



**UNIVERSIDAD DE
MANIZALES**



CINDE Fundación Centro
Internacional de Educación
y Desarrollo Humano
Centro Cooperador de UNESCO
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

INFORME TÉCNICO

INVESTIGACIÓN

**RELACIÓN ENTRE MOTIVACIÓN Y SÍNDROME DE BURNOUT EN
DOCENTES**

**Daniela Gil López
Mariluz Martínez Cárdenas
María Bibiana Zapata Giraldo**

**ASESOR/A:
Mg. JOHNY ANDREY VILLADA ZAPATA**

**SABANETA
2015**

TABLA DE CONTENIDO

1. Descripción del problema.....	Pag 3
2. Ruta conceptual.....	Pag 7
3. Presupuestos epistemológicos.....	Pag 15
4. Metodología utilizada.....	Pag 18
5. Procesos de análisis de la investigación.....	Pag 23
6. Hallazgos y conclusiones.....	Pag 24
7. Productos generados.....	Pag 42
8. Bibliografía.....	Pag 44
9. Anexos.....	Pag 47

INFORME TÉCNICO

1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.

Esta investigación surge como una posibilidad de explorar el fenómeno del Burnout en el personal docente de primaria y bachillerato y la incidencia que tiene en este, el tipo de motivación que se experimente a la hora de desempeñar dicho rol. Los docentes diariamente se encuentran expuestos a múltiples influencias externas que pueden generarle bienestar y seguridad en caso de ser positivas, como reconocimiento, autonomía, liderazgo, remuneración entre otras; pero en el caso contrario, si encuentra ausencia de incentivos, poco reconocimiento a su labor, sobrecarga laboral, bajo salario, entre otros como en el caso de nuestro país; este ambiente podría impactar de forma negativa su salud psicofísica, interacción social, su desempeño profesional y laboral de forma temporal, y a veces por periodos prolongados hasta necesitar de atención médica para buscar la curación al experimentar el síndrome de Burnout. (Guevara, 2003).

Aunque el diagnóstico de estrés laboral es poco representativo a la hora de evaluarlo como una patología laboral y el Burnout no se hace evidente de forma explícita entre las enfermedades laborales, por ser un síndrome que aparece como consecuencia de múltiples factores externos; se observa entre los

años 2009 y 2012 un incremento del 43% en la presencia de eventos derivados de ansiedad y depresión en los consultantes, y la presencia de otros diagnósticos que generan limitaciones en la vida cotidiana como los trastornos musculoesqueléticos, a partir de los cuales se desarrollan posteriormente trastornos adaptativos y del comportamiento entre los cuales se encuentran el estrés y el síndrome de Burnout. (Ministerio de Trabajo , 2013).

Teniendo en cuenta lo anterior, el grupo de investigación, realizó una revisión de bibliografía sobre contextos educativos, encontrando investigaciones que abordan el comportamiento de los alumnos, su rendimiento académico, el impacto de los comportamientos de los docentes en la motivación de los estudiantes, el síndrome de Burnout en docentes, la motivación docente entre otros; sin embargo pocas investigaciones se ha dedicado a realizar correlaciones entre la presencia del síndrome de Burnout en docentes y el tipo de motivación laboral que se tenga.

Es por tal motivo que esta investigación enfoca su interés en el docente, reconociéndolo como uno de los actores principales en el proceso de enseñanza aprendizaje; y desde esta óptica, se considera que la motivación laboral, se constituye en un factor primordial para el adecuado ejercicio de la labor docente, por lo cual será estudiada en esta investigación revisando su incidencia en el desarrollo del síndrome de Burnout.

Cuando los docentes son sometidos a un entorno laboral que no posee condiciones adecuadas para el ejercicio de la labor y las condiciones de

motivación extrínseca frente a la realización de la tarea desarrollada son pocas o nulas, pueden experimentar estrés, lo cual permite vislumbrar el deterioro de las condiciones psicológicas, económicas y sociales del trabajo que desempeña y si el estrés se presenta por largos periodos de tiempo sin que el docente alcance la adaptación requerida, puede desarrollarse el síndrome de burnout (Guevara, 2003).

De acuerdo a lo expresado por Bourdieu citado por González Torres (2003), los avances tecnológicos desarrollados durante los últimos años, unidos a los cambios sociopolíticos en los países a nivel mundial y al auge de la globalización, entre otros aspectos, han generado en la educación actual, la necesidad de hacer frente a las consecuencias que han traído dichos cambios. Para poder responder de forma efectiva ante estos retos, se han implementado según Scoot, Stone y Dinhan citados por González (2003) movimientos de reformas educativas en muchos países.

En Colombia tanto las políticas de gobierno, sus reformas y las entidades educativas, toman poco en cuenta los puntos de vista de los profesores, su autonomía en el trabajo y su capacidad de generar espacios de aprendizaje que permitan cumplir con las exigencias de efectividad y la competitividad de los nuevos estilos de vida que la globalización y las nuevas tecnologías están planteando en la actualidad. Las reformas a las leyes de educación de los últimos años, 122 en el mundo, 25 en América Latina y Ley 715 del 94 en Colombia, al igual que la contrarreforma educativa, fueron asesoradas por un grupo de expertos del Banco Mundial, utilizando un estilo centralizado, con dificultad

para reconocer las diferencias socioculturales existentes y con desconocimiento del recorrido y proceso educativo nacional previo, lo cual pone al educador al servicio de la globalización y lo lleva a priorizar estándares y competencias que respondan a las necesidades del mercado actual, dejando lo pedagógico en un segundo plano (Mejía, 2012). Sumado a esto, las constantes fallas en la comunicación organizacional, poco fortalecimiento del trabajo en equipo, las expectativas de la institución frente al ejercicio docente, las falencias en el proceso de selección, inducción y capacitación del profesorado, como en el sistema de incentivos brindados por el trabajo realizado, no permiten afianzar la motivación laboral, y generan la pérdida de interés por el ejercicio de su rol, propiciando incluso crisis de identidad. (Dinham y Scott, 1996a, 1996b; 1998^a; García de León, 1991; Lens y Neves de Jesús, 1999; Lumsden, 1998; Miller, 1999; Nias, 1999; Penalva Buitrago, 2001; Slegers, 1999; Smylie, 1999; Scott, y cols, 2001; Spears, Gould, Lee, 2000; Viñao, 2002) citados en (González Torres, 2003). Lo anterior, puede propiciar la aparición del estrés laboral e incluso el síndrome de Burnout en los docentes.

La existencia de la motivación en los docentes frente al ejercicio de su rol, desde el punto de vista psicológico, se relaciona en buena medida con sus auto-esquemas (auto-confianza, auto-eficacia, auto-estima, entre otros) y al nivel presente en ellos para abordar todos los cambios que conlleva su ejercicio profesional. (Rodríguez, Nuñez, Valle, Blas, & Rosario, 2009). Por lo tanto, es claro que la motivación puede ser diferente en cada uno de ellos, pues depende de sus condiciones psicológicas individuales o intrínsecas y de las condiciones

extrínsecas brindadas por el ambiente en el que desempeña su labor. Cuando las condiciones que rodean al docente influyen de manera positiva en la experiencia de la motivación personal, esta se puede convertir en un factor protector frente al estrés y al síndrome de Burnout.

Al revisar la bibliografía referente al tema, se encuentra que de las profesiones que están al servicio de personas, son los docentes los que presentan mayores riesgos psicosociales, pues su trabajo conlleva una gran carga emocional, por la responsabilidad social que tiene su rol, lo cual los hace susceptibles a padecer estrés episódico en un primer momento y de no darle un manejo adecuado y oportuno, a presentar posteriormente estrés crónico y/o síndrome de Burnout.

Rudow (1999), citado en González (2003) manifiesta que en algunos estudios se han encontrado elevados índices de este síndrome en docentes como en EE.UU. donde alcanza cifras del 30%.

Entre los factores de vulnerabilidad para la presencia de estrés laboral y Burnout, Deci y Ryan citados en Silvero (2007) afirman lo siguiente: "Una de las fuentes principales del estrés y en general de la generación de estados psicológicos negativos es la privación de las necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y conexión afectiva, que provocan la generación de un déficit motivacional" (p 117).

Esto no está muy lejos de coincidir con las dimensiones propias del síndrome de Burnout, las cuales según Chacón y Vecina (1999), Garcés y Cantón, González y Silvero (2003), se denominan agotamiento emocional, despersonalización y baja

realización personal. Al estudiar estas dimensiones se puede apreciar que este síndrome lleva a la disminución en la calidad del trabajo y por consiguiente a la desmotivación para desarrollar su quehacer, lo cual finalmente afecta el proceso de enseñanza aprendizaje en los alumnos (Silvero , 2007).

Si bien es cierto que se han realizado investigaciones que relacionan las categorías de Burnout y Motivación de forma simultánea; estas se han realizado en otros países y han tomado como población a docentes en formación, a las cuales se les aplicó el Maslach Burnout Inventory (MBI), la Escala de Estrés percibido (SPSS-10) y la escala de Motivación Educativa (EME) y a docentes en ejercicio de su rol a los cuales se les aplicó el Maslach Burnout Inventory (MBI) y la Escala de Estrés percibido (SPSS-10). (Vidal M, 2013). No se encontraron en Colombia ni en otros países investigaciones que relacionaran las categorías de Burnout y Motivación de forma simultánea en docentes en ejercicio de su rol; razón por la cual surge el interés de realizar una investigación que tenga como objetivo principal indagar de qué manera se manifiesta el síndrome de Burnout en docentes y cuál es su incidencia en la motivación, o si la motivación del docente puede ser un factor de riesgo para el Síndrome de Burnout.

Además de lo anterior, se pretende identificar la presencia del síndrome de Burnout en sus dimensiones de cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal, en docentes de distintos contextos educativos del valle de Aburrá y describir las relaciones entre las dimensiones del síndrome de Burnout y las variables evaluadas de motivación para el trabajo, dando respuesta de esta manera a la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué relación existe entre la motivación para el trabajo y la aparición de las dimensiones del síndrome de Burnout en docentes de primaria y bachillerato de contextos educativos distintos?

2. RUTA CONCEPTUAL

La presente investigación, tuvo su inicio con la lectura de algunas investigaciones y el acercamiento a algunos autores representativos de las tres categorías teóricas que sustentan este trabajo: Motivación, Estrés y Síndrome de Burnout. De igual manera se generaron algunas inquietudes investigativas, las cuales se fueron materializando en la pregunta que se desea responder durante la realización de este trabajo.

Al realizar el rastreo bibliográfico, se encontraron algunos autores representativos de las categorías escogidas, en los cuales se profundizó para tener una idea más clara sobre los aportes realizados por estos, a partir de los cuales se podría generar un nuevo conocimiento.

Dado que la investigación es de corte cuantitativo, se utilizaron dos instrumentos elaborados por los autores representativos, los cuales permitieron a su vez, realizar una medición de las categorías en los sujetos evaluados, permitiendo evidenciar la relación existente entre la motivación y el síndrome de Burnout en docentes.

Los siguientes enfoques teóricos y autores que los desarrollan, son la estructura del referente conceptual de esta investigación.

2.1 El síndrome de Burnout:

Etimológicamente Burnout es un término anglosajón cuya traducción más próxima y coloquial es “estar quemado”, desgastado, débil y perder la ilusión por el trabajo.

El síndrome de Burnout fue contextualizado en primer lugar por el científico Freudenberger, en la década de los 70's, quien lo definió como el sentimiento de fracaso, agotamiento o la sensación de volverse exhausto, ante las excesivas demandas de energía, fuerza espiritual o recursos personales (Garces & Cantón, 2003). Sin embargo, éste término se comenzó a utilizar con mayor frecuencia a partir de la exposición de la científica Maslach ante una convención de la Asociación Americana de Psicólogos en el año de 1976 (Martínez, 2010). Ambos enfoques se direccionaban a estructurar una visión en cierto sentido similar y que apunta a explicar el síndrome desde esta perspectiva del trabajo que se realiza al servicio de otras personas.

Desde que Herbert Freudenberger describió el síndrome de agotamiento profesional en 1974, se han realizado esfuerzos variados en cuanto a la investigación de este, en individuos que ejercen diferentes profesiones, especialmente los profesionales de la salud y los docentes, quienes llevan a cabo la gravamen de velar con responsabilidad del bienestar de otros.

Maslach y Jackson (1981, 1985, 1986) citados en Guerrero Barona (2000), manifiestan textual que el síndrome de Burnout se compone de tres dimensiones:

La primera es el Agotamiento emocional que se define como cansancio y fatiga que puede manifestarse física y/o psíquicamente o como una combinación de ambos. Es la sensación de no poder más de sí mismo a los demás. Despersonalización es la segunda dimensión y se entiende como el desarrollo de sentimientos, actitudes y respuestas negativas, distantes y frías hacia otras personas, especialmente hacia los beneficiarios del propio trabajo. Se acompaña de un incremento en la irritabilidad y una pérdida de motivación hacia el mismo. Junto a estas dos dimensiones aparece la tercera, consistente en un sentimiento de bajo Logro o realización profesional y/o personal y que surge cuando se verifica que las demandas que se le hacen, exceden su capacidad para atenderlas de forma competente (p 2).

Lo anteriormente expuesto permite pensar que la presencia de las tres dimensiones del Síndrome de Burnout en la vida de un sujeto por largos periodos de tiempo, puede tener efectos altamente perjudiciales en su salud física y mental, puesto que no solo lo afecta a nivel personal, sino también en lo social y lo laboral entre otros aspectos.

