aspectos diferenciales en sus usos.

El concepto de factores psicosociales se origina en el último cuarto del siglo pasado, consta en un documento publicado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1984. En esta publicación, se confirma que esta problemática proviene desde, al menos, 1974, fecha en la cual la Asamblea Mundial de la Salud documentó la importancia y los efectos de los factores psicosociales en el trabajo sobre la salud de los/as trabajadores/as. La OIT considera que los factores psicosociales son complejos, y que cualquier definición tiene que ser lo suficientemente amplia para abarcar la problemática global. Una definición propuesta por la OIT sería:

Los factores psicosociales en el trabajo consisten en interacciones entre el trabajo, su medio ambiente, la satisfacción en el trabajo y las condiciones de organización, por una parte, y por la otra, las capacidades del trabajador, sus necesidades, su cultura y su situación personal fuera del trabajo, todo lo cual, a través de percepciones y experiencias, puede influir en la salud, en el rendimiento y en la satisfacción en el trabajo. (OIT, 1986, p.3)

En los años 80, un documento editado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) expuso que los factores psicosociales provienen de la percepción y la experiencia de los/as trabajadores/as, y están influenciados por los factores que los/las afectan. Por lo cual es importante exponer el doble efecto que los factores psicosociales pueden tener: positivo o negativo. En 1988, con la tercera edición de la Enciclopedia de la Seguridad y Salud en el Trabajo de la OIT, la organización en el trabajo y los factores organizacionales se convirtieron en expresiones para referirse a los factores psicosociales y sus efectos en la salud (Moreno Jiménez y Báez León, 2010).

Moreno Jiménez y Báez León (2010) sostienen que los factores psicosociales pueden ser amplios y su clasificación y organización dependen del enfoque que se elija: si las condiciones son adecuadas, si facilitan el trabajo, el desarrollo de las competencias laborales, de los niveles altos de satisfacción laboral, de productividad empresarial, de los estados de motivación y competencia profesional (p. 7). Estos factores están presentes en todas las organizaciones; la cultura, el liderazgo, o el clima organizacional pueden generar excelentes o pésimas condiciones de trabajo, lo cual perjudica la salud de los/as trabajadores/as.

A diferencia de los factores psicosociales que son descriptivos, mencionan a la estructura organizacional y a las condiciones psicosociales del trabajo, que pueden ser tanto negativos como positivos; los factores psicosociales de riesgo son predictivos y se refieren a las condiciones organizacionales cuando tienen una probabilidad de tener efectos negativos sobre la salud de los/as trabajadores/as.

Cuando los factores psicosociales y los factores organizacionales no funcionan correctamente, y provocan respuestas de inadaptación, de tensión, pasan a ser factores psicosociales de riesgo. Cuando actúan como desencadenantes de tensión y estrés laboral tienen el riesgo de tener efectos negativos sobre la salud del/la trabajador/a. Son innumerables ya que pueden provenir de los múltiples componentes del trabajo y se originan por los

desequilibrios entre las demandas y los recursos (Moreno Jiménez, 2011; Moreno Jiménez y Báez León, 2010, p. 8).

Álvarez Heredia (2006) define a los factores psicosociales de riesgo como:

Aquellas condiciones que se encuentran presentes en una situación laboral y que están directamente relacionadas con la organización, el contenido del trabajo, la realización de las tareas, y que afectan el bienestar o la salud (física, psíquica y social) del trabajador, como al desarrollo del trabajo. (p. 53)

Los factores psicosociales de riesgo son complejos, ya que representan el conjunto de percepciones y experiencias del/la trabajador/a, abarcando muchos aspectos. Tienen las siguientes características siguiendo a Moreno Jiménez y Báez León (2010):

- Se extienden en tiempo y espacio: no están delimitados en torno a una acción concreta en un lugar particular, ya que no se puede delimitar la cultura o el liderazgo de una organización.
- Dificultad de objetivación: Al no ser cuantificables, existen distintos sistemas para medir dichos riesgos, aunque no logran hacerlo con exactitud.
- Afectan a otros riesgos: No se pueden separar la dimensión mental de la física
- Tienen escasa cobertura legal: Al tener límites difusos, las organizaciones no saben frente a qué riesgos se encuentran.
- Están moderados por otros factores: No tienen los mismos efectos sobre todos los/as trabajadores/as ya que dependen de las variables personales que tienen cada uno de ellos.
- Dificultad de intervención: Al estar entrelazados con el diseño y la concepción global de la empresa, la intervención requiere plazos no inmediatos y resultados no asegurados (p. 12-15).

Durante mucho tiempo los riesgos físicos de seguridad e higiene han sido primarios, captando la atención, teniendo un peso crítico en la salud laboral. Sin embargo, sin restarle

importancia, existen consecuencias de la organización del trabajo que tienen probabilidades altas de afectar la salud del/la trabajador/a son lo que se denominan como riesgos psicosociales.

La OIT definió los riesgos psicosociales como aquellos aspectos de la concepción, organización, diseño y gestión del trabajo, y sus contextos sociales y ambientales que tienen la potencialidad de generar experiencias estresantes y pueden llegar a causar daños físicos, sociales o psicológicos en los trabajadores perjudicando su salud.<sup>1</sup>

Fernández García (2013) sostiene que son condiciones presentes en el trabajo relacionados con la organización, el contenido y la realización del trabajo que puede afectar la salud; física, psíquica o social; de los/as trabajadores/as como al desarrollo del trabajo. Estos riesgos son hechos, situaciones o estados con posibilidades de dañar la salud de los/as trabajadores/as (p. 15). Es decir, que son perjudiciales para el bienestar y la salud siendo una de las principales causas de enfermedades y accidentes laborales, ya que tienen el potencial de causar tanto daños psicológicos como físicos o sociales.

Los riesgos psicosociales pueden estar ocasionados por un deterioro o disfunción en las características de la tarea, de la organización, del empleo y de la organización del tiempo de trabajo. A veces las condiciones laborales son difíciles de tolerar, y la exposición crónica a los riesgos generados a causa del entorno del trabajo puede llegar a ir más allá que ser un problema individual y constituir un problema de salud pública si su tasa de prevalencia e incidencia resulta alta (Gil-Monte, 2009).

Aunque cada trabajador/a presenta sus propias estrategias para afrontar la situación laboral y modificar el riesgo, o su comportamiento, sus emociones y cogniciones para adaptarse a la situación y convivir con ella; los riesgos psicosociales tienen altas probabilidades de dañar la salud de los/as trabajadores/as de forma importante.

---

<sup>1</sup> Informe del comité mixto OIT/OMS de Medicina del Trabajo. Novena reunión. Ginebra, 1984.

Los factores psicosociales son condiciones organizacionales que pueden afectar positiva o negativamente la salud, los factores psicosociales de riesgo pueden afectar de manera negativa la salud; y los riesgos psicosociales son los que tienen consecuencias importantes en la salud de los/as trabajadores/as, tienen altas probabilidades de dañar su salud no sólo física, sino social, mental y psíquica. Estos riesgos psicosociales no son autónomos, tienen sus antecedentes en los factores psicosociales de riesgo, y afectan a los derechos fundamentales del/la trabajador/a, tienen efectos globales sobre su salud, afectan su salud mental y tienen formas de cobertura legal (Moreno Jiménez y Báez León, 2010; Gil-Monte, 2012).

No es sencillo elaborar un listado de los riesgos psicosociales ya que ninguno es más importante que el otro, sin embargo, Moreno Jiménez y Báez León (2010) exponen que los más reconocidos en el ámbito laboral son: estrés, violencia, acoso laboral, acoso sexual, inseguridad contractual, síndrome de *Burnout*, conflicto familia-trabajo, y trabajo emocional.

Varios autores agrupan a los factores de riesgo psicosociales en seis dimensiones (i.e. Gollac y Bordier, 2011; Neffa, 1989; 2015; 2019 & Neffa y Henry, 2017):<sup>2</sup>

1) **La intensidad y tiempo de trabajo:** refiere a la duración y configuración en días y horarios, a la realización de horas extras, al volumen, cantidad de tareas prescritas y a la complejidad que demanda un gran esfuerzo físico y mental. La intensidad como consecuencia del proceso y de la organización, a causa de la complejidad laboral, sucedidas por el intenso ritmo.

2) **Las relaciones sociales:** las relaciones que las personas fijan en sus organizaciones (tipo horizontal, entre colegas, y verticales, con superiores jerárquicos). El clima social de trabajo debe ser adecuado y estimulante para que los/as trabajadores/as se involucren.

---

<sup>2</sup> (Como se citó en Acosta, 2020, p.18-19).

3) **Las exigencias emocionales:** moviliza un conjunto de procesos psíquicos conceptualizados como una combinación de inteligencia emocional, adaptativa y social pudiendo causar daños o controlar las propias emociones para desempeñar sus deberes.

4) **La autonomía en el trabajo:** consiste en la posibilidad de conducir su propia vida profesional, de influir en las distintas formas de ejecutar sus tareas, intervenir en los objetivos y metas, participar en las decisiones, ejercer control en tiempos y descansos, desplegar competencias profesionales, generar espacios de aprendizaje. Contar con autonomía estimula la creatividad y aumenta la autoestima.

5) **Los conflictos éticos y/o de valores:** aparecen cuando los/as trabajadores/as no tienen la posibilidad de trabajar con calidad y respetar las reglas de la profesión porque sus medios de trabajo funcionan de manera imperfecta. Se registran conflictos y sufrimiento al existir un desfase entre lo correcto (creencias, valores y principios) y las exigencias u objetivos que demande la organización.

6) **La inseguridad en la situación de trabajo y el empleo:** comprende la preocupación por la estabilidad o pérdida del empleo, el riesgo a que disminuyan los ingresos, que la carrera dentro de la organización no se desarrolle como se esperaba, pocas posibilidades de ascenso, amenaza de despido, suspensiones prolongadas y precarización, ocasionando una inseguridad socioeconómica, miedo, angustia, ansiedad, etc.

Según García et al. (2016), los/as docentes presentan riesgos psicosociales desfavorables para la salud en las dimensiones: altas exigencias psicológicas, baja estima, doble presencia, bajo apoyo social e inseguridad en el empleo.<sup>3</sup>

Los riesgos psicosociales son, con frecuencia, considerados como un sinónimo de estrés, sin embargo, éste es una manifestación de los riesgos psicosociales y una causa de enfermedades que se presenta cuando las demandas del trabajo se perciben demasiado difíciles.

---

<sup>3</sup> García M. M., Iglesias S., Romay J. Psychosocial risks in university education teacher: Diagnosis and prevention. Revista Psicológica Trabajo y Organización. 2016; 32(3): 173-182.

Neffa (2015) lo define como un estado psicológico que es parte de un proceso más amplio de interacción entre la persona y el entorno del trabajo, reflejado en el proceso (p. 147). Este autor, afirma que el estrés laboral no es la causa de los riesgos psicosociales del trabajo, como se creía hace algunos años, sino que es el resultado del impacto de los desequilibrios entre las exigencias y las demandas de trabajo, generadas por la organización, y, por otra parte, las capacidades de resistencia y adaptación del/la trabajador/a que está sometido a los factores de riesgo psicosocial.

### **3.2 Síndrome de Burnout**

Entre las consecuencias de los riesgos psicosociales, el síndrome de *Burnout* ha cobrado mayor relevancia en las últimas décadas, siendo un tema de preocupación de salud pública. En los años 70, como consecuencia de los estudios sobre el estrés, aparece el concepto de síndrome de *Burnout*, más conocido como síndrome del quemado, ha sido delimitado y tiene una amplia base de aceptación entre los investigadores. Fue descrito por el psicólogo neoyorquino Freudenberger en 1974, cuando trabajaba con grupos de voluntariado que manifestaban un conjunto de síntomas físicos y psíquicos bien diferenciados, como la percepción de un estado de agotamiento, como consecuencia de trabajar intensamente, hasta el límite de no tomar en consideración las propias necesidades personales y “quemarse”. Este psicólogo, demostró en el transcurso de un año, que el voluntariado mostraba una pérdida de energía hasta el agotamiento en conjunto con síntomas de ansiedad y depresión, y una enorme desmotivación para el trabajo. Freudenberger comenzó a utilizar el término *Burnout* para referirse a un fenómeno de cansancio físico, emocional y mental, con ausencia de interés en el trabajo, deshumanización y bajo nivel de realización como consecuencia de una exigencia continua (Arquero Montaña y Donoso Anes, 2013; Arís Redó, 2009; Zavala, 2008).

Freudenberger (1974) consideró al *Burnout* como un estado al que llega el sujeto como consecuencia del estrés laboral, y se dedicó a estudiar la dinámica individual del síndrome desde una perspectiva clínica de carácter psicoanalítico. Una segunda perspectiva es la psicosocial,

que se encuentra en auge, reconoce al síndrome de *Burnout* como un proceso que se desarrolla por la interacción en el entorno laboral y el orden personal, y está compuesto por distintas etapas. En los 80, autoras como Maslach, Jackson y Leiter, adheridas a la segunda perspectiva, abordaron este fenómeno incluyendo la dimensión social y laboral en la que se desenvuelven las personas, de esta manera su enfoque es más integral respecto a la perspectiva clínica y se pueden ampliar los posibles niveles de intervención. Estas autoras, demostraron una diferencia clave entre el síndrome de *Burnout* como estado y como proceso; ya que como estado contiene un conjunto de sentimientos y conductas asociadas con el estrés, y plantea el etiquetar a una persona que lo padece como quemado; mientras que, como proceso, se lo aborda como un mecanismo de afrontamiento del estrés, implicando fases como entusiasmo, estancamiento, frustración y apatía (Dubelluit y López, 2014, p.4). Siguiendo la misma línea, Ayuso Marente (2006) afirma que el *Burnout* puede ser conceptualizado desde una perspectiva clínica, entendiendo al síndrome como estado a modo de consecuencia del estrés laboral con el rasgo fundamental del cansancio emocional; y la perspectiva psicosocial como proceso, que se desarrolla por la interacción de las características del entorno laboral y personal, como resultado de la exposición crónica ante una presión emocional durante prolongados periodos de tiempo llevado a un estado de agotamiento físico, mental y emocional. La gran aportación supone abordar el síndrome de *Burnout* desde la perspectiva psicosocial entendiéndolo como proceso.