2.2 estrés:

El estrés es una palabra comúnmente utilizada para nombrar aquellas características de tensión que se pueden experimentar ante un evento, pensamiento, sensación entre otros y que generan una respuesta en el individuo relacionada con la acción. Puede entenderse como una especie de alarma, desencadenada por un acontecimiento presente en el entorno de un individuo,

que lo conduce a tomar una acción coherente con la exigencia presentada, la cual puede ser insuficiente o exagerada para su bienestar y/o supervivencia.

Según Moreno, García, Valdehita y Díaz (2004), la Organización Mundial de la Salud define al fenómeno del estrés como “las reacciones fisiológicas que en su conjunto preparan al organismo para la acción” (p 99).

Estos autores priorizan más la parte de las características físicas y/o vegetativas que se hacen evidentes al momento de enfrentar una situación de estrés, dejando de lado aspectos cognitivos y emocionales de este, que aunque no son visibles fácilmente, siguen afectando a los individuos que lo padecen. Por otra parte la Organización Internacional del Trabajo OIT, ha sostenido que el estrés laboral es uno de los principales problemas que aqueja a la salud física y mental de los trabajadores, ya que afecta la motivación, la productividad, aumenta el riesgo de accidentalidad, y disminuye el rendimiento laboral, perturbando por consiguiente el funcionamiento de las empresas. (Stavroula, Prof Griffiths, & Prof Cox, 2004)

En esta definición de estrés, la prioridad se encuentra centrada en las organizaciones, y el valor que posee el sujeto cuando es productivo y aporta a la construcción de empresa por su competitividad y los resultados que obtenga al realizar su trabajo.

Peiró (2005) Afirma que existen diversas definiciones del concepto de estrés, que varían de acuerdo a lo que desean conceptualizar:

- El estrés como un estímulo, se puede definir como la fuerza externa que produce efectos transitorios o permanentes en la persona.
- Como la respuesta fisiológica o psicológica que la persona da ante un determinado estímulo ambiental o estresor.
- Como el producto de la percepción y cognición, las cuales producen secuelas fisiológicas o psicológicas.
- Y como transacción existente entre la persona, la situación estresante a lo largo del tiempo y el ambiente en el que se desenvuelve.

En la forma como el sujeto enfrenta las tareas que el ambiente le propone, se pueden distinguir dos clases de estrés, el estrés “positivo” o Eutrés y el estrés “negativo” o Distrés. El Eutrés se considera como el nivel adecuado de activación para poder realizar las actividades cotidianas de nuestra vida y ejerce una función de protección del organismo, ya que contribuye a mejorar los niveles de salud y a su vez el rendimiento laboral siempre y cuando este no supere la capacidad de adaptación de la persona. Lopategui (2000), citado por (Arias & González, 2009).

Por otra parte el estrés “negativo” o distrés se constituye en un bajo o excesivo nivel de activación física que no le permite al individuo responder ante las demandas que el medio le exige. Cuando hay un bajo nivel de activación, el

individuo permanece aburrido, desmotivado y cuando el nivel de activación es excesivo, el individuo tiende a bloquearse y no logra responder a las tareas que se le asignan.

2.3 Motivación

Arias Heredia citado por Velasco (2012) manifiesta que la motivación es sentirse atraído por un objetivo o situación específica, que requiere de una acción por parte del individuo y de un esfuerzo para conseguirlo. La motivación está compuesta por diversos factores que tienen la capacidad de provocar, mantener y dirigir las conductas del individuo hasta el logro de sus metas. Entre los factores que influyen en la motivación, están, los biológicos, representados en la satisfacción de necesidades básicas; los psicológicos, caracterizados por los deseos, las tensiones, las incomodidades, las expectativas entre otros, y los socioculturales entre los cuales se pueden describir aspectos relacionados con la norma, costumbres, valores, hábitos etc.; los cuales se convierten en el motor de las acciones que realizan los individuos.

2.3.1 Teoría de capacidades y necesidades humanas de Manfred Max Neef

Neef, (1994) Dice que todos los seres humanos requieren satisfacer sus necesidades para lograr subsistir y desarrollarse adecuadamente en el entorno en que viven, sin embargo, aunque las necesidades humanas son las mismas para todas las personas, sin tener en cuenta el entorno o la cultura en la cual se

enmarquen; la satisfacción de estas, y los medios utilizados para decrementarlas, sí está marcada y determinada por los aspectos culturales.

Las necesidades que experimentan los seres humanos, pueden ser resueltas con diversos satisfactores que dependen más de lo cultural que de cualquier otra cosa, ya que la cultura influye en la cantidad, calidad y tipo de satisfactores elegidos, y/o de las posibilidades que se tenga de tener acceso a estos.

Max-Neef clasifica las necesidades en categorías existenciales o axiológicas así: En cuanto a la categoría existencial, las necesidades fundamentales son nombradas como: Ser, tener, hacer y estar, y desde la perspectiva axiológica, las necesidades son: Subsistencia, Protección, Afecto, Entendimiento, Participación, Ocio, Creación, Identidad y Libertad.

Lo que está culturalmente determinado no son las necesidades humanas fundamentales, sino los satisfactores de esas necesidades y cuando se abandonan algunos satisfactores tradicionales para reemplazarlos por otros nuevos y diferentes, se está experimentando un cambio cultural y no un cambio en las necesidades.

Para la satisfacción de las necesidades humanas, existen diversas formas o incentivos que dependerán del tipo de búsqueda que se realice, de los recursos económicos, de la estabilidad emocional que se posea, del tiempo y de los antecedentes históricos existentes.

Los incentivos o satisfactores logran decrementar el nivel de tensión que genera la necesidad, sin embargo cuando a pesar del interés, el ser humano no logra

satisfacer sus necesidades, experimenta lo que según Max Neef es llamado como pobreza, o incapacidad que se tiene para satisfacer una necesidad existente.

2.3.2 Teoría Motivación para el trabajo de Fernando Toro Álvarez

Toro y Cabrera (1985) En su teoría sobre la motivación propone que los seres humanos poseen diversos tipos de motivación a la hora de desarrollar una tarea, las cuales pueden clasificarse en condiciones motivacionales internas, condiciones motivaciones externas y medios preferidos para obtener retribuciones deseadas en el trabajo. Las internas representan los deseos particulares que tienen las personas de obtener a nivel personal y se conforman por aspectos como logro, poder, afiliación, autorrealización y reconocimiento,

Logro: Se manifiesta con comportamientos que permiten inventar, crear cosas excepcionales, con niveles de excelencia que dan ventajas sobre los demás.

Poder: Se da por medio de deseos que buscan tener influencia, control y poder sobre algunas personas o grupos sociales.

Afiliación: Se identifica cuando se manifiesta la necesidad de tener y conservar relaciones sociales afectivas, donde la calidad de la relación es muy importante.

Autorrealización: Se expresa cuando se desea tener actividades que requieran demostrar las habilidades y capacidades que la persona posee, aportando a su desarrollo.

Reconocimiento: Se genera cuando se anhela tener la aceptación, atención y admiración por lo que se es, se hace y se sabe.

Las condiciones motivacionales externas valoran la importancia que un empleado le da al ambiente laboral de la empresa en la que trabaja y que de alguna forma interviene en su rendimiento. Se clasifican en supervisión, grupo de trabajo, contenido del trabajo, salario y promoción.

Supervisión: Valor que la persona da a los comportamientos, reconocimientos y retroinformación que se le da al personal que ejerce la autoridad.

Grupo de trabajo: posibilidades que el empleado tiene para hacer contacto, participar y compartir con otros.

Contenido de trabajo: Actividades intrínsecas que pueden proporcionar a la persona autonomía, variedad e ideas nuevas para la elaboración de un producto. Es importante la valoración que la persona hace de esas actividades.

Salario: Es un incentivo económico que recibe el empleado, al realizar una labor específica para la cual fue contratado.

Promoción: Posibilidad que da un puesto de trabajo de ascender, o la jerarquía que este permite desempeñar dentro de la empresa, de igual forma la facilidad de proyectarse personalmente y de alcanzar un prestigio por la responsabilidad que este requiere.

También existen diferentes formas como un individuo busca alcanzar los beneficios deseados y satisfacer las necesidades por medio del trabajo, entre las cuales se destacan la dedicación a la tarea, la aceptación de la autoridad, aceptación de normas y valores, requisición y expectativa.

Dedicación a la tarea: Se caracteriza por el tiempo, las iniciativas y esfuerzos realizados para demostrar la responsabilidad y la calidad hacia el trabajo.

Aceptación de la autoridad: Aceptación a las personas que cumplen y ejercen autoridad y a sus decisiones y actuaciones.

Aceptación de normas y valores: Evadir situaciones que puedan afectar el trabajo o la empresa, cumplir las normas con el propósito de cumplir con los objetivos propuestos.

Requisición: Comportamientos con los que se pretende tener retribuciones deseadas, convenciendo directamente a quien puede concederlas.

Expectación: Actitudes que muestran confianza, pasividad frente a las decisiones de la empresa o el personal administrativo. Para la realización de este trabajo se han revisado diferentes teorías y aproximaciones al estudio del proceso de la motivación en ambientes laborales, encontrando que todas las existentes ofrecen diversas perspectivas de cómo afrontar la motivación humana y que en ellas la posibilidad de expresión del individuo es abordada desde condiciones diferentes y por lo tanto pueden favorecer de diversas maneras el desarrollo humano para alcanzar la plenitud.

Aunque todas las teorías existentes tienen validez; el trabajo de Manfred Max Neef es relevante para nuestra investigación ya que este propone una teoría del desarrollo que posibilite la superación de la crisis latinoamericana que afecta de forma directa a la población docente en este caso; priorizando el postulado del crecimiento cualitativo de las personas y dejando en segundo lugar el crecimiento

cuantitativo. Para esto fija su mirada en los satisfactores o medios que se utilizan culturalmente para satisfacer las necesidades humanas, ya que considera que las necesidades siempre serán las mismas para todos los seres humanos, independientemente de la época y de la cultura.

De la misma manera Fernando Toro es relevante para nuestro trabajo ya que se ha dedicado al estudio de las motivaciones en el contexto laboral y social latinoamericano, especialmente en Colombia, logrando resumir lo más importante de cada teoría motivacional al tiempo que postula su propia teoría.

3. PRESUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS:

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo de carácter empírico analítico, interesado en las generalidades o las proporciones en que los hechos observados se presentan en una población. Es un modelo de investigación científico, que se basa en la lógica empírica y es utilizado con mayor frecuencia en el campo de las ciencias sociales.

El método Empírico analítico permite ver las relaciones esenciales y las tipologías fundamentales del objeto de estudio, a través de ordenamientos prácticos con el objeto y diversos medios de estudio. Su utilidad se enfatiza en la entrada en campos no explorados o en aquellos en los que destaca el estudio

descriptivo como en nuestro caso el síndrome de Burnout que ha sido poco estudiado en los docentes.

Este método posee algunas características, una de las cuales es la facticidad, la cual tiene como objetivo inicial la búsqueda de los hechos que realmente acontecen en la problemática estudiada, con el deseo de poner a prueba las hipótesis planteadas, no solo por el sentido común, sino mediante una minuciosa contrastación por medio de la percepción. El método empírico analítico, está abierto y expuesto a un mejor acercamiento a la verdad, ya que no considera las conclusiones o resultados como infalibles o finales. (Carlxrl, 2011).

3.1 Estudio Descriptivo Correlacional

Dankhe citado por Hernández, Fernández & Baptista (1991) afirma que los estudios descriptivos correlacionales “buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis”. (p 71).

En este estudio se tendrá una serie de preguntas, las cuales se desea luego medir cada una de ellas de forma independiente para así poder describir y verificar lo que se está investigando, en el caso de esta investigación, si la motivación tiene o no relación con el síndrome de Burnout en docentes.

Los estudios descriptivos correlacionales tiene como característica medir los conceptos o variables a los que hace referencia; en esta investigación propiamente, es la motivación y el síndrome de Burnout. Luego se realiza la

descripción en los términos esperados, pues la medición debe tener la mayor precisión posible, teniendo presente que está basada en la medición de uno o más atributos del fenómeno descrito.

Dankhe citado por Hernández et al (1991) refiere “Si bien es cierto para esta clase de estudio se requiere considerable conocimiento del área que se investiga para formular las preguntas específicas que se buscan responder” (p 72).

Según Hernández et al (1991):

La utilidad y el propósito de los estudios correlacionales son saber cómo se puede comportar un concepto o variable, conociendo el comportamiento de otras variables relacionadas. Es decir, intentar predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos en una variable, a partir del valor que tienen en la variable o variables relacionadas (p 73).

Por otra parte este tipo de estudios mide el grado de relación que existe entre dos o más variables en un contexto particular y que a su vez desean ver si están o no relacionados en el mismo individuo, realizando por ultimo un análisis, el cual puede ser positivo o negativo.

3.2 Diseño de Medición Transversal

Los diseños transversales son de tipo observacional, de base individual que posee un doble componente descriptivo y analítico. Cuando se utiliza el componente descriptivo, se habla de un estudio trasversal descriptivo, el cual tiene como objetivo estudiar la frecuencia y distribución de los sucesos de salud y/o enfermedad, midiendo las particularidades o enfermedades de una población

específica. De igual forma el diseño transversal analítico se utiliza para investigar la prevalencia de un fenómeno y la relación entre una manifestación determinada. (Iglesias, 2006).

En esta investigación se pretende utilizar ambos componentes, primeramente se utilizara el diseño transversal descriptivo que facilitará identificar si los docentes presentan síndrome de Burnout, y qué tipo de motivación poseen para realizar su trabajo. Por último se trabajará el diseño transversal analítico, el cual permitirá investigar qué relación existe entre la motivación laboral y la enfermedad del síndrome de Burnout en los docentes que se tomaran como muestra de los tres contextos educativos distintos.

Por otro lado la medición transversal permitirá reconocer los aspectos generales del Burnout y la población, como el sexo, edad, antigüedad en el trabajo de los empleados, el ambiente laboral y sus características, el tiempo que lleva el sujeto padeciendo la enfermedad, los factores de riesgo y la prevalencia de la enfermedad dentro del grupo poblacional estudiado, en este caso los docentes.

4. METODOLOGÍA UTILIZADA EN LA GENERACIÓN DE LA INFORMACIÓN.

4.1 Proceso de selección de la muestra:

Inicialmente se pensó en trabajar con una población de docentes, puesto que eran pocas las investigaciones en las que se tenía presente el asunto de la motivación laboral y sus repercusiones en la salud de los docentes.

Se tomó una muestra intencional, ya que la población docente participante en la investigación, fue seleccionada de las instituciones educativas en las que se tenía fácil acceso, optando por abarcar la totalidad de los profesores para lograr establecer un diagnóstico que facilitara la definición de estrategias para el fortalecimiento humano así: Colegio Ciencia y Vida de carácter privado, ubicado en el municipio de Medellín; Colegio Benedictino de Santa María de carácter privado, ubicado en el municipio de Envigado y La institución Educativa Fe y Alegría Nueva Generación ubicada en el municipio de Bello del sector público. Se tomó la población universal de estas Instituciones, con el fin de tener una visión global de los docentes que laboran allí y por lo tanto el criterio de inclusión fue ser docente de alguna de estas.

Del Colegio Ciencia y Vida participaron 14 docentes, del Colegio Benedictino de Santa María treinta y siete docentes y del Colegio Fé y Alegría 38 docentes para un total de 89 participantes, todos Licenciados, tecnólogos, especialistas y/o magister en diversas áreas de la educación que dictan clase desde el grado preescolar hasta básica secundaria.

4.2 Técnicas e instrumentos utilizados:

En concordancia con el enfoque epistemológico cuantitativo, el método empírico analítico y el tipo de estudio descriptivo correlacional, de medición transversal, las técnicas usadas para la recolección de la información en la muestra poblacional seleccionada, se basaron en la aplicación de un instrumento

tipificado para Colombia y de un cuestionario que permite medir el Burnout en docentes.

Para medir la motivación en el trabajo se aplicó el CMT cuestionario de motivación para el trabajo de Fernando Toro, el cual fue diseñado y se encuentra validado para Colombia y Latinoamérica. Uribe y Toro en 1983, exploraron la validez de la construcción del instrumento CMT mediante análisis factorial a través del método de análisis de factor. Para determinar el número de factores se utilizó el criterio Scree-test, empleando además la fórmula de Burt-Banks, para determinar el valor significativo aceptable para cada carga factorial. (Villamizar , Acosta , Cuadros, & Montoya , 2009)

El instrumento permite la evaluación de 15 variables de motivación para el trabajo y cuenta con escalas parametrizadas para 23 grupos ocupacionales, encontrándose en su segunda edición.

Para medir el nivel de Burnout en docentes, se les aplicó el cuestionario MASLACH BURNOUT INVENTORY (MBI).

4.2.1 Cuestionario de motivación para el trabajo: CMT

El cuestionario fue realizado por Fernando Toro Álvarez el cual puede ser utilizado en las áreas de Administración Individual y colectiva. Este instrumento tiene una aplicabilidad apta para adolescentes y adultos con un nivel mínimo académico de la básica secundaria.

Es utilizado a nivel de psicología organizacional, y permite identificar de forma objetiva quince aspectos de motivación. En nuestro caso específico medirá la

motivación laboral de los docentes participantes en la investigación, a la hora de realizar su trabajo. Consta de tres partes: la primera, conformada por tres grupos de ítems que evalúan las condiciones motivacionales internas como: logro, poder, afiliación, auto-realización y reconocimiento; la segunda, que estudia los medios que permiten obtener retribuciones deseadas en el trabajo como: la dedicación en la tarea, la aceptación de la autoridad, la aceptación de normas y valores, requisición y expectación. Y como tercer y último factor, son las condiciones motivacionales externas: la superación, el grupo de trabajo, contenidos del trabajo, el salario y la promoción. El cuestionario posee en total un 75 ítems que representan 15 aspectos motivacionales, organizados en grupos de cinco donde cada uno representa un aspecto motivacional.

La tarea de los docentes en la prueba consistió en leer las afirmaciones de cada grupo y ordenarlas mentalmente según la importancia que cada una de estas tenía para el evaluado, comenzando por la más importante y terminando con la de menor importancia. Una vez decidido el orden, el docente debió asignarle un valor de cinco (5) a la afirmación que consideró más importante, valor de cuatro (4) a la que consideró en segundo lugar, continuando en orden descendente hasta asignarle el valor de uno (1) a la afirmación que consideró de menor importancia para él. Una vez ordenadas las cinco afirmaciones, debió ubicar en la hoja de respuestas el valor numérico asignado a cada afirmación.

Para la aplicación y realización del cuestionario se cuenta con un tiempo de 20 a 35 minutos. (Ver anexo 2).

La calificación de la prueba puede hacerse de forma manual con el empleo de las claves de calificación o de forma sistematizada mediante un programa estadístico especialmente diseñado para ello como se realizó en este caso. Se obtuvo de forma automática la tabulación de los puntajes individuales, la ubicación de los mismos en una curva de distribución normal y el perfil motivacional. Posteriormente el equipo de investigadoras realizó el análisis descriptivo correlacional de los perfiles de los docentes participantes.

4.2.2 Maslach Burnout Inventory: MBI

El “Maslach Burnout Inventory” (MBI) según Rojas & Zapata (2009), es un instrumento con diversas adaptaciones. Inicialmente fue concebido para evaluar únicamente a profesionales que brindaban servicios a terceras personas, y sus ítems hacen alusión a las personas destinatarias del trabajo, siendo difícil su aplicación en las actividades en las que el trabajador no tiene contacto directo con el usuario.

Existen variadas adaptaciones del MBI, sin embargo la versión utilizada para el desarrollo de esta investigación fue el MBI-Human Services Survey (MBI-HSS), el cual está conformado por las dimensiones de Cansancio Emocional (CE), Despersonalización (DP) y Realización Personal Reducida (RP).

Es un instrumento de evaluación tipo Likert en donde los grados de intensidad son: 0= Nunca; 1= Pocas veces a la semana; 2= Una vez al mes o menos; 3= Unas pocas veces al mes o menos; 4= Una vez a la semana; 5= Pocas veces a la semana;

6= Todos los días. Altas puntuaciones en las dos primeras escalas y bajas en la tercera permiten diagnosticar el trastorno (Buzetti, 2005).

Cansancio Emocional: consta de 9 ítems (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20) y valora la vivencia de estar exhausto a nivel emocional por las demandas del trabajo.

Despersonalización: está formada por 5 ítems (5, 10, 11, 15, 22) y mide el grado en que pueden reconocerse en uno mismo actitudes de frialdad y de distanciamiento relacional. La escala de Despersonalización sólo puede utilizarse para valorar la relación con el cliente, paciente o usuario del servicio y no es válida para evaluar las actitudes hacia los compañeros o colaboradores del trabajo.

Baja Realización Personal: se compone de 8 ítems (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19,21) que evalúan los sentimientos de autoeficacia y de Realización Personal en el trabajo.

Como puntos de corte se pensó en seguir los criterios de De las Cuevas, (1994) y Luecken, (1997), citados por Cebria et al. (2001). Cansancio Emocional: puntuaciones de 27 o superiores son indicativas de un alto nivel de Burnout. El intervalo 19-26 correspondería a puntuaciones intermedias, siendo las puntuaciones por debajo de 19 indicativas de niveles de Burnout bajos o muy bajos. Despersonalización: puntuaciones superiores a 10 serían nivel alto, 6-9 medio y menos de 6 bajo grado de Despersonalización. En contrapartida, la escala RP funciona en sentido opuesto a las anteriores: 0-33 puntos indicarían Baja Realización, 34-39 intermedia y más de 40 alta sensación de logro. (Ver anexo 3).

4.2.3 Ruta para el trabajo de campo:

Con el fin de preservar condiciones de respeto para los docentes participantes en esta investigación, se determinó la importancia de esclarecer algunas condiciones éticas a tener en cuenta al momento de aplicar las pruebas necesarias para la recolección de datos, y de manejar la información que resultara de estas, basados en los Principios éticos y el Código de conducta de la American Psychological Association. (Facultad de Psicología, 2010).

Para esto se contó con la asesoría del tutor de Investigación, con el cual se diseñó un consentimiento informado (ver anexo 1), el cual se presentaría posteriormente a los docentes participantes en el proyecto de investigación, con el fin de darles a conocer sus deberes y derechos en caso de decidir de forma voluntaria participar en nuestro proyecto. Cabe anotar que el consentimiento informado fue conocido y revisado previamente por el asesor designado por el Cinde para esta investigación y por la docente de la línea de Investigación a la cual pertenece este proyecto, quienes lo aprobaron para su aplicación. El consentimiento informado no fue presentado al comité de ética de la Universidad de Manizales, por cuanto no se estableció esto como requisito para su posterior aplicación.

Posteriormente, se establece contacto con los directores de las instituciones educativas seleccionadas, con el fin de entregarles la carta enviada por el Cinde y la Universidad de Manizales solicitando permiso de ingreso a los espacios educativos, para que las estudiantes de la maestría logren recopilar información que aporte al desarrollo del proyecto de investigación que están realizando.

Una vez aceptada la participación en el trabajo de campo, se le da a conocer el objetivo principal de la investigación y el papel que jugarán los docentes que decidan hacer parte de esta. También se deja claridad que el equipo investigador que realiza el trabajo de campo con los docentes, cuenta con la orientación de un asesor de investigación, con el apoyo del Cinde y La Universidad de Manizales, así como con la asesoría metodológica y estadística necesaria para realizar el análisis de los datos derivados de la aplicación de las pruebas y la obtención de los resultados.

Días después de este primer acercamiento, se propició un espacio con los docentes, con el fin de realizar la presentación y darles a conocer las bases conceptuales que apoyan la investigación, los objetivos y propósitos de la misma. Se enfatiza en las cláusulas de confidencialidad de la información suministrada por medio de la presentación del consentimiento informado, en el cual se da a conocer el papel que jugarían en la investigación en caso de aceptar participar y solicitarles la firma de aprobación, solo si están de acuerdo con aceptar las implicaciones establecidas allí.

Tanto de forma escrita como verbal, se establecieron claridades sobre el secreto profesional en la investigación, el cual garantiza el anonimato de los participantes, teniendo como prioridad el respeto a la dignidad y al valor del individuo como ser humano, además del derecho que cada uno tiene a salvaguardar su privacidad. También se clarificó la importancia del manejo respetuoso y discreto de los datos de identificación solicitados a los participantes,

los cuales no serán expuestos en los resultados que se deriven del análisis de la información.

También se explica el diligenciamiento de los instrumentos que se van a aplicar y la forma de calificación. Los instrumentos fueron aplicados en diferentes tiempos para cada institución, dependiendo de la dinámica institucional. Inicialmente se trabajó con el Colegio Ciencia y Vida, posteriormente en el Colegio Benedictino de Santa María y por último en la Institución educativa Fe y Alegría Nueva generación.

La aplicación de pruebas se realizó iniciando el tercer periodo del calendario escolar después del receso estudiantil. Los dos instrumentos utilizados fueron abordados en una sola sesión, se comenzó con el CMT, que evaluaba la motivación para el trabajo que posee cada uno de los docentes, y por último, el Maslach que evaluaba la presencia del Burnout en sus tres dimensiones.

Una vez aplicados los instrumentos, se procedió a realizar la respectiva calificación de los mismos, y ya con los resultados cuantitativos de las pruebas, se procederá a realizar el análisis y a buscar la correlación entre las variables de las pruebas, mediante una minuciosa contrastación que permita clarificar la relación entre motivación y síndrome de Burnout en los docentes participantes.

5. PROCESO DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN:

Se tomaron los datos obtenidos de la aplicación del Cuestionario de Motivación para el trabajo CMT y del test Maslach Burnout Inventory, con la población de docentes participantes, y se analizaron cada una de las variables, mediante el análisis descriptivo, estableciendo promedio por variables estudiadas e interpretando los valores normativos de las pruebas aplicadas.

Se aplicó el estadístico Kolmogorov - Smirnov, para determinar si los datos de las variables son simétricos o asimétricos y a partir de allí, se realizaron las respectivas correlaciones.

Posteriormente se utilizó el estadístico de Spearman, para establecer las correlaciones entre las variables del CMT y las dimensiones del Síndrome de Burnout.