Entendemos al síndrome de *Burnout* como “un síndrome de cansancio emocional que lleva a una pérdida de motivación y que suele progresar hacia sentimientos de inadecuación y fracaso” (Maslach y Jackson, 1981, como se citó en Arís Redó, 2009, p. 26). Tiene su origen en las relaciones interpersonales que se establecen entre los miembros de la organización y sus clientes, es una respuesta al estrés crónico laboral, que se desarrolla cuando fallan las estrategias de afrontamiento que la persona utiliza para manejar situaciones de estrés. Está compuesta, como conceptualizaron Maslach y Jackson, por cogniciones, emociones y actitudes negativas hacia el trabajo, en especial a los clientes y hacia el propio rol profesional (Marrau,

2009). Las personas más vulnerables a sufrir este síndrome son aquellas cuyas profesiones están ligadas a la atención y ofrecimiento de servicios humanos directos; ha sido descrito en profesionales de enfermería, médicos/as, maestros/as, funcionarios/as de prisiones, profesores/as, policías, trabajadores/as sociales, entre otros.

Maslach y Jackson (1986) consideran tres componentes esenciales en el síndrome de *Burnout*: el agotamiento emocional, la despersonalización y la falta de realización personal.

El agotamiento emocional se refiere al “vaciado” de recursos personales junto con la sensación de que ya no se tiene nada que ofrecer psicológicamente a los demás, la sensación del sobre esfuerzo físico y al agotamiento de la capacidad de entrega desde un nivel tanto psicológico como personal, principalmente hacia los destinatarios de su servicio, es decir, es un sentimiento de no poseer los recursos emocionales para afrontar los retos laborales; es la sensación de cansancio, fatiga y vacío, tanto físico como mental y emocional, que experimenta el/la trabajador/a ante situaciones de excesiva exigencia, sobrecarga de trabajo y escasos recursos emocionales (Maslach y Jackson, 1981). El/la trabajador/a siente que ya no puede dar más de sí mismo a nivel afectivo. Esta dimensión está caracterizada por la pérdida de energía, de interés hacia la función desempeñada, insatisfacción e irritabilidad. Puede tener manifestaciones físicas, psíquicas con complicaciones a nivel laboral en las que el/la trabajador/a siente la disminución de sus recursos emocionales hasta sentir que no tiene nada que ofrecer a sus usuarios/as o clientes.

La despersonalización es desarrollo de una actitud negativa e insensible hacia las personas con quienes se trabaja, la aparición de sentimientos y respuestas negativas y cínicas hacia quienes se le ofrece el servicio, este proceso de endurecimiento lleva a los/as profesionales a considerarlos como culpables de sus problemas; es una respuesta negativa del/la trabajador/a hacia quien recibe sus servicios acompañada de irritabilidad y desmotivación laboral. Se caracteriza por insensibilidad, apatía, indiferencia, considerando a las personas como objetos.

Con estas actitudes, el/la trabajador/a busca, básicamente establecer una distancia con las personas que se benefician de sus servicios.

La disminución del sentido de realización personal, como la percepción de que los logros profesionales quedan por debajo de las expectativas personales, con la tendencia de evaluarse de manera negativa, teniendo un bajo concepto sobre sí mismos, y un descontento tanto de su labor profesional como de uno mismo, son sentimientos negativos hacia la propia persona. El/la trabajador/a también puede llegar a abandonar sus actividades tanto familiares como sociales y recreativas (Arquero Montaña y Donoso Anes, 2013; Cruz y Puentes, 2017; Rodríguez Díaz, 2010).

Como una primera etapa, la primera evidencia de la aparición de *Burnout* es el cansancio, se presenta la depresión, los trastornos del sueño y cambios de apetito. Se comienza con dificultades que parecen superficiales, pero no lo son. La segunda etapa es de insatisfacción, de cierta manera se pierde la felicidad y el placer en lo que se está haciendo, aparece la indiferencia y el cinismo, se genera la irritabilidad y la falta de participación, esto lleva a la sensación de fracaso profesional y personal. Se incorporan hábitos tóxicos y el abandono laboral como tercera etapa. Es claro que el *Burnout* resulta de un desequilibrio entre las demandas del trabajo y las características individuales, esto supone una enorme responsabilidad, ya que es posible que la demanda no pueda ser satisfecha por todos de la misma manera (Marrau, 2009, p. 170-171).

Moreno Jiménez et al. (2005) sostienen que gran parte del desarrollo del estudio de *Burnout* fue gracias a la aparición del *Maslach Burnout Inventory* (MBI), un instrumento que fue utilizado en gran parte de las investigaciones sobre el tema, el cual permite determinar el grado de estrés y *Burnout* en veintidós ítems repartidos en tres escalas identificadas en tres dimensiones: cansancio emocional, despersonalización y falta de realización personal. Estos autores reconocen al MBI como instrumento básico para la evaluación de *Burnout*, se lo considera insustituible e incluso necesario. Este inventario ha sido adaptado al español por Gil-

Monte (1997), y fue validado junto con Peiró (1999), manteniendo la estructura trifactorial arrojando resultados con niveles aceptables de fiabilidad (Sánchez Calderón, 2016).

El *Burnout* en profesiones de servicio surge a causa de las exigencias de la profesión y las recompensas recibidas, ya que poseen un trabajo emocionalmente alto a causa de que se orientan en el/la cliente/a. Las exigencias laborales hoy en día, son más mentales que físicas; Manassero et al. (2005) destacan que la profesión docente tiene rasgos que agravan los problemas de *Burnout*, como el contacto e interacción con los/as alumnos/as que le implica ser paciente, sensible y útil; la constante evaluación de su trabajo por distintas personas; las expectativas hacia su trabajo; la diferencia de remuneración salarial (suele ser menor) respecto a otros puestos de trabajo; entre otros. Es decir, que los/as docentes se encuentran sometidos a factores de riesgo psicosocial. Dichos factores abarcan un riesgo para la salud, más mental que físico. Esta profesión docente se encuentra bajo una serie de presiones, internas y externas, que deterioran la salud del docente. Moriana y Herruzo (2004) señalan que uno de los primeros detonantes sobre la importancia del estrés y *Burnout* en la profesión docente fueron los datos que las distintas administraciones de educación tenían sobre la baja de los profesores y su evolución a través de los años; los resultados demostraron un aumento anual de bajas de tipo psiquiátrico, que no se encontraban en otras profesiones, y que tenían como consecuencia un aumento del ausentismo, gastos en sustituciones y bajo rendimiento laboral.

Este síndrome ha sido objeto de estudios desde mediados de los años 70, principalmente en las instituciones de salud, y a partir de las últimas décadas se trasladaron al sector educativo. El *Burnout* no es exclusivo del trabajo docente, más bien, es un síndrome causado por muchos factores, como las condiciones de trabajo y la actividad extra-laboral. La profesión docente es una de las más afectadas debido a la intensificación del trabajo dentro y fuera del aula, el aumento de las horas laborales sin remunerar, las exigencias formativas, entre otras cosas, como los continuos cambios, a causa de las reformas que se imponen en el sistema educativo. Las

exigencias de este trabajo implican un amplio conocimiento interdisciplinario debido a la actividad laboral y extra-laboral intensa.

Arias Gallegos y Jiménez Barrios (2013) suponen que el perfil de los/as educadores debe tener una mayor preparación pedagógica, la cual debe ser asegurada para el desarrollo de los/as niños/as y jóvenes que son el futuro del país, por ello deben asegurar que reciban educación de calidad que los forme como ciudadanos/as; además el/la docente debe enfrentar las dificultades económicas, sociales y laborales, y se los considera, muchas veces, como los/as responsables de las deficiencias del sistema educativo. Siguiendo a estas autoras, la relación entre profesor y alumno/a hace que el/la docente sea vulnerable al síndrome de *Burnout*, ya que dicha relación es complementaria: los primeros dan y los segundos reciben, es decir, el/la alumno/a depende del docente, de su orientación, de su conocimiento y de su asistencia.

Muchas veces, del rol del/la educador/a se espera, además de educar, que forme, oriente, y a la vez que ejerza, en varias ocasiones, la función de los/as padres/madres. Esto requiere de una gran responsabilidad que junto con las exigencias cada vez más elevadas y complejas por parte de alumnos/as, familiares, y hasta los cambios y reformas de los planes de estudio, la reestructuración de sistema educativo convierte a la docencia en una profesión de alto riesgo.

El ámbito laboral docente suele ser un sector feminizado, ya que se le atribuyen a la mujer las tareas de cuidado. Una vez que las mujeres concluyen sus jornadas laborales (trabajo remunerado), tienden a realizar quehaceres domésticos (trabajo no remunerado).

Para Carrasco (2001)<sup>4</sup>:

“Obliga a las mujeres a una práctica constante de pasar de un trabajo a otro, de unas características específicas de la actividad familiar a unos horarios y valores del trabajo

---

<sup>4</sup> Acosta, S. (2020). *Los factores de riesgo psicosociales en el trabajo docente de educación especial de un centro educativo terapéutico en Florencia Varela durante el año 2018* [Tesis de Grado, Universidad Nacional Arturo Jauretche].

asalariado, de una cultura del cuidado, que les exige interiorizar tensiones, tomar decisiones y hacer elecciones a los cuales los varones no están obligados.” (p.12)

La actividad docente se compone de pequeños gestos que, a menudo, pasan desapercibidos, pero que requieren un esfuerzo mental y cognitivo significativo para anticipar las necesidades de los/as alumnos/as. Cuando está hecho “se borra, como por arte de magia”, y se visibiliza cuando sale mal (Molinier, 2012). La invisibilidad es la falta de reconocimiento, la cual es fundamental para conservar el equilibrio psíquico de las personas.

Siguiendo a Salanova et al. (2003, p. 19), las fuentes de estrés laboral más consideradas por los/as profesores/as, según en orden de importancia, son: la cantidad de trabajo que sobrepasa, ya sea por falta de tiempo o exceso de tareas; la sobrecarga emocional, se les exige implicarse a nivel personal con alumnos/as y padres/madres; ambigüedad en el rol, ya que no tiene en claro cuál es su rol como docente, qué se espera de él/ella por parte de la escuela, los/as alumnos, los/as padres/madres y la sociedad en general; conflicto de rol o grado en el que recibe instrucciones contradictorias respecto a cuáles son sus cometidos laborales; falta de apoyo por parte de compañeros/as, escuela, etc.; falta de coordinación entre sus pares para la realización del trabajo en equipo; desmotivación, apatía e indisciplina por parte de los/as alumnos/as; y obstáculos técnicos como problemas con los materiales, fallas en la infraestructura, etc.

“El estrés del profesor puede ser definido como la experiencia de emociones negativas y desagradables, tales como enfado, frustración, ansiedad, depresión y nerviosismo, que resultan de algún aspecto del trabajo del profesor [...]” (Kyriacou, 2003, p. 18, como se citó en Zavala, 2008, p. 72). Cuando existen muchas demandas y pocos recursos para afrontarlas, suele producirse un estado psicológico negativo en el/la trabajador/a que se puede manifestar como síndrome de *Burnout* (Salanova et al., 2003, p. 16).

El síndrome de *Burnout* no aparece repentinamente, sino que es un proceso gradual como respuesta a la experiencia laboral cotidiana. El *Burnout* docente se describe como el resultado de la prolongación del estrés docente, principalmente caracterizado por el cansancio

físico, emocional y actitudinal. Es decir, los/as docentes se sienten incapaces de apoyar a sus estudiantes, e incluso poseen actitudes negativas hacia ellos/as, sus padres/madres, y sus colegas. Aquellos que poseen síndrome de *Burnout* se encuentran menos comprometidos a crear buenas lecciones, corregir, y revisar trabajos y tienen menos tolerancia a las interrupciones comunes de la clase (Zavala, 2008).

### **3.3 Educación Especial**

La educación requiere flexibilidad y adecuación en los distintos procedimientos de intervención, para ello, es conveniente tener un conocimiento de cómo se desarrolla, se conoce y se aprende, a la hora de solucionar las necesidades educativas (Mateos Papis, 2008, p. 5).

El concepto de educación especial se utilizó de manera tradicional para nombrar a un tipo de educación diferente a la educación ordinaria. La educación especial comenzó a ser impulsada por los movimientos sociales, de manera que se incorpore al sistema educativo ordinario y facilite la integración de alumnos/as con algún tipo de discapacidad.