6. PRINCIPALES HALLAZGOS Y CONCLUSIONES:

Al revisar las variables del CMT, se observa en las Condiciones Motivacionales Internas, que la media para la variable Autorrealización, es la más alta con un puntaje de 56.63, lo cual puede indicar una predominancia en las respuestas de los docentes frente a su deseo de autorrealización; mientras que en las Condiciones Motivacionales Externas la mayor puntuación fue para la variable dedicación a la tarea con 60.71, frente a aceptación de la autoridad con un puntaje medio de 46.58. Es claro que los docentes participantes, muestran mayor motivación por realizar su trabajo de la mejor manera posible, y menor aceptación de órdenes de terceras personas, lo cual indica su capacidad de

compromiso e interés por desarrollar su trabajo sin tener que recurrir a otros que le recuerden lo que debe hacer. En cuanto a los medios preferidos para obtener retribuciones en el trabajo el mayor puntaje medio lo obtuvo la variable grupo de trabajo, lo cual indica que la muestra de docentes prefiere trabajar en equipo a la hora de realizar las tareas que le corresponden de acuerdo a su rol, y les motiva cuando pueden hacerlo ya que lo consideran un medio para obtener resultados positivos.

En la tabla 1 se presentan las medias y desviaciones estándar resultantes de la aplicación del Cuestionario de Motivación para el Trabajo CMT en la población docente participante en la Investigación:

Tabla 1 Resultados cuestionario de motivación para el trabajo CMT

VARIABLES CMT		
CONDICIONES MOTIVACIONALES INTERNAS	MEDIA	DESVIACIÓN ESTANDAR
Logro	45.38	12.854
Poder	53.81	11.222
Afiliación	53.73	11.297
Autorrealización	56.63	12.857
Reconocimiento	53.00	9.832
CONDICIONES MOTIVACIONALES EXTERNAS	MEDIA	DESVIACIÓN ESTANDAR
Dedicación a la tarea	60.71	8.457
Aceptación de la autoridad	46.58	7.735
Aceptación de normas y valores	58.13	9.160
Requisición	51.40	10.683
Expectación	47.37	8.997
MEDIOS PREFERIDOS PARA OBTENER RETRIBUCIONES EN EL TRABAJO	MEDIA	DESVIACIÓN ESTANDAR
Supervisión	46.30	12.277
Grupo de trabajo	68.12	9.834
Contenido del trabajo	53.65	10.488
Salario	52.45	9.189
Promoción	43.91	8.508

Al contrastar las variables del CMT de mayor puntaje en la media, con las características de la población docente participante, se encuentran diferencias de acuerdo al nivel académico en la variable de autorrealización, ya que es mayor en los docentes participantes que presentan estudios técnicos y tecnológicos, con una media de 60.5, seguido de los docentes que tienen estudios de pregrado con 59.00, el 50.57 con especialización y el 56.14 con maestría, lo cual permite deducir que a menor formación académica de las personas que laboran como docentes, mayor es el interés que tienen por sentirse autorrealizados mediante el fortalecimiento de su perfil profesional.

De igual manera se encuentra en la variable de Dedicación a la tarea, que es el grupo de docentes con pregrado, quienes presentan una mayor puntuación con 62.48, seguido de los docentes con Maestría con un 59.43, los de nivel técnico o tecnológico que presentan una media de 59.25 y finalmente los de especialización con 57.04, lo cual permite analizar que es mayor la dedicación que tiene el docente con pregrado a la hora de realizar su trabajo, que la que tiene un docente con especialización, puede ser porque este último puede sentirse más preparado para dictar sus clases que el de pregrado. Sin embargo la tendencia no es la misma en los docentes con maestría, pues son los segundos en la puntuación media de dedicación a la tarea, lo cual deja en duda el análisis anteriormente realizado.

En cuanto a la variable de aceptación de la autoridad, se observa que el grupo docente que mayor puntaje obtiene en este ítem es el que tiene estudios técnicos o tecnológicos con 52.25, seguido de los docentes con especialización con un 49.78, en un tercer lugar se encuentran los docentes con pregrado con una media

de 45.13 y los de maestría con 43.00. Lo anterior podría dar cuenta de que a menor formación académica, mayor aceptación de normas y valores, posiblemente por temor a perder condiciones externas relacionadas posiblemente con estabilidad laboral, entre otras, mientras que los docentes con un mejor perfil académico presentan menos aceptación de normas, posiblemente como respuesta a mayor capacidad crítica y reflexiva frente a las exigencias del entorno laboral, mayor seguridad y autoconfianza, entre otras.

Tabla 2 de contraste variables CMT de mayor y/o menor puntaje en la media, del nivel académico de la población docente participante

NIVEL ACADEMICO	VARIABLES CMT					
	Autorrealización		Dedicación a la tarea		Aceptación de la autoridad	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
Tecnólogo	60.50	15.716	59.25	4.646	52.25	3.500
Profesional	59.00	12.786	62.48	7.840	45.13	7.496
Especialización	50.57	11.984	57.04	9.422	49.78	8.090
Maestría	56.14	11.335	59.43	9.217	43.00	5.598

Al relacionar las dimensiones del CMT con la antigüedad laboral de los docentes participantes en la investigación, se encuentra en la dimensión de Poder, que los docentes que llevan más de 10 años de experiencia laboral, se muestran más interesados en tener poder en el medio escolar donde se desenvuelven, lo cual evidencia un puntaje en la media de 60.56, en comparación de aquellos que tienen menos experiencia laboral, cuya puntuación es de 52.47, lo cual permite deducir que el primer grupo presenta mayor deseo de tener influencia y poder sobre las personas que forma parte de la comunidad escolar.

Tabla 3 contraste variables CMT de mayor y/o menor puntaje en la media, con la antigüedad laboral de la población docente participante

ANTIGÜEDAD LABORAL	VARIABLES CMT			
	Poder		Aceptación de la autoridad	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación
entre 1 y 10 años	52.47	10.945	46.08	7.718
entre 10 y 20 años	60.56	9.684	52.67	6.461
más de 20 años	64.00	11.343	42.50	3.873

6.1 Correlaciones No Paramétricas entre las condiciones motivacionales internas del CMT:

Al revisar las variables logro y afiliación, se encuentra una correlación negativa de -0.559 , lo cual indica que las personas que se orientan más al logro, tienden a presentar menos interés en afiliarse a otras personas, ya que su interés es generar una ventaja sobre los demás. También los que presentan mayor afiliación, tienden a presentar menor motivación al logro, pues su interés se encuentra centrado en la relación que se pueda establecer con otros.

En cuanto a las variables de logro y reconocimiento, también se encuentra una correlación negativa de -0.273 que permite analizar que cuando un docente presenta una mayor necesidad de reconocimiento por parte de otros, es menor su interés en el logro, mientras que si su interés en el logro es alto, le importa menos el ser reconocido por las demás personas.

Poder y autorrealización también tienen una correlación negativa de -0.352 , lo cual indica que a mayor poder, menos autorrealización y viceversa.

Las variables poder y reconocimiento tienen una correlación negativa de -0.393 , lo cual indica que a mayor poder que tenga un individuo, se obtiene menor reconocimiento de otros y a mayor reconocimiento por parte de otros, se siente menos interés en adquirir el poder.

Afiliación con Autorrealización también tienen una correlación negativa de -0.407 , ya que cuando se tiene la necesidad de tener y conservar relaciones sociales afectivas de calidad, se deja a un lado la autorrealización personal, pues son más importantes los otros que yo misma.

Tabla 4 Correlaciones no paramétricas entre las condiciones motivacionales internas del CMT:

CONDICIONES MOTIVACIONALES INTERNAS	CORRELACIÓN
Logro y Afiliación	-0.559^{**}
Logro y reconocimiento	-0.273^{**}
Poder y Autorrealización	-0.352^{**}
Poder y Reconocimiento	-0.393^{**}
Afiliación con Autorrealización	-0.407^{**}

*. La correlación es significativa al nivel $0,05$ (bilateral).

** . La correlación es significativa al nivel $0,01$ (bilateral).

6.2 Resultados Maslach Burnout Inventory

Al realizar el análisis de los resultados obtenidos durante la aplicación de la prueba MBI a los docentes participantes en la investigación, se encontró que el 25.8% de los sujetos puntuaron positivo para Burnout, presentando las condiciones de cansancio emocional, baja realización personal y despersonalización, mientras que el 74.2% no presentaron el síndrome.

Al comparar a los docentes de la muestra participante que presentaron Burnout con los que no lo presentaron, mediante el uso de una prueba t se encontró una diferencia estadísticamente significativa de ($p=0.0134$) en la condición motivacional interna de Poder, siendo esta menor en el grupo con Burnout, presentando una puntuación de 48.87, mientras que en el grupo que no presentó Burnout, se encontró una puntuación más alta de 55.53 en la media.

Lo anterior permite analizar que a menor interés en tener poder e influir en otros, más expuesto y vulnerable se está al uso del poder por parte de otras personas, con las consecuencias emocionales y físicas que esto conlleva, mientras que el uso del poder y de la influencia sobre otros, se puede convertir en un factor protector frente al desarrollo del síndrome.

Al analizar la población de acuerdo al género, se encontró que de los 23 sujetos que presentan Burnout, el 69.56% son mujeres y el 30.4% hombres y de los que no presentan Burnout, el 65.1% son mujeres y el 34.8% son hombres. Comparando las mujeres que presentan Burnout, con las mujeres que no presentan y los hombres que presentan Burnout con los hombres que no presentan Burnout, hubo diferencias en el grupo de los hombres en cuanto a Autorrealización y Contenido del trabajo.

Los hombres que presentaron Burnout, puntuaron más alto en autorrealización presentando una media de 62.0, mientras que los que no presentaron Burnout, presentaron una media más baja de 50.78. Mediante el uso de una prueba t, se encontró una diferencia entre ellos de ($p=0.063786$). Lo anterior nos permitiría

deducir que los docentes cuya motivación se encuentra basada en la autorrealización, encuentran mayor frustración cuando el ambiente laboral no les permite participar en actividades en las que puedan demostrar las habilidades que poseen y por lo tanto, esto se convierte en un factor de riesgo para la insatisfacción laboral, la presencia de estrés y el síndrome de Burnout.

En cuanto a las condiciones motivaciones externas, los docentes que presentaron síndrome de Burnout se mostraron interesados en el contenido del trabajo con un 61.14, frente a un 49.96 que puntuaron los que no presentaron Burnout, lo cual permite deducir que los docentes que se muestran interesados en realizar actividades que les proporcionen autonomía y la posibilidad de ser creativos a la hora de realizar su trabajo y que se encuentran en un medio laboral que no les permite trabajar con estas condiciones, tienden a desmotivarse y a ser vulnerables ante el estrés.

Al observar el género femenino de la muestra, se encontró que las docentes que presentaron síndrome de Burnout, en el CMT se orientaron más a la condición motivacional interna de Logro con 51.81, lo cual no se relacionaba con su baja puntuación frente al poder en la misma, de 47.0. Esto permite analizar que es una prioridad para ellas la excelencia sobre otros, pero sin tener interés en obtener el control o la influencia sobre los mismos. También se observó alta puntuación en condición motivacional externa grupo de trabajo en las docentes que no presentaron Burnout con una media de 69.65, frente a una media de 62.31 en las docentes que si presentan Burnout, lo cual ratifica como factor protector frente a la presencia del síndrome, el nivel de interés que se tenga al compartir con otros

y la tendencia a asumir en equipo las responsabilidades propias del quehacer docente en la Institución Educativa. Los docentes ven en el grupo de trabajo un medio para alcanzar el logro y obtener retribuciones a nivel laboral.

Tabla 5 Diferencia de medias en docentes participantes que presentaron o no síndrome de Burnout.

Sexo		Sí		No		Diferencia	Valor p
		N	Mediana	N	Media		
Masculino	CMI autorrealización	7	62	23	50.78	11.22	0.063786
	CME contenido de trabajo	7	61.14	23	49.96	11.18	0.048841
Femenino	CMI logro	16	51.81	43	40.07	11.74	0.000323
	CMI Poder	16	47	43	54.7	-7.7	0.016698
	CME grupo de trabajo	16	62.31	43	69.65	-7.34	0.008385

6.3 Correlaciones entre CMT Y MBI

Para analizar las correlaciones en el CMT, se aplicó la prueba Kolmogorov, con el fin de conocer si eran o no paramétricas. Como las correlaciones del Maslach son no paramétricas, entonces se optó por utilizar Spearman, encontrando lo siguiente:

6.3.1 Correlaciones entre aspectos Motivacionales y Burnout

Al realizar el análisis de las correlaciones en el Maslach, a nivel general se encuentran correlaciones débiles entre variables. En la tabla se pueden apreciar

las variables del Maslach y los medios preferidos para obtener retribuciones en el trabajo.

Aquí observamos que el cansancio o afectación emocional correlacionó negativamente con la aceptación de normas y valores con $-.271$, lo cual nos indica que los docentes que tienden a aceptar más las normas y valores existentes en sus lugares de trabajo, sufren menos cansancio emocional, y por el contrario, los que deciden ir en contra de la norma y no aceptar los límites existentes en sus lugares de trabajo, se afectan más emocionalmente, pues su inconformidad es más significativa.

Tabla 6 Correlaciones no paramétricas entre Maslach y Medios preferidos para alcanzar retribuciones en el trabajo del CMT

VARIABLES DEL MASLACH	MEDIOS PREFERIDOS PARA OBTENER RETRIBUCIONES EN EL TRABAJO
Afectación emocional	Aceptación de Normas y Valores $-.271^*$

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

6.3.2 Correlaciones No Paramétricas entre Maslach y Condiciones Motivacionales Externas

Entre las variables del Maslach y las condiciones motivacionales externas, se encuentra correlación negativa entre grupo de trabajo y afectación emocional con un puntaje de $-.256$, frente a lo cual puede ser posible que cuando un individuo presenta mayor disposición y capacidad para trabajar en equipo, adquiere factores protectores frente a la dimensión del cansancio emocional, y por el contrario, aquellas personas que tienden a trabajar solas y que no tienen la

habilidad para trabajar en equipo con sus compañeros institucionales, tienden a cargarse de trabajo y pueden terminar afectados emocionalmente ante tanta demanda laboral bajo su responsabilidad. El grupo de trabajo podría constituirse en un factor protector por la posibilidad que se tiene de compartir y delegar tareas.

La misma variable de trabajo en equipo correlaciona de forma negativa con baja realización personal del Maslach, presentando un puntaje de $-.280$, lo cual quiere decir que los docentes que se orientan más a trabajar en grupo, tienen menos baja realización personal, o sea que su realización personal es más positiva que aquellos que tienden a trabajar solos.

Tabla 7 Correlaciones no paramétricas entre Maslach y Condiciones Motivacionales Externas del CMT

VARIABLES DEL MASLACH	CONDICIONES MOTIVACIONALES EXTERNAS Grupo de trabajo
Afectación emocional	$-.256^*$
Baja Realización Personal	$-.280^{**}$

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

6.3.3 Correlaciones por género entre Maslach y Condiciones Motivacionales

Internas

En los hombres se observa correlación positiva entre afectación emocional y autorrealización con un puntaje de $.417$, lo cual quiere decir que los docentes cuya motivación personal se basa en la autorrealización, tienden a afectarse más emocionalmente cuando no logran tener actividades laborales en las cuales puedan demostrar las habilidades y capacidades que poseen. En este caso

específico, los hombres de la muestra, no encuentran en los colegios donde laboran la posibilidad de autorrealizarse, razón por la cual tienden a presentar afectación o cansancio emocional.

En las mujeres se observa correlación negativa entre baja realización personal y poder, con un puntaje de $-.346$ lo cual quiere decir que las docentes de la muestra cuya motivación se basa en el ejercicio del poder en su sitio de trabajo, tienden a presentar baja realización personal y probablemente no logran influir y controlar a las personas o grupos sociales que las rodean.

En la variable despersonalización del Maslach, se encuentra una correlación negativa con la variable de afiliación del CMT en mujeres, con un puntaje de $-.292$; es decir, que a menor necesidad de tener y conservar relaciones sociales afectivas de calidad, mayor es la tendencia a presentar actitudes de frialdad y de distanciamiento con las personas que lo rodean. La afiliación se constituye en un factor protector frente a la presencia del Burnout.

Tabla 8 Correlaciones por género entre Maslach y Condiciones Motivacionales Internas

VARIABLES DEL MASLACH		CONDICIONES MOTIVACIONALES INTERNAS		
		Poder	Afiliación	Autorrealización
Hombres	Afectación emocional			.417
	Baja Realización Personal	-.346		
Mujeres	Despersonalización		-.292	

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

6.3.4 Correlaciones por género entre Maslach y Medios Preferidos para Obtener Retribuciones en el Trabajo

Al revisar, no se observaron correlaciones significativas en los hombres que participaron en la muestra y las variables de los pruebas. Sin embargo en la población femenina se encontró una correlación negativa entre afectación emocional y aceptación de normas y valores, con un puntaje de $-.311$, lo cual indica que las docentes que ven en la norma un medio para alcanzar retribución y respetan a las figuras que ejercen la autoridad escolar, presentan menos afectación emocional o se muestran menos exhaustos antes las demandas del trabajo que realizan.

Tabla 9 Correlaciones entre Maslach y medios preferidos para alcanzar retribuciones en el trabajo en la población femenina.

VARIABLES DEL MASLACH	MEDIOS PREFERIDOS PARA ALCANZAR RETRIBUCIONES EN EL TRABAJO
Afectación emocional	Aceptación de Normas y Valores $-.311$

6.3.5 Correlaciones por género entre Maslach y Condiciones Motivacionales Externas

En los hombres la promoción se correlaciona positivamente con afectación emocional, con un puntaje de $.390$, lo cual permite deducir que a los docentes participantes a los que les interesa más ascender y alcanzar una mejor posición

en su sitio de trabajo, se afectan más emocionalmente, pues no encuentran en el ámbito escolar estas posibilidades de promoción.

Los participantes masculinos obtuvieron una correlación negativa en las variables autorrealización y promoción, lo cual permite deducir que los docentes que tienen este tipo de motivación, no encuentran en el colegio un medio para satisfacer sus motivaciones personales.

Las variables salario y la baja realización personal en los hombres, presentan correlación negativa con un puntaje de $-.406$. Lo anterior permite analizar que a mayor motivación por el salario y a menor posibilidad de tener un empleo que llene sus expectativas económicas, habrá mayor probabilidad de presentar baja realización personal, pues se experimentarán sentimientos de autoeficacia bajos, los cuales unidos a la falta de realización personal, provocarán desmotivación.

Se encontraron en las mujeres correlaciones negativas significativas entre las variables baja realización personal y grupo de trabajo, con un puntaje de $-.324$, lo cual quiere decir que las mujeres valoran más y se motivan, si encuentran en el medio laboral mayores posibilidades para participar y compartir con otros, lo cual les genera más sentimientos de autoeficacia y realización personal. Cuando las mujeres tienden a trabajar solas y a asumir las cargas laborales de forma personal sin valerse de las capacidades de sus compañeros de trabajo, tienden a presentar baja realización personal.

Tabla 10 Correlaciones por género entre Maslach y Condiciones Motivacionales Internas

VARIABLES DEL MASLACH		CONDICIONES MOTIVACIONALES EXTERNAS		
		Grupo de trabajo	Salario	Promoción
Hombres	Afectación emocional			.390
	Baja Realización Personal		-.406	
Mujeres	Baja Realización Personal	-.324		

Al realizar las correlaciones entre las condiciones motivacionales internas del CMT, se encuentra que son negativas entre las variables logro y afiliación, y logro y reconocimiento; lo cual nos permite inferir, que cuando un individuo posee una fuerte motivación al logro, su interés en relacionarse y establecer un nivel de filiación significativa con las personas que lo rodean, será significativamente menor, pues prima su deseo de influir sobre los otros y tener el control, antes que establecer relaciones basadas en el afecto y la estabilidad. De la misma manera sucede con el logro y el reconocimiento, pues si el logro es el principal objetivo personal, posiblemente los medios utilizados para obtenerlo, no sean beneficiosos para las demás personas, y por lo tanto el nivel de reconocimiento y aprobación que reciba sea bajo o nulo.

La conducta de las variables afiliación y autorrealización es similar, pues entre mayor sea la motivación de un individuo para demostrar sus capacidades y desarrollarse a nivel personal, menor será su motivación para fortalecer una relación cercana, personal y de calidad con las personas que lo rodean, pues su energía estará centrada en mayor medida en él mismo y no en los demás.

Poder y autorrealización, y poder y reconocimiento, correlacionan de forma negativa, lo cual indica que cuando un individuo busca ejercer el control sobre otros, su energía estará centrada en que estos actúen de acuerdo a sus deseos de poder, dejando en un segundo plano el interés en que los otros aprueben dicha actitud, pues el objetivo es influir sobre el otro, no que el otro influya sobre él.

Este tipo de motivación en los docentes, puede jugar un papel significativo en caso de no poder cumplir con las expectativas personales que se tengan, generando desmotivación y/o estrés; lo cual sino se aborda de forma adecuada, puede propiciar el síndrome de Burnout. Burke citado en Martínez (2010), ha referenciado el Burnout como el resultado de la exposición del docente por largos periodos de tiempo a situaciones que le generan estrés laboral, de las cuales se deriva la experiencia de las dimensiones del Burnout en las que predomina la desorientación profesional, desgaste, sentimientos de culpa por falta de éxito profesional, frialdad o distanciamiento emocional y aislamiento.

En las mujeres se observa correlación negativa entre la dimensión del Burnout baja realización personal y la dimensión de poder del CMT, lo cual de acuerdo a Silvero (2007), se presenta como una sensación de fracaso, al no poder influir o ejercer el control sobre otras personas.

Al parecer para las mujeres, el poder tener dominio sobre otros y ganarse una posición de autoridad y respeto, se constituye en un reto y en la muestra de su capacidad para cumplir con el rol docente de forma idónea. Por el contrario los hombres, debido a aspectos culturales principalmente, gozan de una imagen que

representa el poder, por aspectos propios de su género, y esto les posibilita de alguna manera, influir en los que los rodean. Lo anteriormente expuesto, encuentra concordancia con lo manifestado por Kaufman, citado por Balgane (2013), “el rasgo común de las formas dominantes de la masculinidad contemporánea es que se equipara el hecho de ser hombre con tener algún tipo de poder” (p 86).

Al realizar el análisis de las correlaciones en el Maslach, no se encontró nada significativo, pues a nivel general se encuentran unas correlaciones débiles entre variables.

En las variables del Maslach y los medios preferidos para obtener retribuciones en el trabajo se observan correlaciones negativas entre cansancio o afectación emocional con aceptación de normas y valores, en la población docente femenina principalmente. Lo anterior permitiría deducir que la conducta de respeto y seguimiento a normas, podría constituirse en un factor protector frente a la presencia del cansancio emocional, y que por el contrario, los que deciden ir en contra de la norma y no aceptar los límites existentes en sus lugares de trabajo, se afectan más emocionalmente, pues su inconformidad es más significativa. Al revisar la literatura, vemos que esto encaja con la explicación que hace Mansilla (2011) en la cual el individuo reacciona desarrollando estrés cuando siente que no logra tener el control sobre su entorno de trabajo, porque sus conocimientos y capacidades no dan respuesta a la presión laboral y a las exigencias del medio en el que se desenvuelve, en este caso ir en contra de las normas existentes.

También se encuentran correlaciones negativas entre las variables del Maslach y las condiciones motivacionales externas, específicamente entre grupo de trabajo, afectación emocional y grupo de trabajo y baja realización personal, lo cual concuerda con lo expresado por Mansilla (2011) cuando manifiesta que el estrés puede intensificarse cuando el individuo no recibe apoyo de su grupo de trabajo y superiores y cuando no tiene el control sobre su trabajo, llevando a experimentar las dimensiones del síndrome de Burnout. Aquellos docentes cuya condición motivacional se centra en la posibilidad de trabajar en equipo, pueden encontrarse más vulnerables ante la experiencia de estrés crónico o Burnout, cuando en su lugar de trabajo no se cuenta con el apoyo de sus compañeros y/o se presentan dificultades en la relación con sus jefes o figuras de autoridad.

Los hombres participantes correlacionaron positivamente con afectación emocional y autorrealización, lo cual concuerda con lo expresado por Kaufman citado por Balgane (2013) quien manifiesta textualmente lo siguiente:

“Aunque efectivamente la asimilación de la identidad masculina hegemónica pueda ser considerada una carga, conlleva ventajas para muchos hombres que la encarnan. De esta forma, la competencia en el ámbito laboral, el grado mayor de autosuficiencia con el que son socializados (lo que les permite una mayor autonomía a la hora de tomar decisiones), el hecho de considerar al cuerpo como algo invulnerable (que le permite mantener varias horas de trabajo sin molestia visible alguna) y un largo etcétera, son ventajas reales que los hombres tienen en el sistema capitalista”. (p 86).

Al mismo tiempo, las características más valoradas son también fuente de dolor para los propios varones. La represión emocional, necesaria para poder enfrentarse al mundo privado lo suficientemente protegido, puede conllevar enfermedades cardíacas, estrés, depresión, entre otras; la agresividad y la competitividad necesarias para el mundo del trabajo pueden derivar en agresividad en la esfera doméstica hacia sus parejas y niños/as.

En la variable despersonalización del Maslach, se encuentra una correlación negativa con la variable de afiliación del CMT en mujeres; es decir, que a menor necesidad de tener y conservar relaciones sociales afectivas de calidad, mayor es la tendencia a presentar actitudes de frialdad y de distanciamiento con las personas que lo rodean una vez se esté sometido a situaciones de mayor presión. La afiliación se constituye en un factor protector frente a la presencia del Burnout, ya que cuando los docentes se encuentran sometidos a un ritmo laboral exigente que les produce estrés crónico, se empiezan a desarrollar las dimensiones del Burnout, y se cuenta con una red de apoyo social en la cual predomine la afiliación, no se da el aislamiento social y distanciamiento con el grupo para el que realiza su trabajo, lo cual es propio del desarrollo de la despersonalización como bien lo expresa (Silvero, 2007).

En los hombres la promoción se correlaciona positivamente con afectación emocional y negativamente con autorrealización, lo cual permite deducir que a los docentes participantes a los que les interesa más ascender y alcanzar una mejor posición en su sitio de trabajo como una forma de demostrar sus habilidades y capacidades, se afectan más emocionalmente, cuando no

encuentran en el ámbito escolar un medio para satisfacer sus motivaciones personales y por lo tanto no logran sentirse autorrealizados, lo cual finalmente va a impactar de forma negativa el desempeño de su rol como docente y lo predispone al padecimiento del estrés y del síndrome de Burnout. Esto es compatible con lo que dice González (2003) sobre el rol del educador al servicio de la globalización, las fallas en la comunicación organizacional, el poco fortalecimiento del trabajo en equipo institucional, las falencias en el sistema de incentivos brindados por el trabajo realizado entre otros, los cuales no permiten afianzar la motivación laboral, y generan la pérdida de interés por el ejercicio de su rol, propiciando incluso crisis de identidad.