El modelo biomédico fue la base de los primeros enfoques acerca de la discapacidad, este modelo ubicaba a las personas en centros segregados en función de su etiología, pero sin lograr satisfacer sus necesidades educativas. Las ciencias médicas eran las únicas encargadas de las diversas patologías que presentaba cada discapacidad. Las personas con algún tipo de discapacidad eran, en muchos casos, identificadas como amenazas, lo que derivaba al aislamiento para su posterior observación y diagnóstico, ya que no se sabía si tenían enfermedades contagiosas que pudieran ser contagiosas para la población (Pérez Benincasa, 2006, p. 33).

En Argentina, a fines del XIX, los pensamientos liberales se plasmaron en la política educativa nacional, y la educación se convirtió en un factor primordial para lograr la unidad

nacional. La Ley 1420 del año 1884<sup>5</sup> con el paso del tiempo, propició un sistema educativo dividido en dos subsistemas: educación común y educación especial.

Las primeras escuelas de educación especial se dedicaron a la escolarización de niños y niñas con déficit auditivo. Más adelante, se fueron abriendo las puertas a alumnos/as con déficit visual, déficit intelectual y déficits físicos. En el año 1885, con la creación del primer Instituto Nacional para niños sordomudos y la Escuela anexa para la formación de pedagogos especializados comenzó la institucionalización de la educación especial (Padin, 2013). En sus comienzos tomó una orientación basada en el modelo médico, el cual ponía el énfasis en el déficit y favorecía la separación. Las escuelas especiales eran caracterizadas por tener una menor cantidad de alumnos por maestro, propiciando así la individualización de la enseñanza; por trabajar de manera intensiva con equipos formados según el tipo de discapacidad atendida y usar en cada categoría de discapacidad una didáctica especial.

Con la creación de las escuelas especiales, los sistemas educativos de muchos países se estructuraron en dos subsistemas diferenciados: un sistema de educación especial para personas con discapacidad y un sistema de educación “común” para personas sin discapacidad. En consecuencia, las personas con discapacidad son educadas en espacios aislados, lo cual contribuye a su marginación y segregación de un sistema educativo común.

Así, la historia de la educación especial desde sus orígenes se constituyó como un lugar paralelo, separado, externo a la dinámica del resto del sistema, especialmente diferenciado en cuanto a los modos y principios fundamentales de trabajo de la escuela común (Dubrovsky, 2005). Por lo tanto, la educación especial se apoyó durante casi todo el siglo XX en que a los niños diferentes les convenían ámbitos diferentes, con un sistema segregado con espacios específicos para su atención.

---

<sup>5</sup> Ley de Educación común, gratuita y obligatoria promulgada bajo la presidencia de Julio A. Roca .

Si bien la educación especial tiene conexiones con la educación ordinaria, tiene características propias que la distinguen de ella. Su requisito básico es lograr la individualización educativa con mucho más empeño y urgencia que la educación ordinaria. Supone coordinar el ambiente, las herramientas y la formación docente óptimos, según los objetivos a alcanzar en función a cada sujeto (Grau Rubio, 1998).

Cuando se les reconoció el derecho de los niños con discapacidad a su integración en el sistema educativo ordinario, ya que las concepciones biomédicas que se centraban más en describir las minusvalías y su diagnóstico se fueron superando. Se pasó de un modelo de educación especial segregado a un modelo integrado en el sistema educativo general. Se empezó a adaptar al alumno en función de su ritmo de aprendizaje sin que se lo excluya del grupo; y se avanzaron en los conceptos de evaluación del rendimiento, ya no se evaluaría en grupo sino en función del progreso del propio alumno. Esta nueva concepción se basaba en la integración al sistema educativo ordinario a todas aquellas personas que presentaran una deficiencia física, sensorial, intelectual, emocional o social, y en caso de ser necesario, se realizarían adaptaciones en las condiciones de aprendizaje de manera que facilite el proceso del desarrollo del alumno (Pérez Benincasa, 2006, pp. 35-36).

El marco de la Ley Federal de Educación se firmó en el Consejo Federal de Educación en Acuerdo Marco para la Educación Especial y el Acuerdo Marco sobre la Evaluación, Acreditación y Promoción donde se establece que: la educación especial está constituida por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados (Ministerio de Educación, 1998, citado en Padin, 2013, p. 51)

A partir de 2003 la educación especial fue replanteada y comenzó a construirse en base a políticas de inclusión educativa. En 2006 la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 define que la educación especial solo se encargará de la atención educativa de alumnos/as con

discapacidad. En el artículo 42 de la LEN define a la educación especial como la modalidad del sistema educativo destinado a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades. Se rige por el principio de inclusión educativa brindando atención a las problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común.

## **4. Metodología**

### **4.1 Objetivo general**

- Analizar los factores psicosociales y la existencia de indicadores de síndrome de *Burnout* en docentes de la Escuela de Educación Especial N°1, ubicado en zona sur del GBA durante 2019.

### **4.2 Objetivos específicos**

- Identificar los factores psicosociales que están presentes en las situaciones laborales de docentes de la Escuela de Educación Especial N°1, ubicado en zona sur del GBA durante 2019.
- Definir los indicadores de síndrome de *Burnout* en la población relevada.
- Conocer las condiciones de trabajo de los/as docentes de la Escuela de Educación Especial N°1.
- Identificar los riesgos psicosociales presentes en los/as docentes de la Escuela de Educación Especial N°1.

### **4.3 Hipótesis**

**H1:** Los/as docentes de la Escuela de Educación Especial N°1 estuvieron expuestos/as a factores psicosociales negativos.

**H2:** El género femenino es más frecuente a padecer síndrome de *Burnout* que el género masculino.

### **4.4 Tipo de estudio o diseño**

Se realizó un estudio empírico, descriptivo y de carácter cuantitativo. Los estudios descriptivos miden de manera independiente los conceptos o variables a los que se refieren y se

centran en medir con la mayor precisión posible (Hernández-Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2003). El enfoque cuantitativo es necesario, ya que se analizarán los resultados de encuestas aplicadas a los/as docentes. Hernández-Sampieri et al. (2003) sostienen que este enfoque utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis previamente hechas. Confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente el uso de estadística para establecer con exactitud los patrones de comportamiento en una población.

#### **4.5 Población**

Docentes de la Escuela de Educación Especial N°1 de zona sur de Buenos Aires en el año 2019.

#### **4.6 Muestra**

Se tomó una muestra simple no probabilística con un muestreo aleatorio de 46 docentes pertenecientes a la Escuela de Educación Especial N°1 de zona sur de Buenos Aires en el año 2019.

El 100% es de género femenino.

El 22% de las docentes poseen entre 25 y 35 años, el 54% entre 36 y 45 años, y el 24% pertenece al rango de 46 años o más.

#### **4.7 Técnicas e Instrumentos para la recolección de datos**

Las técnicas utilizadas para la obtención de datos fueron: un Cuestionario de datos socio-demográficos y socio-laborales (construido ad-hoc para la presente investigación), el Cuestionario de Evaluación de Factores Psicosociales (CEFAP) y el Cuestionario *Maslach Burnout Inventory* (MBI).

El Cuestionario de Evaluación de Factores Psicosociales (Ferrari, L.; Filippi, G.; Córdoba, E.; Cebey, M.; Napoli, M. et al., 2016) es concebido como herramienta específica de evaluación e investigación de los factores de riesgo psicosocial en ámbitos laborales. Los factores psicosociales están representados por once dimensiones con una serie de ítems, con formato tipo Likert. Los factores psicosociales son el resultado de la revisión, adaptación, ampliación y revalidación del ISTAS21.

El Cuestionario *Maslach Burnout Inventory* (Maslach y Jackson, 1986; versión adaptada para docentes: Seisdedos, 1997). El mismo constituido por 22 ítems, cada uno con una escala tipo Likert de 6 puntos (0= Nunca a 6= A diario) respecto a sentimientos y actitudes del/la docente en su trabajo y hacia los/as alumnos/as, repartido en tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal.

#### **4.8 Procedimiento**

Para el adecuado procedimiento de la presente investigación se solicitó la respectiva autorización para el ingreso a la institución educativa con el propósito de aplicar el instrumento.

Se especificó solicitar el consentimiento para la participación de los/as docentes, y que, en caso de querer participar, llenen la ficha de datos socio-demográficos y laborales, del CEFAP y el MBI-Ed, informándoles previamente la confidencialidad y el anonimato de los cuestionarios, garantizándola de manera oral y escrita. De este modo, se pudo recolectar la información necesaria para relacionar las variables personales y las del trabajo con los riesgos psicosociales y el nivel de síndrome de *Burnout* que pudiera existir.

La recolección de datos para la muestra de docentes se realizó durante el período de noviembre y diciembre de 2019 en la Escuela de Educación Especial N°1 ubicada en zona sur de Buenos Aires a docentes de los distintos niveles académicos: Inicial Especial, Primario Especial y Secundario Especial.

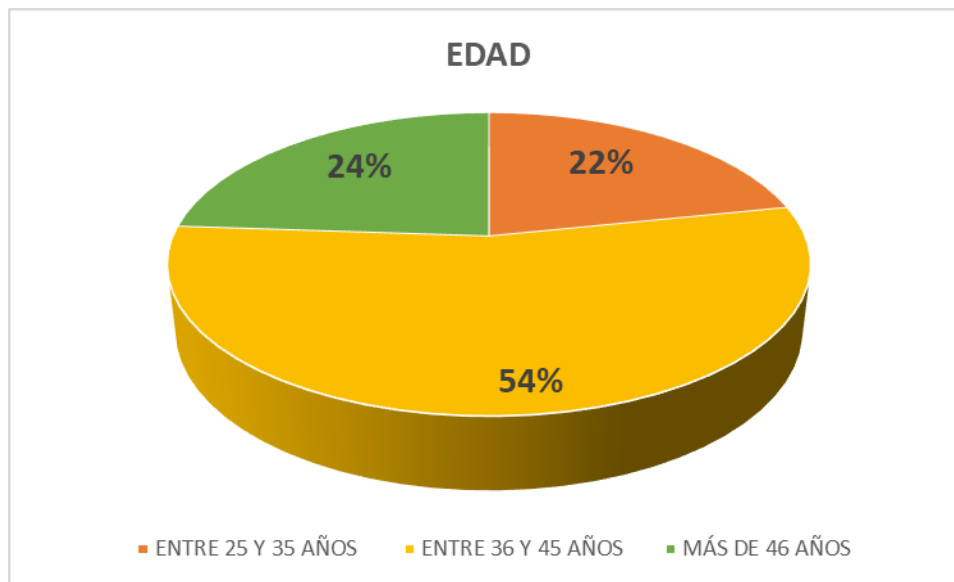
Los instrumentos fueron completados por los mismos participantes, ya que el macro-cuestionario está diseñado para su autoadministración.

## 5. Resultados

### 5.1 Caracterización de la muestra

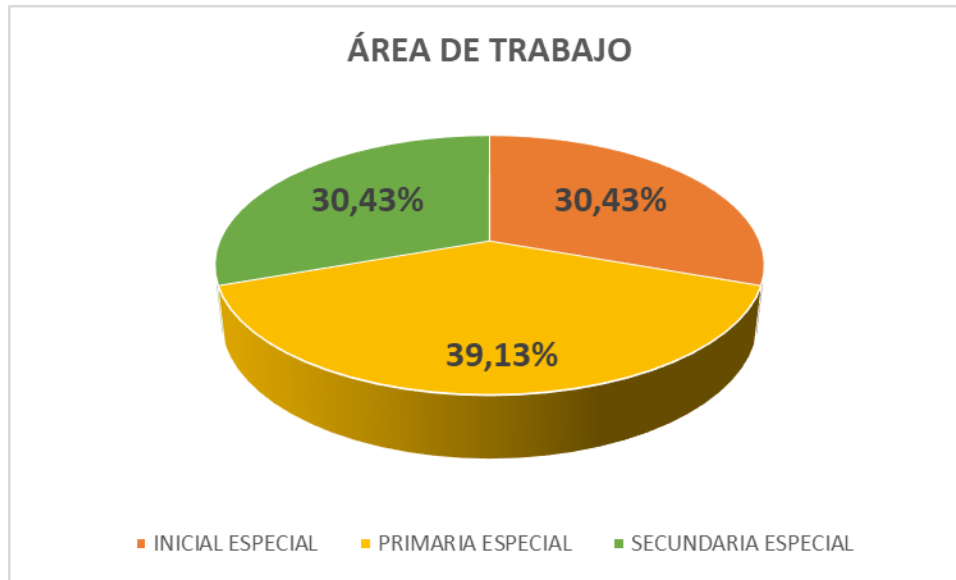
La muestra seleccionada (n=46) estuvo compuesta por un 100% perteneciente al género femenino.

Gráfico 1. Edad



La edad promedio fue de 41,2. El rango de edad entre 25 y 35 años fue de un 22% (n=10), el rango de 36 a 45 años fue de un 54% (n=25), y el rango de 46 años o más fue del 24% (n=11).

Gráfico 2. Área de trabajo



El 30,43% de las docentes desempeña su labor en el área Inicial Especial, el 39,13% se desempeña en el área Primaria Especial, y el 30,43% en el área Secundaria Especial.

## 5.2 Dimensiones de CEFAP

Tabla I. Resúmenes estadísticos de las dimensiones del CEFAP.