De igual manera se encuentra en los hombres correlación negativa entre la variable salario y baja realización personal, lo que quiere decir que a los que les motiva más tener un nivel salarial significativo y no logran encontrarlo en el ejercicio del rol como docentes, tienden a presentar baja realización personal, pues empiezan a experimentar sentimientos de baja autoeficacia y sienten que no logran realización a nivel personal en el trabajo, por lo cual tienden a desmotivarse. Según Toro y Cabrera (1985) la motivación depende de la existencia y satisfacción de condiciones internas, externas y de la existencia de medios para conseguir retribuciones en el trabajo, para que se puedan convertir en un factor protector frente al desarrollo del estrés o el síndrome de Burnout en docentes. Lo anterior nos permitiría deducir que los docentes en los que predomina la motivación externa por el salario, pueden tener predisposición a

presentar Burnout si no se encuentran satisfechos con el nivel salarial que se les ha asignado.

Mientras que en los docentes de género masculino participantes en la investigación, se observa un predominio de las condiciones motivacionales externas, como salario y promoción lo cual incide de forma significativa en su realización personal; en las mujeres existe un predominio en las condiciones motivacionales internas como logro y poder, lo cual quiere decir, que las mujeres valoran más y se motivan, si encuentran en el medio laboral mayores posibilidades de desplegar su creatividad, tener dominio del grupo de alumnos, y ejercer influencia por su rol.

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos trazados al inicio de la presente investigación, era identificar la presencia del síndrome en los docentes de los contextos educativos participantes; al analizar los resultados de las pruebas, se logró identificar que en el Colegio Benedictino el 32.4% de los participantes puntuaron positivo con Burnout, en el Colegio Ciencia y Vida el 42.8% y en la Institución Educativa Fé y Alegría el 13,1% de la muestra. Los anteriores resultados permiten visibilizar mayor presencia de Síndrome de Burnout en el Colegio Ciencia y vida, con predominancia en la población femenina, cuyo rango de edad oscila entre los 30 y 40 años; de lo cual se puede analizar la asociación de la presencia del síndrome con la preferencia motivacional externa por el salario y la baja aceptación de la autoridad, las cuales puntuaron en el primer caso superior a la media en el 83.3% de los sujetos y en el segundo caso inferior a la media en el 83.3% de los casos con síndrome de Burnout. También se observó

baja motivación por la afiliación en el 66.6% de los casos lo cual también da cuenta que las preferencias motivacionales de los docentes inciden en el inicio y permanencia del síndrome de Burnout.

7. PRODUCTOS GENERADOS:

<p>PUBLICACIONES</p>	<p>. Artículos individuales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estrés en docentes como factor de riesgo frente al Síndrome de Burnout. 2. Síndrome de Burnout y agotamiento emocional en la labor docente. 3. Docencia y Motivación: Diversas Perspectivas del concepto. <p>. Artículo de resultados:</p> <p>Investigación relaciones entre síndrome de Burnout y motivación para el trabajo en docentes de la ciudad de Medellín.</p>
<p>DISEMINACIONES</p>	<p>. Socialización en las instituciones educativas donde se ejecutó la investigación.</p> <p>. Exposición simposio CINDE.</p> <p>. Taller de motivación laboral en la Institución Educativa Colegio Ciencia y Vida.</p>
<p>APLICACIONES PARA EL DESARROLLO</p>	<p>. Propuesta educativa.</p> <p>. Aplicación de instrumentos a los docentes que laboran en los Colegios Ciencia y Vida, Colegio Benedictinos de Santa María, y la Institución educativa Fe alegría Nueva Generación los instrumentos aplicados fueron: Cuestionario de motivación para el trabajo de Fernando Toro (CMT), el cual permite medir la motivación laboral que poseen los docentes a la hora de realizar su trabajo, y el MASLACH BURNOUT INVENTORY (MBI), que permite identificar si estos presentan o no síndrome de Burnout.</p>

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, M., & González, F. (2009). Estrés, agotamiento profesional (burnout) y salud en profesores de acuerdo a su tipo de contrato. *Ciencia y trabajo*, 172 - 176.
- Balgane, C. M. (2013). Macho se hace a los golpes. *Trampas de la Comunicación y la Cultura* , 85 - 90.
- Buzetti, M. (2005). *Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI), en dirigentes del colegio del profesores A.G. de Chile* . Chile : Facultad de Ciencias Sociales, Carrera de Psicología, Universidad de Chile .
- Carlxl. (2011). *Metodo empírico*. Obtenido de <http://arbales.blogspot.com>
- Cebria, J., Segura, J., Corbella, S., Sos, P., Comas, O., Rodríguez, C., . . . Pérez, J. (30 de Abril de 2001). Rasgos de Personalidad y Burnout en Médicos de Familia. *Atención Primaria*, 27(7), 459 - 468.
- Facultad de Psicología, U. d. (2010). <http://www.proyectoetica.org>. Obtenido de http://www.proyectoetica.org/descargas/normativas_deontologicas/PA%25202010.pdf
- Garces, E., & Cantón , E. (Abril de 2003). *El cese de la motivación: el síndrome del burnout en deportistas*. Obtenido de <http://ddd.uab.cat/pub/revpsidep/19885636v4n2p151.pdf>
- González Torres, M. (2003). Claves para favorecer la motivación de los Profesores ante los retos educativos actuales . *Estudios Sobre Educación* , 61 - 83.
- Guerrero Barona, E. (2000). *Investigación con docentes universitarios sobre el afrontamiento del estrés laboral y el síndrome del "quemado"*. Obtenido de <http://www.rieoei.org/deloslectores/052Barona.pdf>
- Hernández Sampieri , R., Fernández Collado , C., & Baptista Lucio , P. (1991). *Metodología de la Investigación*. Mexico: McGraw Hill.

- Iglesias, V. (2006). *Curso de autoinstrucción Aplicación del método epidemiológico a la Investigación en Salud Ocupacional*. Obtenido de Biblioteca Virtual de desarrollo sostenible y salud ambiental : http://www.bvsde.paho.org/cursoa_epi/e/modulo9.html
- Mansilla Izquierdo, F. (2011). Estrés. En F. Mansilla Izquierdo, *Riesgos Psicosociales en el trabajo, teoría y práctica* (pág. 42). Valencia España. Obtenido de <http://ripsol.org/Data/Elementos/607.pdf>
- Martínez . (2010). *El síndrome de Burnout, evolución Conceptual y estado actual de la cuestión*. Obtenido de <http://www.ucm.es/info/vivataca/numeros/n112/PDFs/Anbelacop.pdf>
- Mejía, M. R. (2012). *Módulo Política Educativa Maestría en Educación y Desarrollo Humano convenio Cinde Universidad de Manizales*. Medellín.
- Moreno Lourdes, G. J. (2004). Factores Psicosociales en el entorno laboral, estrés y enfermedad . *eduPsykhé*, 95 - 108.
- Neef, M. (1994). *Desarrollo a Escala Humana, conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona: Icaria.
- Peiró, J. (2005). *Desencadenantes del Estrés Laboral*. Madrid : Pirámide.
- Rodríguez, S., Nuñez , J., Valle, A., Blas, R., & Rosario , P. (2009). Auto-eficacia docente, Motivación del Profesor y Estrategias de Enseñanza. *Escritos de Psicología*, 1-7.
- Rojas Botero, M. L., & Zapata Hoyos, J. (2009). *Síndrome de Burnout y Satisfacción Laboral en docentes de la Facultad Nacional de Salud Pública, Universidad de Antioquia 2008 III*. Medellín.
- Silvero. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del "profesor quemado" en educación secundaria. *Estudios sobre educación*, 115 - 138.

Stavroula, L., Prof Griffiths, A., & Prof Cox, T. (2004). *La Organización del trabajo y el Estrés*. Nottingham, Reino Unido .

Toro, F., & Cabrera, H. (1985). *Motivación para el trabajo*. Medellín: Ediciones gráficas.

Velasco, B. S. (2012). *La motivación como factor de influencia en el desempeño laboral del area docente del instituto tecnológico superior de Tantoyuca*. Obtenido de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2011c/992/indice.htm>:
<http://www.eumed.net/libros-gratis/2011c/992/indice.htm>

9. ANEXOS: matrices de organización de los datos, tablas, figuras, gráficos,

Anexo 1

Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

INVESTIGACIÓN:

“Relación entre motivación y presencia de síndrome de Burnout en docentes de diversos contextos educativos”.

Yo:

Certifico que he sido informado(a) con la claridad y veracidad debida respecto al curso y proceso de la investigación, sus objetivos y procedimientos. Que actúo consciente, libre y voluntariamente como participante de la presente investigación contribuyendo a la fase de recolección de la

información. Soy conoedor(a) de la autonomía suficiente que poseo para abstenerme de responder total o parcialmente las preguntas que me sean formuladas y a prescindir de mi colaboración cuando a bien lo considere y sin necesidad de justificación alguna.

Que se respetará la buena fe, la confidencialidad e intimidad de la información por mí suministrada, lo mismo que mi seguridad física y psicológica.

Acepto participar en la investigación de la siguiente manera:

- Contestando objetivamente las preguntas formuladas en los cuestionarios.
- Aceptando que los resultados sean utilizados en la preparación de publicaciones científicas, siempre y cuando se conserve en el anonimato la identidad.
- Entiendo que en caso de detectarse una dificultad en torno a la salud mental, estabilidad psicológica y física, seré informado ampliamente y los investigadores me recomendarán el tratamiento adecuado más no asumirán los gastos del mismo.
- No recibiré dinero por parte de los investigadores

Esta investigación contempla parámetros establecidos en la Resolución 008430 del 4 de octubre de 1993, del Ministerio de Salud, en cuanto a investigaciones con riesgo mínimo, realizadas con seres humanos.

Participante (firma)
CC. de

Daniela Gil López
C.C..... de.....

María Bibiana Zapata
CC 31.642.436 de Buga Valle

Mariluz Martínez Cárdenas
C.C 37.895.909 de Sangil (ss)

CONDICIONES ÉTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Dentro de las condiciones éticas para la investigación se encuentran las siguientes:

- **Secreto Profesional:** la investigación garantiza el anonimato de los participantes debido a la importancia y respeto a la dignidad y valor del individuo, además el respeto por el derecho a la privacidad. Los investigadores se comprometen a no informar en su publicación ninguna de los nombres de los participantes ni otra información que permitiese su identificación.
- **Derecho a la no participación:** los participantes, al estar informados de la investigación y el procedimiento, tienen plena libertad para abstenerse de responder total o parcialmente las preguntas que le sean formuladas y a prescindir de su colaboración cuando a bien lo consideren.
- **Derecho a la información:** los participantes podrán solicitar la información que consideren necesaria con relación a los propósitos, procedimientos, instrumentos de recopilación de datos y la proyección y/o socialización de la investigación, cuando lo estimen conveniente.

- **Remuneración:** los fines de la presente investigación son eminentemente formativos, académicos y profesionales y no tienen ninguna pretensión económica. Por tal motivo la colaboración de los participantes en ella es totalmente voluntaria y no tiene ningún tipo de contraprestación económica ni de otra índole.
- **Divulgación:** la devolución de los resultados será presentada (por escrito u oralmente) a la institución participante para que sean conocidos por la comunidad. Los resultados de la investigación posiblemente serán publicados. No obstante en estos procesos el secreto profesional se mantendrá sin que se pudiera dar lugar al reconocimiento de la identidad.
- **Acompañamiento:** Los investigadores contarán con la orientación de la coordinadora del grupo de investigación estudios clínicos y sociales y la asesoría de metodólogo en las diferentes etapas del proceso de investigación, quien brindará la asesoría teórica, metodológica y ética pertinente para la realización del trabajo

Anexo 2

Cuestionario de Motivación para el trabajo CMT

C M T

Fernando Toro Alvarez

CUADERNILLO DE ITEMS

Instrucciones Generales

Este cuestionario tiene por objeto recoger una idea general sobre aquellos aspectos del trabajo que son de interés para Ud., y sobre las acciones que está dispuesto a realizar para conseguirlos.

Todas las respuestas dadas por Ud., son importantes para comprender sus intereses en el trabajo. Por tanto no hay respuestas buenas ni malas. Lo único que cuenta es su veracidad.

Esta encuesta está dividida en tres partes, cada una con sus respectivas instrucciones iniciales. Léalas con atención y no comience a responder hasta tanto esté seguro de haberlas comprendido.

Responda todos y cada uno de los puntos, pero no les dedique demasiado tiempo. Responda con rapidez y de la manera más veraz y espontánea.

SEGUNDA EDICIÓN

Prohibida su copia y reproducción.
© Copyright 1.992. Cincel Ltda.
Apartado Aéreo 65021. Medellín Colombia

PRIMERA PARTE

En esta parte usted encontrará varios grupos de afirmaciones que representan deseos o aspiraciones relacionados con el trabajo. Lea las afirmaciones de cada grupo y ordínelas mentalmente según la importancia que cada una tiene para usted, comenzando por la más importante y terminando con la de menor importancia. Una vez decidido el orden, asigne el número cinco (5) a la que considero más importante, el número cuatro (4) a la que considero en segundo lugar y continúe en orden descendente hasta asignarle uno (1) a la que considero de menor importancia.