Variable	N	M	Md	DT	Mín.	Máx.
Exigencias Psicológicas	46	13.93	14.00	2.44	9.00	19.00
Trabajo Activo	46	23.24	23.00	2.48	19.00	27.00
Inseguridad	46	9.93	10.00	3.64	4.00	16.00
Apoyo Social y Calidad de Liderazgo	46	30.37	30.00	4.47	24.00	42.00
Doble Presencia	46	9.74	9.00	2.76	2.00	14.00
Autonomía	46	4.17	4.00	2.25	1.00	9.00
Seguridad Laboral	46	8.07	9.00	2.45	4.00	12.00
Condiciones de Trabajo	46	5.41	5.00	2.02	3.00	11.00
Sintomatología	46	17.24	17.00	4.79	7.00	26.00
Relación Salud- Trabajo	46	7.59	8.00	2.48	1.00	12.00
Motivación Laboral	46	9.37	10.00	1.94	4.00	12.00

A continuación, se describirán dichos factores según Ferrari *et Al.* (2016) y los niveles obtenidos:

Factores de Riesgo Psicosocial:

*Motivación Laboral:*

Implica el incremento o descenso de la motivación, las expectativas, la satisfacción y las ganas de trabajar, sostenidos durante el tiempo. El 26% tiene un nivel medio bajo en este factor, mientras que el 22% tiene un nivel bajo en el mismo. Sumando un total de 48% de la muestra que presenta niveles altos en dicho factor, indicando un nivel de motivación laboral bajo.

*Autonomía:*

Refiere a la toma de decisiones relativas al modo y ritmo del trabajo y a las exigencias de autorización. El 13% tiene un nivel medio bajo en este factor, mientras que el 87% tiene un nivel bajo en el mismo. Sumando un total de 100% de la muestra que presenta niveles altos en dicho factor.

*Exigencias Psicológicas:*

Refiere a la cantidad y calidad de tareas requeridas en el puesto, volumen y ritmo de trabajo, emociones vinculadas al trabajo. El 46% tiene un nivel medio alto en este factor, mientras que el 11% tiene un nivel alto en el mismo. Sumando un total de 57% de la muestra que presenta niveles altos en dicho factor.

*Trabajo Activo:*

Refiere a la claridad del rol, calificación para el rol, control sobre la tarea, interés y sentido de la tarea. El 13% tiene un nivel medio bajo en este factor, por lo tanto, este porcentaje presenta niveles altos.

### *Sintomatología:*

Incluye trastornos de la atención, trastornos del sueño, trastornos del carácter, trastornos psicosomáticos, trastornos musculoesqueléticos, expresiones de ansiedad y falta de interés. El 52% tiene un nivel medio alto en este factor, mientras que el 24% tiene un nivel alto en el mismo. Sumando un total de 76% de la muestra que presenta niveles altos en dicho factor.

### *Apoyo Social y de Liderazgo:*

Incluye las acciones de reconocimiento y feedback de supervisores, la disposición de información y la calidad y pertinencia de la misma para realizar la tarea, la inclusión y reciprocidad en el grupo de trabajo, la buena planificación del trabajo, el soporte en las dificultades, la antelación necesaria en la información de transformaciones que afectan al trabajador, el trato justo, la relación esfuerzo-recompensa y la relación trayectoria-reconocimiento. El 37% tiene un nivel medio bajo en este factor, presentando niveles altos en Apoyo Social y de Liderazgo.

### *Condiciones Laborales:*

Implica el ambiente y herramientas de trabajo que permiten hacerlo seguro y dan opción a tomar decisiones en esa materia. El 2% tiene un nivel medio alto, expresando altos niveles de este factor.

### *Seguridad Laboral:*

Refiere a la relación entre las normas de seguridad y a las exigencias del trabajo, percepción de la prioridad de resultados, seguridad. El 24% tiene un nivel medio bajo en este factor, y presenta niveles altos en Seguridad Laboral.

*Inseguridad:*

Refiere a la estabilidad, previsibilidad, planificación y control de los cambios que afectan al salario y la continuidad en el puesto. El 28% tiene un nivel medio alto en este factor, mientras que el 24% tiene un nivel alto en el mismo. Sumando un total de 52% de la muestra que presenta niveles altos en dicho factor.

*Doble Presencia:*

Implica la compatibilización del trabajo con la familia. El 39% tiene un nivel medio alto en este factor, mientras que el 48% tiene un nivel alto en el mismo. Sumando un total de 87% de la muestra que presenta niveles altos en dicho factor.

*Relación Salud-Trabajo:*

Implica la percepción del riesgo de accidente y enfermedad, a partir de la tarea en el puesto, representación del riesgo de desgaste, enfermedad o accidente (p. 73). El 37% tiene un nivel medio bajo en este factor, mientras que el 22% tiene un nivel bajo en el mismo. Sumando un total de 59% de la muestra que presenta niveles altos en dicho factor.

### 5.3 Niveles de Riesgos Psicosociales

Gráfico 3. Motivación Laboral



Gráfico 4. Autonomía

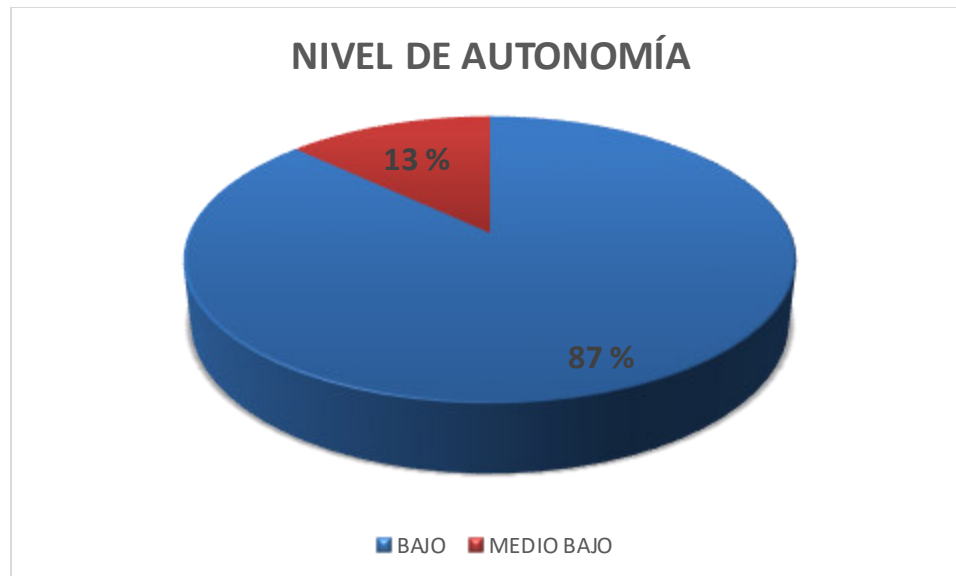


Gráfico 5. Exigencias Psicológicas

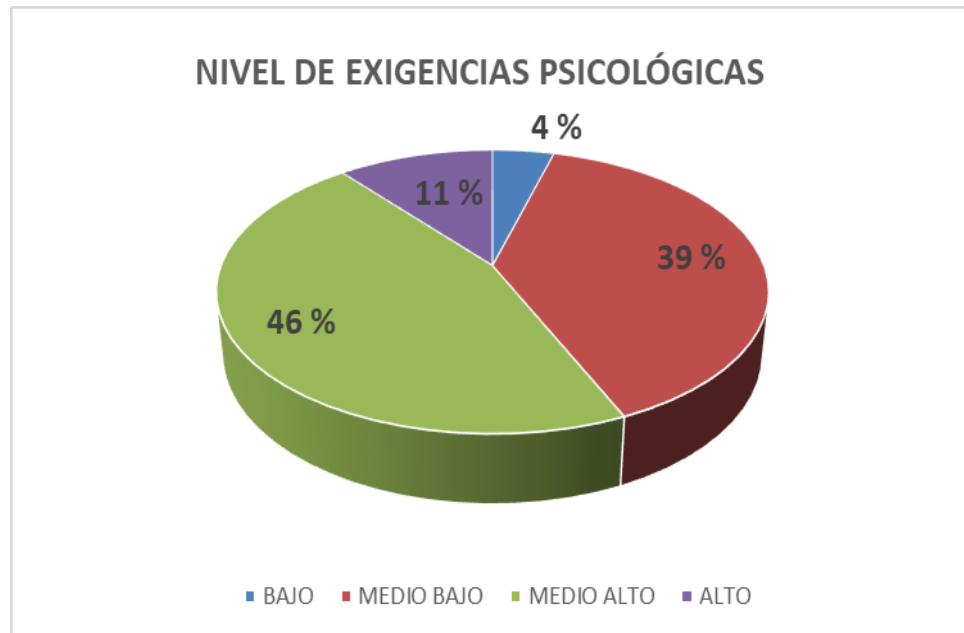


Gráfico 6. Trabalho Activo

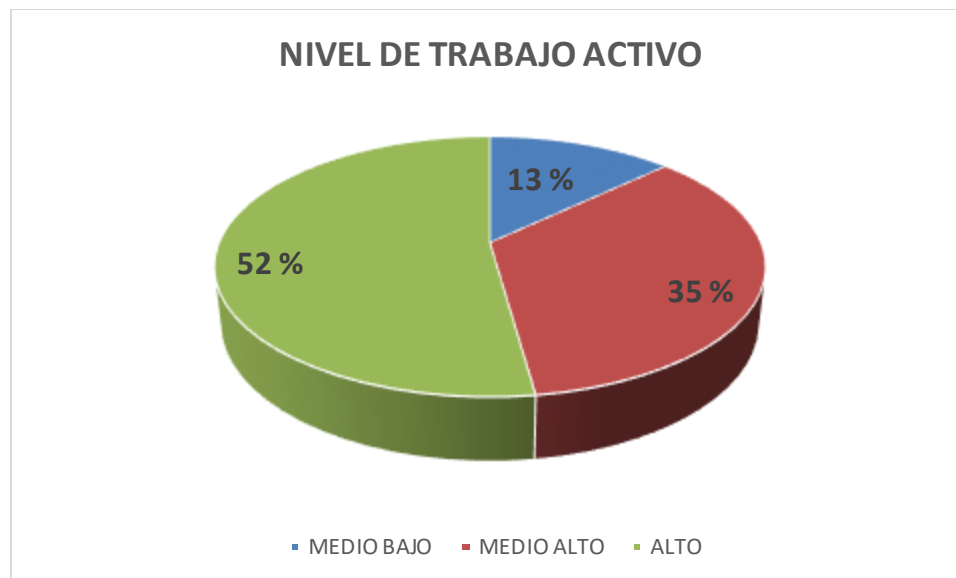


Gráfico 7. Sintomatología

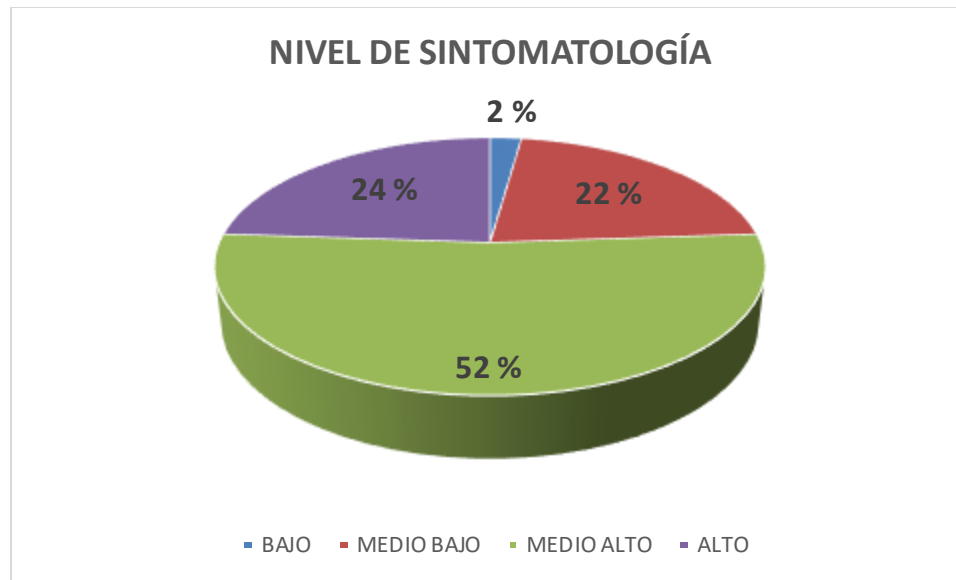


Gráfico 8. Apoyo Social y Liderazgo

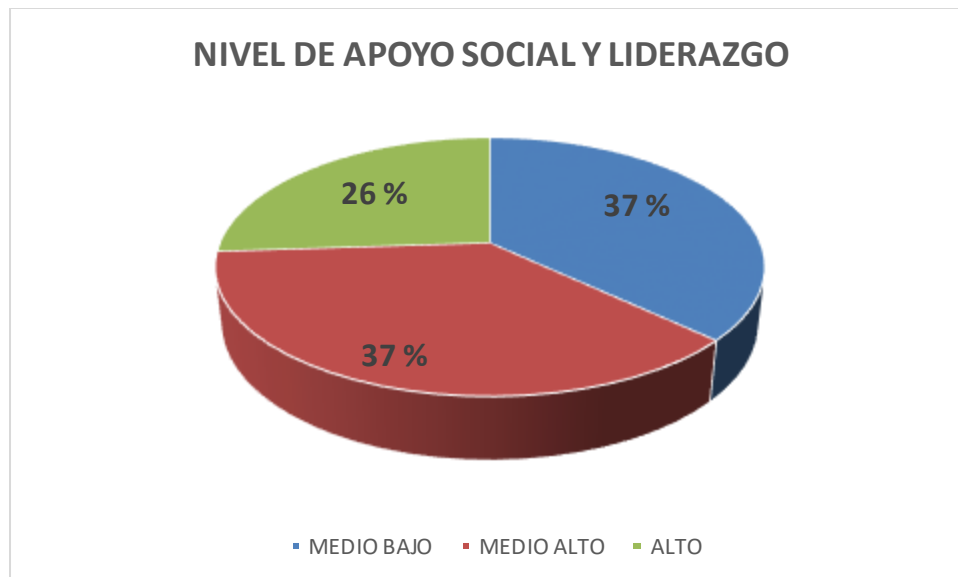


Gráfico 9. Condiciones Laborales

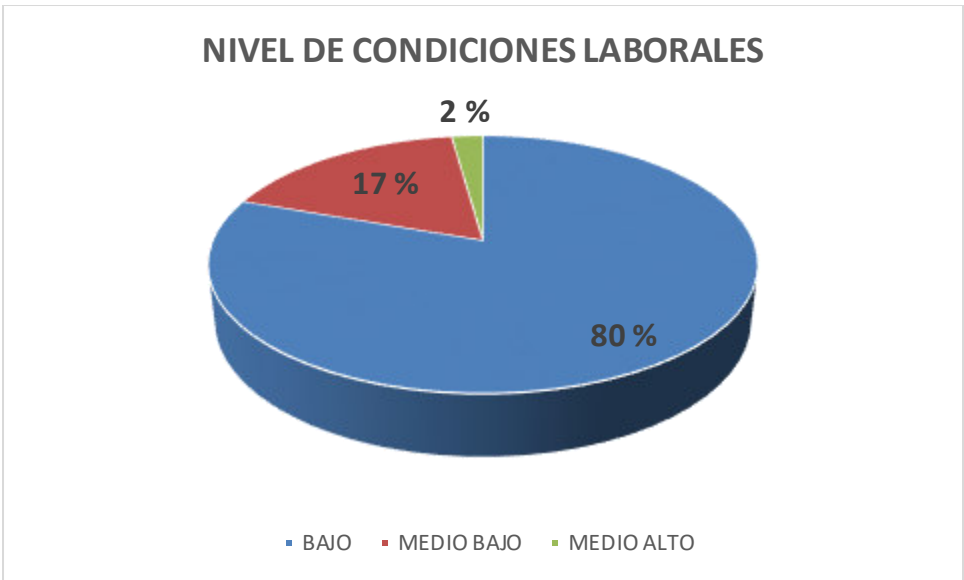


Gráfico 10. Seguridad Laboral

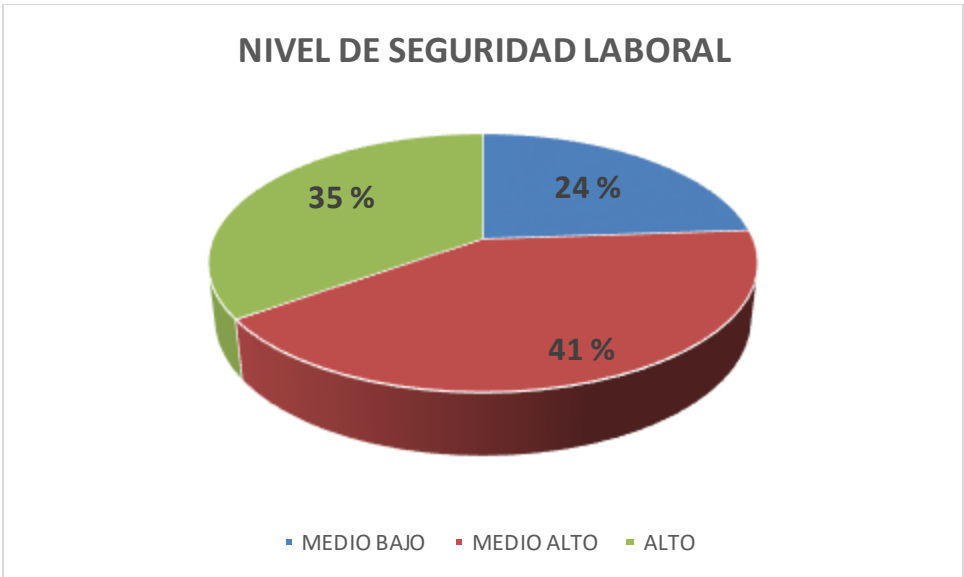


Gráfico 11. Inseguridad Laboral

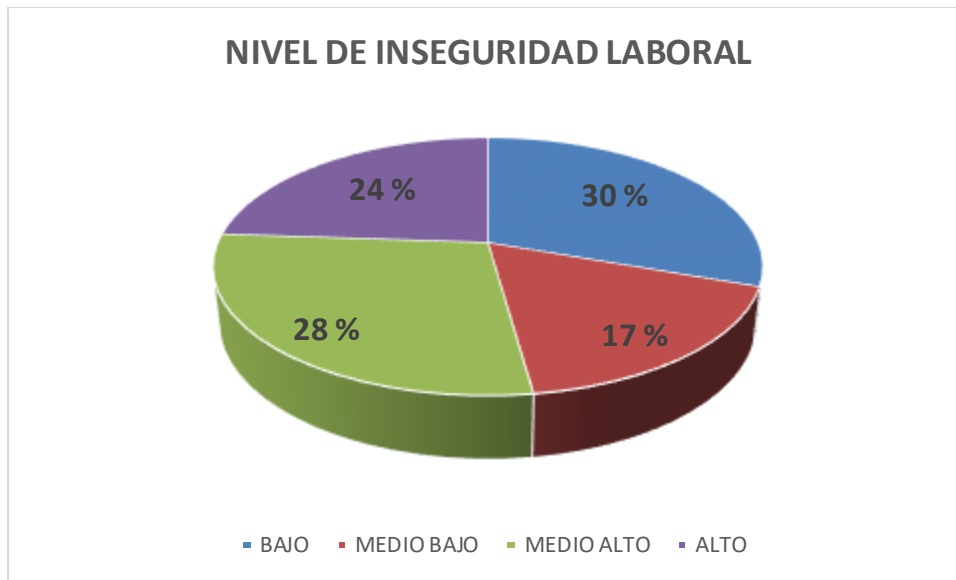


Gráfico 12. Doble Presencia

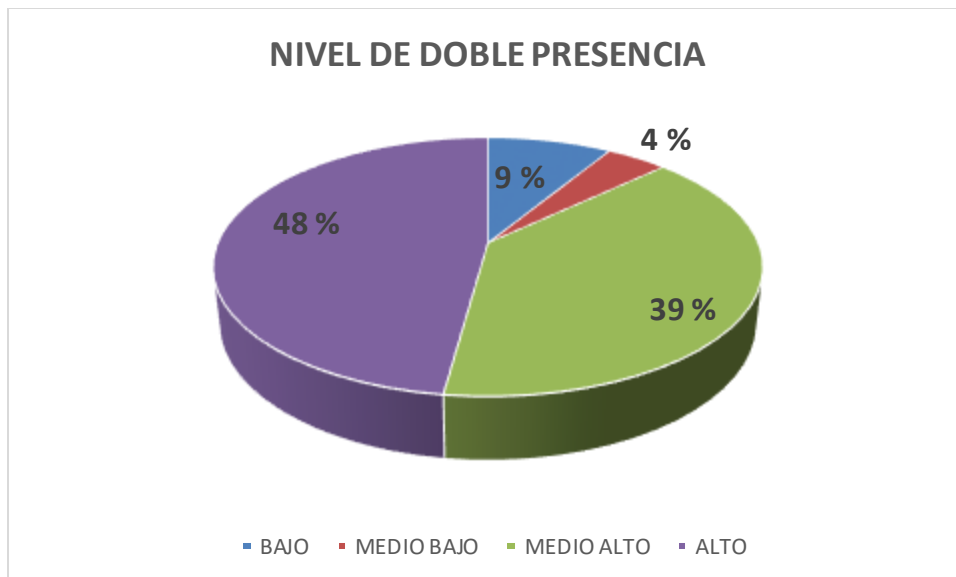
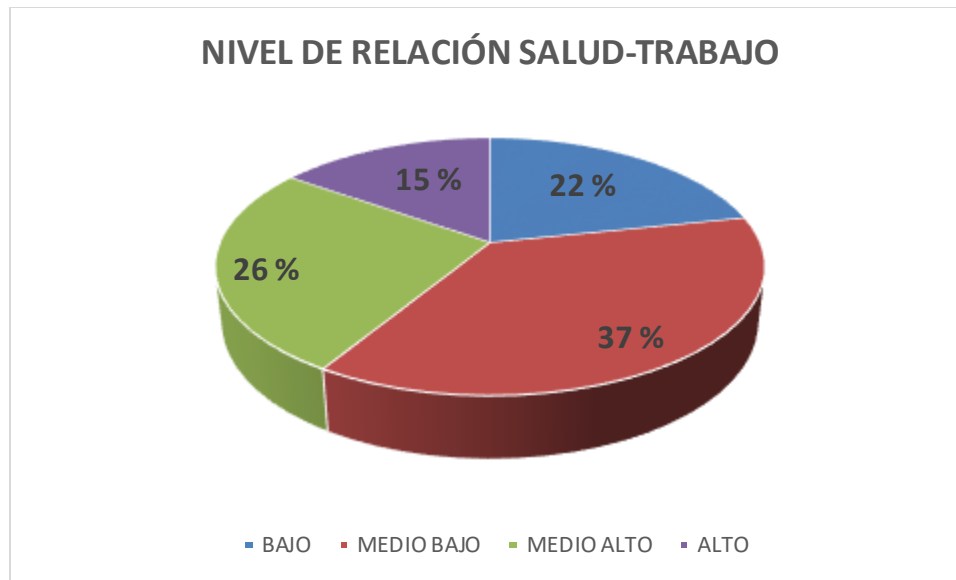


Gráfico 13. Relación Salud-Trabajo



#### 5.4 Niveles de MBI-Ed

A la muestra seleccionada se le administró el cuestionario *Maslach Burnout Inventory* (MBI-Ed), que mide tres subescalas; Agotamiento Emocional, Despersonalización y Realización Personal. La subescala de Agotamiento Emocional otorga un puntaje máximo de 54; la subescala de Despersonalización se mide con una escala cuyo puntaje máximo es 30; y la subescala de Realización Personal utiliza una escala de puntaje máxima de 48 puntos.

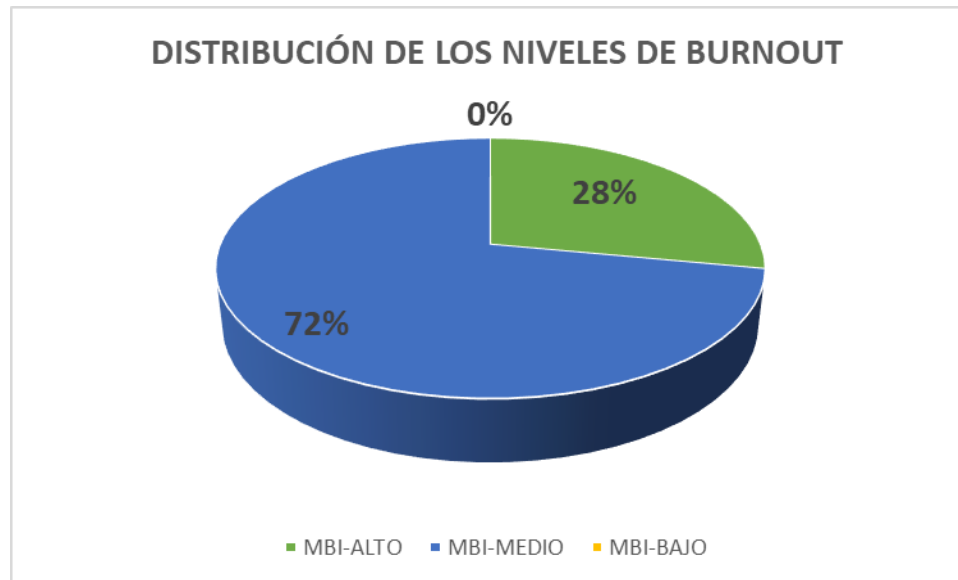
Tabla II. Resúmenes estadísticos de las subescalas del MBI-Ed.

Variable	N	M	Md	DT	Min.	Máx.
Agotamiento Emocional	46	24.63	25.00	11.88	3.00	45.00
Realización Personal	46	36.63	38.00	8.61	16.00	48.00
Despersonalización	46	1.39	0.00	2.33	0.00	8.00

El análisis de los resultados de acuerdo a las subescalas del cuestionario MBI-Ed, encontró que el puntaje promedio de la muestra en escala de Agotamiento Emocional fue de 24,63 sobre un máximo de 54; de 36,63 de puntaje promedio en la escala de Realización

Personal sobre un máximo posible de 48; y de un 1,39 como puntaje promedio en la escala de Despersonalización sobre un valor máximo posible de 30.

Gráfico 14. Distribución de los niveles de *Burnout*



De acuerdo con los criterios del análisis presente, considerando el total de las puntuaciones del MBI-Ed baja entre 1 y 33, media entre 34 y 66, y alta entre 67 y 99, el promedio de docentes de la Escuela de Educación Especial N°1 presentan una puntuación media (63), lo cual indica presencia del síndrome de *Burnout*. El 72% de las encuestadas presenta un MBI-Ed medio, mientras que el 28% restante, un MBI-Ed alto.