Una vez ordenadas las cinco afirmaciones observe la letra que precede a cada una de ellas. Ubíquela en la HOJA DE RESPUESTAS según el número al que pertenece. Escriba el número de orden que le dio a cada afirmación, en el círculo que está frente al número y letra correspondientes. Recuerde que debe asignar un valor diferente a cada afirmación.

Ejemplo:

0. LA MAYOR SATISFACCIÓN QUE DESEO OBTENER EN EL TRABAJO ES:

- Dirigir personal.
- Ser estimado.
- Tener amistades.
- Ser elogiado.
- Llevar a cabo lo que soy capaz de hacer.

En la hoja de respuestas usted anotará su ordenamiento (5, 1, 4, 2, 3) así:

- 5
- 1
- 4
- 2
- 3

ASEGURESE DE HABER COMPRENDIDO, ANTES DE COMENZAR A RESPONDER
NO ESCRIBA EN ESTE CUADERNILLO

HAGA SUS MARCAS EN LA HOJA DE RESPUESTAS

2

1. LA MAYOR SATISFACCIÓN QUE DESEO OBTENER EN EL TRABAJO ES:

- Saber que se reconocen mis conocimientos y capacidades.
- Poder coordinar y estimular los esfuerzos de otros.
- Saber que otras personas me aprecian.
- Idéar formas más eficientes de hacer el trabajo para aventajar a otros con la calidad de los resultados.
- Poderme ocupar en aquellos trabajos para los que tengo buenas capacidades.

2. LA MAYOR SATISFACCIÓN QUE DESEO OBTENER EN EL TRABAJO ES:

- Que mis ideas y propuestas sean tenidas en cuenta.
- Mantener una relación cordial con los compañeros de trabajo.
- Poder persuadir o convencer a otros para llevar a cabo actividades relacionadas con el trabajo.
- Poder ocuparme en lo que verdaderamente sé y puedo hacer.
- Poder resolver, con más éxito que los demás, los problemas difíciles del trabajo.

3. LA MAYOR SATISFACCIÓN QUE DESEO OBTENER EN EL TRABAJO ES:

- Tener personas a cargo a las que yo pueda corregir o estimular por su rendimiento.
- Llegar a sentir aprecio y estimación por las otras personas.
- Darme cuenta de que perfecciono mis conocimientos.
- Ser mejor en el trabajo que el común de las personas.
- Que mis compañeros me tengan respeto y reconocimiento por lo que valgo como persona.

4. LA MAYOR SATISFACCIÓN QUE DESEO OBTENER EN EL TRABAJO ES:

- Contar con la compañía y el apoyo de los compañeros de trabajo.
- Que mis ideas y propuestas sean tenidas en cuenta.
- Poder enseñar y dar sugerencias a otros sobre la solución de problemas relacionados con el trabajo.
- Saber que voy adquiriendo mayor habilidad en mi ocupación.
- Lograr resultados de mejor calidad que los que alcanzan otros en su trabajo.

5. LA MAYOR SATISFACCIÓN QUE DESEO OBTENER EN EL TRABAJO ES:

- Tener la oportunidad de influir en la gente para sacar adelante las cosas.
- Estar con personas que sean unidas, se apoyen y se defiendan mutuamente.
- Que las otras personas acepten mis méritos.
- Idéar algo de interés y luchar hasta sacarlo adelante.
- Poder aplicar los conocimientos que poseo.

3

SEGUNDA PARTE

Aquí encontrará varios grupos de afirmaciones relacionadas con los medios más efectivos para alcanzar ciertos beneficios en el trabajo. Cada grupo está encabezado por una frase que muestra una situación de trabajo deseada. Enseguida se encuentran cinco frases que describen acciones que una persona puede realizar para lograr la situación deseada. Ordene mentalmente las cinco acciones según el orden de importancia en que usted está dispuesto a realizarlas. Asigne el número cinco (5) a la que realizaría en primer lugar, el número cuatro (4) a la que llevaría a cabo en segundo término y continúe en orden descendente hasta darle el valor uno (1) a la que solemos realizar en un caso extremo.

Una vez ordenadas las acciones, observe la letra que precede a cada una. Ubíquela en la HOJA DE RESPUESTAS y escriba, en el círculo correspondiente, el número de orden que le dio. Recuerde que debe asignar un valor diferente a cada afirmación.

Ejemplo:

0. EL MEDIO MÁS EFECTIVO PARA CONSEGUIR UNA MEJORA SALARIAL ES:

- Cumplir con el horario de trabajo.
- Colaborar con los compañeros.
- Solicitarlo directamente al jefe.
- Cuidar los equipos e implementos de la empresa.
- Vincularme a un grupo de presión.

Si usted dio a las afirmaciones el orden 1, 4, 2, 3, 5, en la hoja de respuestas escribirá así:

- 1
- 4
- 2
- 3
- 5

ASEGURESE DE HABER COMPRENDIDO, ANTES DE COMENZAR A RESPONDER
NO ESCRIBA EN ESTE CUADERNILLO

HAGA SUS MARCAS EN LA HOJA DE RESPUESTAS

4

6. **EL MEDIO MAS EFECTIVO PARA OBTENER UN TRATO JUSTO Y CONSIDERADO POR PARTE DEL JEFE ES:**

- Economizar materiales e implementos de trabajo y evitar los riesgos de pérdidas y daños.
- Con todo respeto solicitarle un trato justo y considerado, cuando sea necesario.
- Dar cumplimiento a lo que él espera que uno lleve a cabo.
- Dedicarse con empeño al trabajo durante el tiempo debido.
- Dar cumplimiento a sus instrucciones y sugerencias.

7. **EL MEDIO MAS EFECTIVO PARA TENER UN TRABAJO VERDADERAMENTE INTERESANTE ES:**

- Ponerle empeño e imaginación.
- Solicitar personalmente al jefe mi ubicación en un trabajo que se acomode bien a mis capacidades o que me interese.
- Esforzarme por realizar con entusiasmo las funciones y tareas asignadas.
- Confiar en que la empresa me brinde una buena oportunidad.
- Aceptar con interés los cambios de puesto de trabajo o de actividad cuando el jefe lo solicite.

8. **EL MEDIO MAS EFECTIVO PARA OBTENER AUMENTOS DE SUELDO Y MEJORES BENEFICIOS ECONÓMICOS ES:**

- Convencer al jefe de que poseo los méritos suficientes para ello.
- Hacer el trabajo con eficiencia y responsabilidad.
- Aceptar y cumplir las funciones, normas y reglamentos de trabajo.
- Acatar las decisiones y orientaciones del jefe inmediato.
- Estar a la espera de que la empresa haga los aumentos convenientes según sus posibilidades.

9. **EL MEDIO MAS EFECTIVO PARA OBTENER UN ASCENSO EN EL TRABAJO ES:**

- Dar apoyo a los proyectos, planes y políticas de la empresa.
- Presentar proyectos e iniciativas en el trabajo.
- Convencer al jefe, no sólo con palabras sino con mi rendimiento, de los méritos y capacidades con que cuento.
- Darle tiempo a la empresa para que se dé cuenta de mis conocimientos y capacidades.
- Dar colaboración y apoyo a las decisiones del jefe de la dependencia donde uno trabaja.

10. **EL MEDIO MAS EFICAZ PARA PODERSE INTEGRAR A UN GRUPO DE TRABAJO ES:**

- Mostrar interés en la tarea encomendada al grupo.
- Ofrecerle apoyo cuando sea necesario trabajar para obtener ventajas o beneficios para el bien de todos.
- Colaborarle para que pueda sacar adelante los trabajos que su jefe le encargó.
- Esperar que, a medida que me vayan conociendo, me acepten y me tengan en cuenta.
- Mostrarse respetuoso de las personas y de las normas sociales.

5

TERCERA PARTE

Aquí también encontrará varios grupos de afirmaciones relacionadas con aspectos diferentes del trabajo. Cada grupo tiene cinco afirmaciones. Léelas y ordénalas mentalmente según la **importancia** que les concede. Asignele el número cinco (5) a la que consideró más importante, el número cuatro (4) a la que asignó el segundo lugar y continúe en orden descendente hasta darle uno (1) a la que encontró de menor importancia.

Una vez ordenadas las afirmaciones, observe la letra que corresponde, a cada una, ubíquela en la HOJA DE RESPUESTAS y escriba en el círculo el valor que le asignó. Recuerde que debe asignar un valor diferente a cada afirmación.

Ejemplo:

0. **LO MÁS IMPORTANTE PARA MI EN EL TRABAJO ES:**

- Viajar a otros sitios como parte de mi trabajo.
- Supervisar un gran número de personas.
- Recibir elogios por contribuciones importantes al trabajo.
- Ganar mucho dinero.
- Tener un puesto que me haga sentir competente y hábil.

Si usted dio a las afirmaciones el orden 3, 5, 1, 2, 4, en la hoja de respuestas marcará:

- 3
- 5
- 1
- 2
- 4

ASEGURESE DE HABER COMPRENDIDO, ANTES DE COMENZAR A RESPONDER NO ESCRIBA EN ESTE CUADERNILLO

HAGA SUS MARCAS EN LA HOJA DE RESPUESTAS

6

11. **LO MAS IMPORTANTE PARA MI EN EL TRABAJO ES:**

- Contar con un jefe que se preocupe de verdad por su gente.
- Ganar buenos auxilios económicos y buenas prestaciones extralegales para mi beneficio y el de mi familia.
- Tener ascensos que me permitan alcanzar un trabajo de mayor responsabilidad.
- Poder integrar mis esfuerzos a las actividades de otras personas para producir resultados conjuntos que beneficien a todos.
- Poder experimentar interés y motivación por mis tareas.

12. **LO MAS IMPORTANTE PARA MI EN EL TRABAJO ES:**

- Ganar un sueldo que me permita atender adecuadamente todas mis necesidades y las de mi familia.
- Tener ascensos para lograr un trabajo más interesante e importante.
- Podermme integrar a un equipo con gente dinámica.
- Que mi jefe evalúe mi rendimiento de una manera considerada, comprensiva y justa.
- Desempeñar un trabajo que contenga actividades variadas y verdaderamente interesantes.

13. **LO MAS IMPORTANTE PARA MI EN EL TRABAJO ES:**

- Contar con un sueldo equivalente o mejor que el de otras personas que trabajan en mi ocupación.
- Trabajar en equipo con gente de la que yo pueda aprender.
- Tener un jefe que me dé a conocer los resultados de mi trabajo.
- Tener ascensos que me permitan ir obteniendo mayor prestigio y autoridad.
- Poder atender con frecuencia asuntos y situaciones de trabajo diferentes.

14. **LO MAS IMPORTANTE PARA MI EN EL TRABAJO ES:**

- Trabajar con otros para beneficiarme de sus conocimientos y experiencia.
- Saber que periódicamente puedo recibir aumentos salariales.
- Llevar a cabo actividades variadas y de interés que me eviten la rutina y la monotonía.
- Tener ascensos que me permitan sentir que progreso y me perfecciono en mi ocupación.
- Tener un jefe que se fije más en mis aciertos que en mis errores.

15. **LO MAS IMPORTANTE PARA MI EN EL TRABAJO ES:**

- Estar en un grupo capaz de organizar y llevar a cabo actividades de interés y utilidad.
- Ganar un sueldo que verdaderamente recompense mi esfuerzo.
- Tener un jefe que, antes de exigir, me apoye y motive.
- Poder elegir la mejor entre diversas posibilidades de realizar las tareas.
- Tener ascensos que me den a conocer que se tienen en cuenta mis capacidades.

7

Anexo 3

Tabla 1. Ítems Maslach Burnout Inventory

1.	Me siento Emocionalmente agotado por mi trabajo
2.	Me siento cansado al final de la jornada de trabajo
3.	Me siento fatigado cuando me levanto por la mañana y tengo que ir a trabajar
4.	Comprendo fácilmente como se sienten los pacientes
5.	Creo que trato a algunos pacientes como si fueran objetos impersonales
6.	Trabajar todo el día con mucha gente es un esfuerzo
7.	Trato muy eficazmente los problemas de los pacientes
8.	Me siento "quemado" por mi trabajo
9.	Creo que influyo positivamente con mi trabajo en la vida de las personas
10.	Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo esta profesión
11.	Me preocupa el hecho de que este trabajo me endurezca Emocionalmente
12.	Me siento muy activo
13.	Me siento frustrado en mi trabajo
14.	Creo que estoy trabajando demasiado
15.	Realmente no me preocupa lo que le ocurre a mis pacientes
16.	Trabajar directamente con personas me produce estrés
17.	Puedo crear fácilmente una atmósfera relajada con mis pacientes
18.	Me siento estimulado después de trabajar con mis pacientes
19.	He conseguido muchas cosas útiles en mi profesión
20.	Me siento acabado
21.	En mi trabajo trato los problemas Emocionales con mucha calma
22.	Siento que los pacientes me culpan por alguno de sus problemas

Anexo 4

Fotografías de aplicación de Instrumentos





Anexos 5
Fotografías del Taller de Motivación



ARTICULO DE RESULTADOS

**RELACIONES ENTRE SÍNDROME DE BURNOUT Y MOTIVACIÓN PARA
EL TRABAJO EN DOCENTES DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN**

Daniela Gil López

Mariluz Martínez Cárdenas

María Bibiana Zapata Giraldo

UMZ18

ASESOR

Mg. JOHNY ANDREY VILLADA ZAPATA



RELACIONES ENTRE SÍNDROME DE BURNOUT Y MOTIVACIÓN PARA EL TRABAJO EN DOCENTES DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN

RESUMEN

La presente investigación hace parte de la UMZ 18 de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano realizada en el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. En ella se describe qué factores de la motivación para el trabajo se relacionan con la aparición del síndrome de Burnout en docentes. Los instrumentos utilizados para esta valoración fueron el cuestionario de Motivación para el trabajo CMT y el cuestionario Maslach Burnout Inventory. Participaron 89 docentes de Primaria y Bachillerato que laboran en contextos públicos y privados. Los resultados arrojaron algunas correlaciones significativas entre las condiciones motivacionales y las dimensiones del Síndrome de Burnout. Se encontraron algunas tendencias motivacionales externas en los docentes de género masculino respecto al salario y a la promoción, puesto que la correlación entre estas variables fue de -0.406 , lo cual quiere decir que en caso que el docente no logre satisfacer su interés económico mediante el ejercicio del rol docente, puede verse afectado emocionalmente y/o presentar Baja Realización Personal, pues sus sentimientos de autoeficacia son bajos y sienten que no logran realizarse a nivel personal en el trabajo, lo cual los desmotiva.