### 5.5 Cruce de variables

Se analizaron los datos considerando las siguientes variables: género, edad, antigüedad laboral, y área de trabajo.

*Género:*

El 100% de las encuestadas pertenecen al género femenino.

*Edad:*

El intervalo 46 años o más de edad obtuvo mayor puntaje promedio en Realización Personal (39,36 sobre un máximo de 48). Mientras que el intervalo que refiere a mayor puntaje promedio en Agotamiento Emocional fue de 36 a 45 años de edad (26,24 sobre un máximo de 54). Si bien las puntuaciones obtenidas en la dimensión de Despersonalización son bajas, el rango de edad de 25 a 35 años obtuvo 2,40 puntos sobre un máximo de 30.

Tabla III. Puntaje promedio por edad

Variable	Agotamiento Emocional	Realización Personal	Despersonalización
Entre 25 y 35 años	25.40	36.10	2.40
Entre 36 y 45 años	26.25	35.64	0.88
Más de 46 años	20.27	39.36	1.64

*Antigüedad de trabajo:*

Las docentes con menos de 5 años de antigüedad laboral presentaron puntajes promedios más altos en las dimensiones de Agotamiento Emocional (30,50) y Despersonalización (2,50). Mientras que las docentes con más de 20 años de antigüedad representan el mayor puntaje en Realización Personal (40,09).

Tabla IV. Puntaje promedio por antigüedad de trabajo

Variable	Agotamiento Emocional	Realización Personal	Despersonalización
Menos de 5 años	30.50	31.50	2.50
De 5 a 9 años	20.25	38.50	1.63
De 10 a 19 años	26.46	35.15	1.23
Más de 20 años	22.09	40.09	1.27

### *Área de trabajo*

Las docentes del área Secundaria Especial se encuentran más agotadas emocionalmente que las de las áreas de Inicial Especial y Primario Especial con un total de 26,50 puntos. En cuanto a las dimensiones de Despersonalización y Realización Personal, en general, las tres áreas recibieron el mismo puntaje.

Tabla V. Puntaje promedio por área de trabajo

Variable	Agotamiento Emocional	Realización Personal	Despersonalización
Inicial Especial	23.43	36.79	1.50
Primario Especial	24.11	36.72	1.28
Secundaria Especial	26.50	36.36	1.43

## 6. Conclusiones

La presente investigación se ha propuesto como objetivo general analizar los factores psicosociales y la existencia de indicadores de síndrome de *Burnout* presentes en docentes de la Escuela de Educación Especial N°1 ubicado en zona sur del Gran Buenos Aires durante 2019. En este apartado se pretende realizar una síntesis de los resultados obtenidos en relación a las hipótesis formuladas, y a los antecedentes citados.

La primera hipótesis plantea que las docentes de la Escuela de Educación Especial N°1 estuvieron expuestas a factores psicosociales negativos, siendo éstos predicadores del síndrome de *Burnout*. La consecuencia de estar expuestos a distintos factores de riesgos psicosociales a causa de las tareas que implican determinadas exigencias y riesgos.

En respuesta a la hipótesis planteada y los resultados obtenidos, los mayores niveles de riesgos psicosociales relevantes identificados en este grupo de docentes son:

Las docentes presentaron un 57% en niveles altos y medios altos en la dimensión de Exigencias psicológicas (Ver gráfico 5), referida a la cantidad y a la calidad de las tareas requeridas por el puesto, volumen y ritmo de trabajo junto a las emociones que se presenten. Las docentes se encuentran expuestas a demandas psicológicas debido a que, siguiendo a Manassero et al. (2005), el trabajo docente implica ser paciente, sensible y útil; proporcionar apoyo emocional al trabajar con niños, niñas y adolescentes, con sus padres y madres; la intensificación del trabajo dentro y fuera del aula; el aumento de trabajo de horas sin remunerar; el trabajo interdisciplinario, entre otras cosas.

Un 78% de las docentes obtuvieron niveles medios altos y altos de la dimensión de Sintomatología (Ver gráfico 7), que incluye trastornos de la atención, de sueño, del carácter, psicosomáticos, musculo-esqueléticos, expresiones de ansiedad y falta de interés. Lo cual implica que las docentes experimentan problemas de salud relacionados con su trabajo.

Un total de 59% de las docentes presentaron niveles medios bajos y bajos en la dimensión Salud-Trabajo (Ver gráfico 13). Ésta se refiere a la percepción de riesgo de accidente y enfermedad a partir de la tarea en el puesto, representación del riesgo de desgaste, enfermedad o accidente. Las docentes pueden sentir que su salud se encuentra en riesgo a causa de las condiciones laborales o las tareas en su puesto de trabajo.

Un 100% presentó un bajo nivel de Autonomía (Ver gráfico 4). Esta dimensión refiere a la toma de decisiones relativas al modo y ritmo del trabajo y a las exigencias de autorización. Las docentes dependen de las políticas educativas, las regulaciones gubernamentales, las condiciones de trabajo, y la falta de recursos para afrontar su trabajo.

Un 87% de docentes obtuvo niveles medios altos y altos en la dimensión de Doble Presencia (Ver gráfico 12). El total de encuestadas pertenece al género femenino, son generalmente las mujeres las que realizan y organizan gran parte del trabajo doméstico familiar, además del trabajo docente, planificando clases y actividades por fuera del horario de trabajo. Implicando dificultades para equilibrar la vida laboral y la vida familiar.

Por último, un 52% de docentes presentaron un nivel medio y alto de la dimensión de Inseguridad (ver gráfico 11), referida a la estabilidad, la previsibilidad, la planificación y el control de los cambios que afectan el salario y la continuidad en el puesto. Esto puede afectar de manera negativa la calidad de enseñanza y el apoyo que las docentes brindan a sus estudiantes, al no saber qué pasará con su puesto de trabajo.

Las tareas realizadas por las docentes de la Escuela de Educación Especial para sordos e hipoacúsicos abarcan la elaboración de planes educativos, la enseñanza del lenguaje y la comunicación, la asistencia en el aula, la interacción con padres, madres y/o familia, así como la evaluación y seguimiento del avance de los/as alumnos/as. Su trabajo está orientado a asegurar la inclusión, la calidad educativa y el desarrollo de habilidades de la comunicación.

Siguiendo a Salanova et al. (2003) Cuando existen muchas demandas y pocos recursos para afrontarla suele producirse un estado negativo en el trabajador que se puede manifestar como *Burnout*.

La segunda hipótesis planteada afirma que el género femenino es más frecuente a padecer síndrome de *Burnout* que el género masculino. El 100% de las encuestas fue respondida docentes pertenecientes al género femenino. Por lo tanto, no podría realizarse una comparación con el género masculino. Sin embargo, el ámbito laboral docente es un sector feminizado, ya que se le atribuyen a la mujer las tareas de cuidado. Son mayormente las mujeres quienes están en una práctica constante de pasar de un trabajo (remunerado) a otro (quehaceres domésticos, trabajo no remunerado), por lo tanto un trabajo invisibilizado. Así mismo, la actividad docente especial está hecha de pequeños gestos que no se ven, pero que necesitan de una acción psíquica, mental y cognitiva para anticiparse a las necesidades de los/as alumnos/as. Como afirma Molinier (2012) estas acciones se borran como por arte de magia, pero se visibilizan cuando salen mal, lo cual hace que haya una falta de reconocimiento fundamental para conservar el equilibrio psíquico de las personas.

En cuanto a la edad, los tres rangos de edad (de 25 a 35 años, de 36 a 45 años, y de 46 o más años) presentaron niveles medios de síndrome de *Burnout*. Las docentes que presentaron mayor Agotamiento Emocional fueron las del rango de 36 a 45 años (Ver tabla III), lo cual es contrario a lo afirmado por Amador Velázquez et al. (2014), que sugería que los profesionales con más de 50 años presentan mayor *Burnout*. Pero, coincidiendo con Lloren y Ruíz-Calzado (2016) mayor edad mayor es el Agotamiento. Es importante destacar que la mayoría de las encuestadas (54%) pertenecen al rango de edad de 36 a 45 años. Además, del grupo de docentes de 46 años o más años, dos de ellas presentan niveles altos de síndrome de *Burnout* y tres se encuentran en niveles críticos.

Por último, en lo que refiere a antigüedad laboral, a mayor antigüedad mayor es la presencia de *Burnout* con niveles altos en las dimensiones de Agotamiento emocional y

Despersonalización, y niveles bajos en la dimensión de Realización Personal. Sin embargo, se observó que las docentes con menos de 5 años de antigüedad laboral experimentan mayores niveles de Agotamiento Emocional y Despersonalización (Ver tabla IV), lo cual sigue en línea con la idea de que los profesionales novatos pueden estar más expuestos al *Burnout*, como se afirmaba en Arquero Montaña et al. (2006); y Pérez Aranda et al. (2018) quienes sostenían que a menor años de servicio mayores son los niveles de Agotamiento Emocional y Despersonalización. En cambio, las docentes con más de 20 años de antigüedad laboral se sienten más realizadas, contradiciendo a Ferrel (2010), quien afirmaba que los docentes con más de 20 años de experiencia presentaban niveles significativos de *Burnout* en los tres niveles.

Como mencionaron varios autores (Acosta, 2020; Manassero et al., 2005; Arias Gallegos y Jiménez Barrios, 2013; Molinier, 2012; y Salanova et al., 2003), la docencia se ha considerado una profesión con alto riesgo de desarrollar Síndrome de *Burnout* debido a las demandas diversas. Las docentes se encuentran en constante interacción con alumnos/as, compañeros/as, madres y padres, así como también deben realizar la planeación de actividades, clases, informes y evaluaciones, además de la participación en actividades administrativas, entre otras responsabilidades. Esta carga de trabajo da lugar a sentimientos de bajo rendimiento, ineficacia en el trabajo y agotamiento emocional, lo que a su vez puede llevar a actitudes y conductas de despersonalización para afrontar la situación.

En síntesis, los resultados han demostrado que existen preocupaciones significativas en varios aspectos de los riesgos psicosociales. Los cuales se deben abordar para mejorar el bienestar de las docentes y crear un entorno laboral más saludable. Si bien, no fue posible comparar directamente el género femenino con el masculino, dado que el total de encuestas fue respondido por docentes mujeres, se debe destacar la feminización del campo educativo, y la importancia de reconocer y valorar las contribuciones de las mujeres en este ámbito. Respecto a la edad, las docentes novatas son quienes están en mayor riesgo de *Burnout*, en lugar de las docentes con más de 20 años de experiencia, como se esperaba.

Esta investigación reveló altos niveles de factores de riesgo psicosocial en docentes de Educación Especial, lo que sugiere la importancia de abordar estas cuestiones para prevenir el *Burnout*. Los resultados también señalaron la necesidad de considerar factores como la carga de trabajo, la autonomía y las responsabilidades familiares en la comprensión de *Burnout* en este grupo de docentes.

En respuesta a las hipótesis planteadas y los resultados obtenidos, se podrían proyectar las siguientes recomendaciones:

- Apoyo Psicológico: principalmente a aquellas docentes que experimentan altos niveles de *Burnout*, a través de psicólogos en la escuela o externos.
- Programas para el estrés: que gestionen el estrés y el bienestar emocional, con estrategias y recursos para afrontarlos. A través de cursos, técnicas, o estrategias específicas para la educación especial.
- Apoyo entre docentes: Principalmente entre docentes más nuevos para adaptarse a las demandas y recibir orientación de docentes más experimentados.
- Revisión de políticas educativas: así garantizar mayor autonomía, reconocimiento y apoyo en las docentes.
- Evaluación de carga laboral y monitoreo de *Burnout* y Riesgos Psicosociales: las evaluaciones identificarían cuales son las áreas con exceso de trabajo y así proporcionar recursos, y el monitoreo de los niveles de *Burnout* y factores de riesgo podría identificar tendencias para tomar medidas preventivas.

Por último, podrían realizarse futuras investigaciones que profundicen la comprensión de los factores específicos que contribuyen al *Burnout* en los docentes de educación especial, y así evaluar intervenciones preventivas efectivas. Considerando que los resultados se obtuvieron a

través de cuestionarios autoadministrados, lo cual indica una visión más acotada de la problemática.

## Referencias bibliográficas

- Acosta, S. (2020). *Los factores de riesgo psicosociales en el trabajo docente de educación especial de un centro educativo terapéutico en Florencio Varela durante el año 2018* [Tesis de Grado, Universidad Nacional Arturo Jauretche]. <https://biblioarchivo.unaj.edu.ar/mostrar/pdf/scvsdf/erwe/8222c4cc8e389bf1ffc986e4f8c10b76bdb9218>
- Aldrete Rodríguez, M., Vázquez Becerra, L., Aranda Beltrán, C., Contreras Estrada, M. y Oramas Viera, A. (2012). Factores psicosociales laborales y síndrome de burnout en profesores de preparatoria de Guadalajara, Jalisco, México. *Revista Cubana de Salud y Trabajo* 2012;13(1): 19-26. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revcubsaltra/cst-2012/cst121c.pdf>
- Álvarez Heredia, F. (2006) *Salud ocupacional*. Editorial Ecoe. Bogotá. Colombia. <https://docer.com.ar/doc/c8n8ve>
- Amador Velázquez, R., Rodríguez García, C., Serrano Díaz, J., Olvera Rodríguez, J. y Martínez Ávila, S. (2014). Estrés y burnout en docentes de educación media superior. *Revista electrónica de Medicina, Salud y Sociedad*, 4 (2), 119-141. <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/32405>
- Aranda Beltrán, C., Pando Moreno, M., Torres López, T., Salazar Estrada, J. y Franco Chávez, S. (2005). Factores psicosociales y síndrome de burnout en médicos de familia. México. En *Anales de la Facultad de Medicina* (Vol. 66, N° 3, pp. 225-231). Recuperado en [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1025-55832005000300006](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-55832005000300006)
- Arias Gallegos, W. y Jiménez Barrios, B. (2013). Síndrome de burnout en docentes de educación básica regular de Arequipa. *Educación*, 22 (42), 53-76. Recuperado en <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5291>

- Arís Redó, N. (2009). El síndrome de Burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 829-848. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121945012>
- Arquero Montaña, J., Donoso Anes, J., Hassall, T. y Joyce, J. (2006). El impacto del síndrome de Burnout en los profesores noveles: un estudio piloto. *Revista de Enseñanza Universitaria* 27, 69-82. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3914620>
- Arquero Montaña, J. y Donoso Anes, J. (2013). Docencia, investigación y burnout: el síndrome del quemado en profesores universitarios de Contabilidad. *Revista de Contabilidad - Spanish Accounting Review* 16(2) (2013) 94-105. Recuperado en: <https://revistas.um.es/rcsar/article/view/367911>
- Arrigoni, F. (2020). Burnout en personal docente y no docente de una escuela albergue de Mendoza (Argentina). *Perspectivas en Psicología*, 17(1), 32-42. Recuperado a partir de: <http://perspectivas.mdp.edu.ar/revista/index.php/pep/article/view/468>
- Ayuso Marente, J. A. (2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de Estrés Laboral y Burnout. *Revista Iberoamericana De Educación*, 39(3), 1-15. Recuperado en: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1341Ayuso.pdf>
- Bakker, A.B., Demerouti, E. y Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD-R approach. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.*, 1 (1), 389-411. Recuperado en: [https://www.researchgate.net/publication/263851330\\_Burnout\\_and\\_Work\\_Engagement\\_The\\_JD-R\\_Approach](https://www.researchgate.net/publication/263851330_Burnout_and_Work_Engagement_The_JD-R_Approach)
- Caballero, C., González, O., Mercado, D., Llanos, C., Bermejo, Y. y Vergel, C. (2009). Prevalencia del síndrome de burnout y su correlación con factores psicosociales en docentes de una institución universitaria privada de la ciudad de Barranquilla. *Psicogente*, vol. 12 (21), 142-157. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552353011.pdf>

- Cruz, D. y Puentes, A. (2017). Relación entre las diferentes dimensiones del síndrome de Burnout y las estrategias de afrontamiento de empleadas por los guardas de seguridad de una empresa privada de la ciudad de Tunja. *Psicogente*, 20(38), 268-281. <http://doi.org/10.17081/psico.20.38.2548>
- Díaz Bambula, F. y Gómez, I. C. (2016). La investigación sobre el síndrome de burnout en Latinoamérica entre 2000 y el 2010. *Psicología desde el Caribe*, 33(1), 113-131. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/journal/213/21345152008/html/>
- Dorantes Nova, J. (2020). El síndrome de burnout y su prevalencia en las mujeres docentes. *Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 12(23), 14-31. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7595380>
- Dubelluit, L., y López, M. (2014). Prevalencia del Síndrome de Burnout en docentes de educación común y especial. *Revista Internacional PEI: Por la Psicología y Educación Integral*, 3 (6), 44-71. Recuperado en: <https://www.alfepsi.org/wp-content/uploads/2013/12/Revista-PEI-N%c2%b06-Vol3.pdf>
- Dubrovsky, S. (2005) Educación común, Educación especial: un encuentro posible y necesario. Ministerio de Educación de la Nación (s/f). Recuperado en: <https://bit.ly/3JQzmoF>
- Fernández García, R. (2013). *La productividad y el riesgo psicosocial o derivado de la organización de trabajo*. Alicante: Editorial Club Universitario. <https://bit.ly/3Aaz1ZV>
- Ferrari, L., Filippi, G., Córdoba, E., Cebey, M., Napoli, M. L., Trotta, M. F., Bordalejo, M. y Furman, J. P. (2016). Cuestionario de evaluaciones de factores psicosociales (CEFAP): estructura y propiedades psicométricas. *Anuario de investigaciones*, 23(1) 67-75. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369152696006>
- Ferrel, R. (2010). El síndrome de quemarse en el trabajo (burnout) en docentes universitarios. *Duazary: Revista internacional de Ciencias de la Salud*, 7(1), 15-25. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4788165>

- Gil-Monte, P. R., y Peiró, J. M. (1999) Validez factorial del Maslach Burnout Inventory en una muestra multiocupacional. *Psicothema*, 679-689. Recuperado en: <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7551>
- Gil-Monte, P. R. (2009). Algunas razones para considerar los riesgos psicosociales en el trabajo y sus consecuencias en la salud pública. *Revista Española de Salud Pública*, 83(2), 169-173. Recuperado en: [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s1135-57272009000200003](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1135-57272009000200003)
- Gil-Monte, P. R. (2012). Riesgos psicosociales en el trabajo y salud ocupacional. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 29(2), 237-241. Recuperado en [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=s1726-46342012000200012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=s1726-46342012000200012&script=sci_arttext)
- Grau Rubio, C. (1998). Educación especial: De la integración escolar a la escuela inclusiva. Editorial Promolibro. Valencia. DOI:10.13140/2.1.1992.7360
- Gutiérrez, B. y Flores, R. (2014) Académicos universitarios y salud ocupacional. Importancia de los factores psicosociales y variables sociodemográficas, el caso de un centro universitario regional de la Universidad de Guadalajara, México. *Población y Desarrollo-Argonautas y caminantes*, 10, 33-43. <https://doi.org/10.5377/pdac.v10i0.1736>
- Llorent, V. y Ruiz-Calzado, I. (2016). El Burnout y las variables sociodemográficas en los profesionales de la educación que trabajan con personas con discapacidad en Córdoba (España). *Ciência & saúde coletiva*, 21(10), 3287-3295. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/630/63047756031.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2003). Metodología de la investigación (3ª Ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Malleville, S. (2017). Los riesgos psicosociales en el trabajo en la Argentina actual: debates y desafíos con vistas a su abordaje. *III Jornadas de Sociología de la Universidad de Cuyo*. Recuperado en: <https://digital.cic.gba.gob.ar/items/41b6fe8a-39cf-40df-990d-c5246006d04a>

- Manassero, M., García Buades, E., Torrens, G., Ramis, C., Vázquez, Á., y Ferrer Pérez, V. (2005). Burnout en la enseñanza: aspectos atribucionales. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 21(1-2), 89-105. Disponible en: <https://journals.copmadrid.org/jwop/art/dd45045f8c68db9f54e70c67048d32e8>
- Marrau, M. (2009). El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout), en el marco contextualizador del estrés laboral. *Fundamentos en Humanidades*, 10(19), 167-177. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/184/18411965010.pdf>
- Maslach, C. y Jackson, S. (1986). Maslach Burnout Inventory. (2º ed.) Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Mateos Papis, G. (2008). Educación especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10 (1), 5-12. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/802/80210101.pdf>
- Molinier, P. (2012). *El trabajo de cuidado y la subalternidad*. Cátedra Inaugural, Posgrados en Estudios de Género, 1 de marzo de 2012. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Moreno Jiménez, B., Bustos Rodríguez, R., Matallana Álvarez, A., y Miralles Caballero, T. (1997). La evaluación del burnout. Problemas y alternativas. El CCB como evaluación de los elementos del proceso. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 13(2), 185-207. Disponible en: <https://journals.copmadrid.org/jwop/art/6bc24fc1ab650b25b4114e93a98f1eba>
- Moreno Jiménez, B., Arcenillas Fernández, M., Morante Benadero, M., & Garrosa Hernández, E. (2005). Burnout en profesores de primaria: personalidad y sintomatología. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1-2), 71-87. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2313/231317039005.pdf>
- Moreno Jiménez, B. y Báez León, C. (2010). Factores y riesgos psicosociales: formas, consecuencias, medidas y buenas prácticas. *Universidad Autónoma de Madrid, España*, 19, 4-50. Recuperado en: <https://saludlaboralydiscapacidad.org/wp->

[content/uploads/2019/05/Factores-y-riesgos-psicosociales-Formas-consecuencias-medidas-y-buenas-pr%C3%A1cticas.pdf](https://content/uploads/2019/05/Factores-y-riesgos-psicosociales-Formas-consecuencias-medidas-y-buenas-pr%C3%A1cticas.pdf)

Moreno Jiménez, B. (2011). Factores y riesgos laborales psicosociales: conceptualización, historia y cambios actuales. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 57 (Supl. 1), 4-19. <https://dx.doi.org/10.4321/S0465-546X2011000500002>

Moriana, J., y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (3), 597-621. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/337/33740309.pdf>

Neffa J. C. (1988). *¿Qué son las condiciones y medio ambiente del trabajo? Propuesta de una nueva perspectiva*. Buenos Aires: Área de Estudio e Investigación en Ciencias Sociales del Trabajo, Centro de Estudios e Investigaciones Laborales, CREDAL-CNRS/Humanitas. Recuperado en: [http://referato.net/uba-proceso-2/neffa\\_Condiciones\\_y\\_medio\\_ambiente\\_de\\_trabajo.pdf](http://referato.net/uba-proceso-2/neffa_Condiciones_y_medio_ambiente_de_trabajo.pdf)

Neffa, J. C. (1999). Actividad, trabajo y empleo: algunas reflexiones sobre un tema en debate. *Orientación y Sociedad*, 1, 127-161. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/13870>

Neffa, J. C. (2015). Condiciones y medio ambiente de trabajo (CyMAT) en salud. *Revista Orientación y Sociedad*, 15, 1-29. Disponible en: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.10478/pr.10478.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10478/pr.10478.pdf)

Neffa, J. C. (2015). *Los riesgos psicosociales en el trabajo: contribución a su estudio*. Buenos Aires: Trabajo y Sociedad/CEIL/CONICET/FCE-UNLP/CITRA. Disponible en: <https://repositorio.unne.edu.ar/handle/123456789/9158>

Organización Internacional del Trabajo y Organización Mundial de la Salud. (1984). *Factores psicosociales en el trabajo: Naturaleza, incidencia y prevención*. (Serie Seguridad, Higiene y Medicina del Trabajo N°56.). Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.

Disponible en: <http://www.factorpsicosociales.com/wp-content/uploads/2019/02/FPS-OIT-OMS.pdf>

Organización Internacional del Trabajo. (1986). Factores psicosociales en el trabajo: reconocimiento y control. Ginebra: OIT.

Padin, G. (2016). La educación especial en Argentina. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), 47-61. Recuperado en: <http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1437>

Pando Moreno, M., Aranda Beltrán, C., Aldrete Rodríguez, M., Flores Salinas, E. y Pozos Radillo, E. (2006a). Factores psicosociales y burnout en docentes del centro universitario de ciencias de la salud. *Investigación en Salud*, 8(3), 173-177. Disponible en: <https://www.medigraphic.com/pdfs/invsal/isg-2006/isg063f.pdf>

Pando Moreno, M., Castañeda Torres, J., Gregoris Gómez, M., Aguila Marín, A., Ocampo de Aguila, L., y Navarrete, R. (2006b). Factores psicosociales y síndrome de burnout en docentes de la Universidad del Valle de Atemajac, Guadalajara, México. *Salud en Tabasco*, 12(3), 523-259. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/487/48712304.pdf>

Pérez Benincasa, J. (2006) Discapacidad e integración: La educación especial hoy [en línea]. Trabajo de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.620/te.620.pdf>

Pérez Aranda, G., Angulo Gutiérrez, A., Cruz Vela, A. y Estrada Carmona, S. (2018). Síndrome de burnout en el profesorado de la Universidad Autónoma de Campeche (México). *Apuntes de Psicología*, 36(3), 129-134. Recuperado en: <https://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/743>

Perlman, B., y Hartman, E. A. (1982). Burnout: Resumen e investigación futura. *Human relations*, 35(4), 283-305. Recuperado en: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001872678203500402>

- Rodríguez Díaz, M. (2010). Burnout: un fenómeno creciente. *Psicología desde el Caribe*, (26), vii-x. Disponible en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-417X2010000200001](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2010000200001)
- Rosero, A. y Álvarez, C. (2012). Riesgos psicosociales intralaborales en docencia. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 5(2), 95-106. Disponible en: <https://reviberopsicologia.iberro.edu.co/article/view/rip.5210>
- Ruiz-Calzado, I. (2016). Burnout en docentes de educación especial de Córdoba (España). *Opción*, 32(12) 569-588. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048903027.pdf>
- Salanova, M., Llorens, S., y García-Renedo, M. (2003). ¿Por qué se están 'quemando' los profesores? *Prevención, Trabajo y Salud*, 28(1), 16-24. Disponible en: [http://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/03/2003\\_Salanova-Llorens-Garc%C3%ADa-Renedo.pdf](http://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/03/2003_Salanova-Llorens-Garc%C3%ADa-Renedo.pdf)
- Sánchez Calderón, J. (2016). Burnout en personal que trabaja en educación especial. [Tesis de grado. Pontificia Universidad Católica del Perú]. Recuperada en: <https://core.ac.uk/download/pdf/196534083.pdf>
- Tutte Vallerino, V., & Garcés de los Fayos Ruiz, E. (2010). Burnout en Iberoamérica: líneas de investigación. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10(1). Disponible en: <https://revistas.um.es/cpd/article/view/110281>
- Veinberg, S. (1996) Argentina: Inicios y desarrollo de la educación del sordo. *Center for German Sign Language and Communication of the Deaf. University of Hamburg*, 38, 488-496. Recuperado en: <http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/argentina-inicios-y-desarrollo-de-la-educacion-de-los-sordos.pdf>
- Villamar Sánchez, D., Juárez García, A., González Corzo, I., Osnaya Moreno, M. (2019). Factores psicosociales y síndrome de Burnout en académicos de una universidad pública

de México. *Propósitos y Representaciones*, 7(3). Recuperado en:

[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2307-79992019000300005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2307-79992019000300005&script=sci_arttext)

Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, 17(32),

67-86. Disponible en: <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1802>

## Anexos



Florencio Varela, 14 de octubre de 2019

Estimada/o Sr/a:

Como propósito de fin de ciclo de la carrera Licenciatura en Relaciones de Trabajo, la alumna de 5to año de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, Coronil Rosa Estela (DNI: 38.444.099), se encuentra en la realización del trabajo de fin de grado, el cual está orientado en la temática sobre los riesgos psicosociales y el síndrome de *Burnout* en docentes de educación especial, cuyo director es el Licenciado Córdoba Esteban.

Es de nuestro interés que esta investigación se pueda desarrollar con las/os docentes de la Escuela de Educación Especial n°1. El objetivo de esta petición es que la estudiante identifique los factores psicosociales a los que están expuestos las/os docentes, y analice el nivel de síndrome de *Burnout* que presentan los mismos.

Es importante señalar que esta actividad no conlleva ningún gasto para su institución y que se tomarán los resguardos necesarios para no interferir con el normal funcionamiento de las actividades propias de la escuela. De igual manera, se entregará a las/os docentes un consentimiento informado donde se les invita a participar del proyecto y se les explica en qué consistirá la evaluación.

Sin otro particular, lo/a saludo muy atentamente,

Firma y aclaración

(Director)

Firma y aclaración

(Coordinadora)

**Este cuestionario tiene por finalidad recolectar cuales son los factores de riesgo. Tu participación en esta encuesta es voluntaria, así como la decisión de no continuar con el cuestionario en cualquier momento. La encuesta es anónima y los datos que surjan son confidenciales. Es muy valioso que respondas por completo el cuestionario y si tienes dudas por favor pregunta al responsable de la encuesta. No existen respuestas malas o buenas, correctas o incorrectas ya que lo que vale es tu opinión sobre estos temas. Gracias por tu disponibilidad para responder el cuestionario.**

Esta es una encuesta anónima, sin embargo, necesitamos algunos datos personales:

Género:

Edad:

Antigüedad laboral:

Área actual de trabajo:

Inicial

Primaria

Secundaria

### Apartado 1

ELIJA UNA **SOLA RESPUESTA** PARA CADA UNA DE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

#### PREGUNTAS

#### RESPUESTAS

	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Sólo alguna vez	Nunca
1) ¿Debe trabajar muy rápido?	4	3	2	1	0
2) ¿La distribución de tareas es irregular y provoca que se le acumule el trabajo?	4	3	2	1	0
3) ¿Tiene tiempo de llevar al día el trabajo?	0	1	2	3	4
4) ¿Le cuesta olvidar los problemas del trabajo?	4	3	2	1	0
5) ¿Su trabajo, en general, es desgastador emocionalmente?	4	3	2	1	0
6) ¿Su trabajo requiere que esconda sus emociones?	4	3	2	1	0

## Apartado 2

ELIJA UNA **SOLA RESPUESTA** PARA CADA UNA DE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

PREGUNTAS	RESPUESTAS				
	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Sólo alguna vez	Nunca
7) ¿Se tiene en cuenta su opinión cuando se le asignan tareas?	4	3	2	1	0
8) ¿Tiene influencia sobre el orden en el que realiza las tareas?	4	3	2	1	0
9) ¿Puede decidir cuándo hace un descanso?	4	3	2	1	0
10) Si tiene algún asunto personal o familiar, ¿puede dejar su puesto de trabajo al menos una hora sin tener que pedir un permiso especial?	4	3	2	1	0
11) ¿Su trabajo requiere que tenga iniciativa?	4	3	2	1	0
12) ¿Su trabajo permite que aprenda cosas nuevas?	4	3	2	1	0
13) ¿Se siente comprometido con su profesión?	4	3	2	1	0
14) ¿Tienen sentido sus tareas?	4	3	2	1	0
15) ¿Habla con entusiasmo de su Organización a otras personas?	4	3	2	1	0

## Apartado 3

ELIJA UNA **SOLA RESPUESTA** PARA CADA UNA DE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

PREGUNTAS	RESPUESTAS				
	Muy preocupado	Bastante preocupado	Más o menos preocupado	Poco preocupado	Nada preocupado
<b>En estos momentos, ¿está preocupado/a...</b>					
16) por lo difícil que sería encontrar otro trabajo					

en el caso de que se quedara sin empleo?	4	3	2	1	0
17) por si le cambian de tareas contra su voluntad?	4	3	2	1	0
18) por si le varían el salario (que no lo actualicen, que lo bajen, que introduzcan el salario variable, que paguen en especie, etc.)?	4	3	2	1	0
19) por si le cambian el horario (turno, días de la semana, horas de entrada y salida) contra su voluntad?	4	3	2	1	0

#### Apartado 4

ELIJA UNA **SOLA RESPUESTA** PARA CADA UNA DE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

PREGUNTAS	RESPUESTAS				
	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Sólo alguna vez	Nunca
20) ¿Sabe exactamente qué margen de autonomía tiene en su trabajo?	4	3	2	1	0
21) ¿Sabe exactamente qué tareas son de su responsabilidad?	4	3	2	1	0
22) ¿En su dependencia se le informa con suficiente antelación de los cambios que pueden afectar su futuro?	4	3	2	1	0
23) ¿Recibe toda la información que necesita para realizar bien su trabajo?	4	3	2	1	0
24) ¿Recibe ayuda y apoyo de sus compañeras o compañeros?	4	3	2	1	0
25) ¿Recibe ayuda y apoyo de su inmediato/a superior?	4	3	2	1	0

26) En el trabajo, ¿siente que forma parte de un grupo?	4	3	2	1	0
27) ¿Sus actuales jefes inmediatos planifican bien el trabajo?	4	3	2	1	0
28) ¿Sus actuales jefes inmediatos se comunican bien con los empleados y empleadas?	4	3	2	1	0

## Apartado 5

ESTE APARTADO ESTÁ DISEÑADO PARA PERSONAS TRABAJADORAS QUE CONVIVAN CON ALGUIEN (PAREJA, HIJOS, PADRES...) **SI VIVE SOLO O SOLA, NO LO CONTESTE, PASAR DIRECTAMENTE AL APARTADO 6.**

### PREGUNTA

### RESPUESTAS

29) ¿Qué parte del trabajo familiar y doméstico hace Usted?

Soy la/el principal responsable y hago la mayor parte de las tareas familiares y domésticas 4

Hago aproximadamente la mitad de las tareas familiares y domésticas 3

Hago más o menos una cuarta parte de las tareas familiares y domésticas 2

Sólo hago tareas muy puntuales 1

No hago ninguna o casi ninguna de estas tareas 0

ELIJA UNA **SOLA RESPUESTA** PARA CADA UNA DE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

### PREGUNTAS

### RESPUESTAS

	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Sólo alguna vez	Nunca
30) Si falta algún día de casa, ¿las tareas domésticas que realiza se quedan sin hacer?	4	3	2	1	0
31) Cuando está en el trabajo, ¿piensa en las tareas domésticas y familiares?	4	3	2	1	0
32) ¿Hay momentos en los que necesitaría estar en el Trabajo y en casa a la vez?	4	3	2	1	0

## Apartado 6

ELIJA UNA **SOLA OPCIÓN** PARA CADA UNA DE LAS SIGUIENTES FRASES:

### PREGUNTAS

### RESPUESTAS

	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Sólo alguna vez	Nunca
33) Mis superiores me dan el reconocimiento que merezco	4	3	2	1	0

34) En las situaciones difíciles en el trabajo recibo el apoyo necesario	4	3	2	1	0
35) En mi trabajo me tratan injustamente	0	1	2	3	4
36) Si pienso en todo el trabajo y esfuerzo que he realizado, el reconocimiento que recibo en mi trabajo me parece adecuado	4	3	2	1	0

### Apartado 7

Marque en cuanto desacuerda o acuerda con cada una de las frases siguientes:

#### PREGUNTAS

#### RESPUESTAS

Desacuerdo

Acuerdo

37) Me considero capacitado sobre los modos más eficaces de realizar las tareas operativas:	5	4	3	2	1	0
38) Este trabajo desgasta la salud como cualquier otro.	5	4	3	2	1	0
39) Cambiaría mi puesto de trabajo por otro menos exigente.	0	1	2	3	4	5
40) Sólo se lastiman quienes son imprudentes.	5	4	3	2	1	0
41) Algunas medidas de seguridad no se pueden adoptar porque entorpecen mi trabajo.	0	1	2	3	4	5
42) Este trabajo es tan riesgoso como cualquier otro.	5	4	3	2	1	0
43) Si se toman todas las medidas de seguridad sería imposible trabajar.	0	1	2	3	4	5

**Apartado 8**

ELIJA UNA **SOLA OPCIÓN** PARA CADA UNA DE LAS SIGUIENTES FRASES:

PREGUNTAS	RESPUESTAS				
	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Sólo alguna vez	Nunca
44) El espacio en que desarrolla sus tareas es cómodo y seguro?	0	1	2	3	4
45) El ritmo de trabajo le permite tomar las medidas de seguridad?	0	1	2	3	4
46) Los materiales con lo que trabaja (máquinas, instrumental, herramientas, etc.) están en buenas condiciones?	0	1	2	3	4
47) Le proveen de elementos de protección adecuados?	0	1	2	3	4

**Apartado 9**

Durante las últimas cuatro semanas, ¿con qué frecuencia ha tenido los siguientes problemas? ELIGE UNA **SOLA OPCIÓN** PARA CADA UNA DE LAS SIGUIENTES FRASES:

PREGUNTAS	RESPUESTAS				
	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Sólo alguna vez	Nunca
48) Insomnio	4	3	2	1	0
49) Irritabilidad	4	3	2	1	0
50) Desmoralización	4	3	2	1	0
51) Opresión en el pecho y/o falta de aire	4	3	2	1	0
52) Contracturas musculares	4	3	2	1	0
53) Dolor de cabeza	4	3	2	1	0
54) Desconcentración	4	3	2	1	0
55) Indecisión	4	3	2	1	0

56) Dificultades de memoria y/o pensamientos confusos	4	3	2	1	0
---	---	---	---	---	---

### Apartado 10

Durante los últimos años:

PREGUNTAS	RESPUESTAS		
	ha subido	se ha mantenido	ha bajado
57) Su motivación para el trabajo	1	2	3
58) Su satisfacción con su situación Laboral	1	2	3
59) Sus ganas de trabajar	1	2	3
60) Su autoestima personal y laboral	1	2	3

### MBI-Ed (Inventario de Burnout de Maslach para docentes)

A continuación, encontrará una serie de enunciados acerca de su trabajo y de sus sentimientos en él. Le pedimos su colaboración respondiendo a ellos como lo siente. No existen respuestas mejores o peores. Los resultados de este cuestionario son estrictamente confidenciales y en ningún caso accesible a otras personas.

Por favor, señale el número que considere más adecuado:

			Nunca	Alguna vez al año o menos	Una vez al mes o menos	Algunas veces al mes	Una vez a la semana	Varias veces a la semana	A diario
			0	1	2	3	4	5	6
1	CE	Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado/a							
2	CE	Al final de la jornada me siento agotado/a							
3	CE	Me encuentro cansado/a cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo							
4	RP	Puedo entender con facilidad lo que piensan mis alumnos/as							

5	D	Creo que trato a algunos/as alumnos/as como si fueran objetos							
6	CE	Trabajar con alumnos/as todos los días es una tensión para mí							
7	RP	Me enfrento muy bien con los problemas que me presentan mis alumnos/as							
8	CE	Me siento "quemado/a" por mi trabajo							
9	RP	Siento que mediante mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de otros/as							
10	D	Creo que tengo un comportamiento más insensible con la gente desde que hago este trabajo							
11	D	Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente							
12	RP	Me encuentro con mucha vitalidad							
13	CE	Me siento frustrado/a por mi trabajo							
14	CE	Siento que estoy haciendo un trabajo demasiado duro							
15	D	Realmente no me importa lo que les ocurrirá a algunos/as de mis alumnos/as							
16	CE	Trabajar en contacto directo con los alumnos/as me produce bastante estrés							
17	RP	Tengo facilidad para crear una atmósfera relajada en mis clases							
18	RP	Me encuentro animado/a después de trabajar junto con los alumnos/as							
19	RP	He realizado muchas cosas que merecen la pena en este trabajo							
20	CE	En el trabajo siento que estoy al límite de mis posibilidades							
21	RP	Siento que sé tratar de forma adecuada los problemas emocionales en el trabajo							
22	D	Siento que los alumnos/as me culpan de algunos de sus problemas							

---

**Esto es todo, muchas gracias por su tiempo y colaboración.**