Este hallazgo contrasta con los resultados obtenidos con las docentes de género femenino, quienes presentan una correlación negativa de -0.324 entre la condición motivacional externa grupo de trabajo y baja realización personal; lo cual quiere

decir que a diferencia de los hombres, las docentes se motivan no por el salario sino por la posibilidad de contar con otras personas para formar un grupo de trabajo que facilite la posibilidad de compartir y participar. El grupo de trabajo en las docentes mujeres se relaciona con la posibilidad de experimentar sentimientos de autoeficacia y realización personal, que pueden actuar como protectores frente a la presencia del síndrome, pero si por el contrario en el ambiente laboral docente, no logran contar con un equipo de trabajo que las apoye y permita participar y compartir o tienden a trabajar solas y asumir las cargas laborales de forma personal sin valerse de las capacidades de sus compañeros de trabajo, tienden a presentar baja realización personal y por consiguiente a presentar riesgo de sufrir burnout.

Palabras Clave: Motivación, Burnout, docentes.

ABSTRAC:

This investigation describes what motivating factors for work related to the appearance of the Burnout syndrome in teachers. The instruments used for this valuation were questioneries of motivation for the work CMT and the Maslach's questionery of inventory

89 teachers of elementary and high schools, worked for a while in public and private contest. The results showed some significant correlations between the motivational conditions and dimensions of burnout syndrome.. Some motivational tendencies were found in the male gender the salary and the promotion in which should not be met in the school environment, interact with

Emotional Impairment and Burnout Low personal accomplishment as their feelings of self-efficacy are low and fail to feel personally performed the work, which discourages.

In contrast with the female gender whose external motivation is teamwork and motivate, whether in the workplace are more likely to participate and share their work with others, which is related to feelings of self-efficacy and self-realization, which may act as protective against the presence of the syndrome. Instead women that tend to work alone and take workloads without personally make use of the capabilities of their colleagues, tend to have low personal accomplishment.

INTRODUCCIÓN:

El síndrome de Burnout fue definido por Freudenberger, en los años 70's, como el sentimiento de fracaso, agotamiento o la sensación de volverse exhausto, ante las excesivas demandas de energía, fuerza espiritual o recursos personales (Garces & Cantón , 2003). Por otra parte y retomando la definición de motivación de Koontz (1998) "es un término genérico que se aplica a una serie de impulsos, deseos, necesidades, anhelos, y fuerzas similares" (p 501).

En las investigaciones realizadas sobre el síndrome de Burnout se han mencionado muchas reacciones físicas, psicológicas, conductuales y sociales como sintomatologías características de este, de acuerdo con el conocido modelo de Maslach y Jackson (1981), y retomado por Ghaith y Shaaban, 1999; Dierendock, Shaufeli y Buunk, 2001; García, 1993; Gil-Monte y Peiró, 1999;

Rudow, 1999; Wanzer y Mc Croskey, 1998, (Silvero, 2007). En general, estos antecedentes explican cómo este síndrome se manifiesta en tres dimensiones, que en la mayoría de los estudios se denominan agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal, mientras que en otros estudios se las denomina como agotamiento emocional, cinismo y eficacia profesional. En el agotamiento emocional la persona experimenta la falta de recursos emocionales, y siente que nada puede ofrecer a las personas para las que trabaja. En la despersonalización la persona manifiesta actitudes negativas hacia las personas para las que trabaja, adoptando una relación distante y de escasa receptividad hacia las demandas de otros. En la baja realización personal se desarrolla un sentimiento de fracaso personal, en el que la persona se siente incapaz de llevar a cabo su trabajo, especialmente en la relación con los destinatarios de sus servicios.

Al estudiar estas dimensiones se puede apreciar que este síndrome lleva a la disminución en la calidad del trabajo y por consiguiente a la desmotivación para desarrollar su quehacer, lo cual en el caso de la labor docente, finalmente afecta el proceso de enseñanza aprendizaje en los alumnos. (Silvero, 2007).

Es claro también para diversos investigadores que los factores personales del educador, el desarrollo de sus habilidades para la vida, al igual que las condiciones que caracterizan el entorno donde se desarrolla, juegan un papel determinante en el fortalecimiento de su motivación, o en la desmotivación que pueda experimentar frente a su trabajo; ya que en caso de sentirse motivado, tendrá interés en desempeñarse de forma positiva a nivel laboral, fortaleciendo a

su vez su salud mental; mientras que si experimenta desmotivación, promoverá sentimientos de incapacidad y fracaso, los cuales se constituirán en el origen de la manifestación del síndrome de Burnout. (Cherniss, citado por Henkes & Leenders, 2008).

Es por esto, que nuestra investigación se interesa en abordar de forma más amplia la relación existente entre las variables síndrome de Burnout y Motivación en docentes, considerando que si el síndrome de Burnout se relaciona de alguna forma con la motivación para el trabajo, se podría intervenir desde esta perspectiva el Burnout, dado que es una problemática que si bien aún no se ha considerado de salud pública, si genera grandes estragos en la salud mental del colectivo académico y asistencial, cobrando víctimas silenciosas de esta enfermedad en el día a día.

Es necesario por lo tanto sensibilizar a la comunidad escolar propiamente frente a la existencia de este síndrome, fomentando en los docentes y directivos la necesidad de favorecer la adquisición y fortalecimiento de factores protectores y motivacionales que se conviertan en un escudo de salud mental y fortalezcan de forma directa el bienestar de los docentes, impactando de forma indirecta en la motivación de los alumnos frente al aprendizaje.

MÉTODO:

Nivel del estudio.

Descriptivo Correlacional: Dankhe citado por Hernández, Fernández & Baptista (1991) manifiesta que “Los estudios descriptivos correlacionales buscan

especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis". (p 71).

Los estudios descriptivos correlacionales tiene como característica medir los conceptos o variables a los que hace referencia, en esta investigación propiamente es la motivación y el síndrome de Burnout, luego se realiza la descripción en los términos esperados, pues la medición debe tener la mayor precisión posible, teniendo presente que está basada en la medición de uno o más atributos del fenómeno descrito.

Según Hernández et al. (1991) "La utilidad y el propósito de los estudios correlacionales son saber cómo se puede comportar un concepto o variable, conociendo el comportamiento de otras variables relacionadas. Es decir, intentar predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos en una variable, a partir del valor que tienen en la variable o variables relacionadas" (p 73).

Por otra parte este tipo de estudios mide el grado de relación que existe entre dos o más variables en un contexto particular y que a su vez desean ver si están o no relacionados en el mismo individuo, realizando por ultimo un análisis, el cual puede ser positivo o negativo.

Diseño de investigación:

Medición Transversal: Los diseños transversales son de tipo observacional y poseen un doble componente: descriptivo y analítico. Cuando se utiliza el componente descriptivo, se habla de un estudio trasversal descriptivo, el cual tiene como objetivo estudiar la frecuencia y distribución de los sucesos de salud

y/o enfermedad, midiendo las particularidades o enfermedades de una población específica. De igual forma el diseño transversal analítico se utiliza para investigar la prevalencia de un fenómeno y la relación entre una manifestación determinada. (Iglesias, 2006).

En esta investigación se pretende utilizar ambos componentes, primeramente se utilizara el diseño transversal descriptivo que facilitará identificar si los docentes presentan síndrome de Burnout, y qué tipo de motivación presentan para realizar su trabajo. Por último se trabajará el diseño transversal analítico, el cual permitirá investigar qué relación existe entre la motivación laboral y el síndrome de Burnout en los docentes que se tomaran como muestra de los tres contextos educativos distintos.

INSTRUMENTOS:

Para este estudio se implementaron dos instrumentos, el Cuestionario de Motivación para el Trabajo CMT, Toro y Cabrera (1985), el cual fue diseñado y validado para Colombia y Latinoamérica desde el año 1983, y el Test Maslach Burnout Inventory Human Services (MBI HSS), el cual fue validado factorialmente para Chile en el año 2009 encontrando cierta validez transcultural, lo cual lo hace apto para su aplicación en otros países como Colombia, pues supera insuficiencias observadas en distintas adaptaciones al Español del MBI. (Olivares, 2009). Este estudio fue pertinente dado que se interesa en abordar el síndrome de Burnout en docentes, considerando que es una problemática que si

bien aún no se han considerado de salud pública, si genera grandes estragos en la salud mental del colectivo académico y asistencial, cobrando víctimas silenciosas de esta enfermedad en el día a día.

Cuestionario de Motivación para el Trabajo: CMT:

El cuestionario fue realizado por Fernando Toro Álvarez el cual puede ser utilizado en las áreas de Administración Individual y colectiva. Este instrumento tiene una aplicabilidad apta para adolescentes y adultos con un nivel mínimo académico de la básica secundaria.

Este cuestionario es utilizado a nivel de psicología empresarial, y permite identificar de forma objetiva quince aspectos de motivación. Consta de tres partes: la primera, conformada por tres grupos de ítems que evalúan las condiciones motivacionales internas como: logro, poder, afiliación, auto-realización y reconocimiento; la segunda, que estudia los medios que permiten obtener retribuciones deseadas en el trabajo como: la dedicación en la tarea, la aceptación de la autoridad, la aceptación de normas y valores, requisición y expectación. Y como tercer y último factor, son las condiciones motivacionales externas: la superación, el grupo de trabajo, contenidos del trabajo, el salario y la promoción. El cuestionario posee en total un 75 ítems que representan 15 aspectos motivacionales, organizados en grupos de cinco donde cada uno representa un aspecto motivacional.

Cada docente debe ordenar los ítems de cada grupo, de acuerdo al orden de importancia que representen estos para él o ella, asignando un valor de cero a

cuatro para así indicar la importancia respectiva. Para la aplicación y realización del cuestionario se cuenta con un tiempo de 20 a 35 minutos.

Maslach Burnout Inventory: MBI:

El "Maslach Burnout Inventory" MBI según Rojas Botero & Zapata Hoyos (2009), es un instrumento con diversas adaptaciones, La versión utilizada para el desarrollo de esta investigación fue el MBI-Human Services Survey (MBI-HSS), el cual está conformado por las dimensiones de Cansancio Emocional (CE), Despersonalización (DP) y Realización Personal Reducida (RP).

Es un instrumento de evaluación tipo Likert en donde los grados de intensidad son: 0= Nunca; 1= Pocas veces a la semana; 2= Una vez al mes o menos; 3= Unas pocas veces al mes o menos; 4= Una vez a la semana; 5= Pocas veces a la semana; 6= Todos los días. Altas puntuaciones en las dos primeras escalas y bajas en la tercera permiten diagnosticar el trastorno (Buzetti, 2005).

Cansancio Emocional: consta de 9 ítems (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20) y valora la vivencia de estar exhausto a nivel emocional por las demandas del trabajo.

Despersonalización: está formada por 5 ítems (5, 10, 11, 15, 22) y mide el grado en que pueden reconocerse en uno mismo actitudes de frialdad y de distanciamiento relacional. La escala de Despersonalización sólo puede utilizarse para valorar la relación con el cliente, paciente o usuario del servicio y no es válida para evaluar las actitudes hacia los compañeros o colaboradores del trabajo.

Baja Realización Personal: se compone de 8 ítems (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19,21) que evalúan los sentimientos de autoeficacia y de Realización Personal en el trabajo.

Como puntos de corte se pensó en seguir los criterios seguidos por De las Cuevas (1994) y Luecken (1997), citados por Cebria et al (2001). Cansancio Emocional: puntuaciones de 27 o superiores son indicativas de un alto nivel de Burnout. El intervalo 19-26 correspondería a puntuaciones intermedias, siendo las puntuaciones por debajo de 19 indicativas de niveles de Burnout bajos o muy bajos. Despersonalización: puntuaciones superiores a 10 serían nivel alto, 6-9 medio y menos de 6 bajo grado de Despersonalización. En contrapartida, la escala RP funciona en sentido opuesto a las anteriores: 0-33 puntos indicarían Baja Realización, 34-39 intermedia y más de 40 alta sensación de logro.

PARTICIPANTES:

Esta investigación contó con la participación de docentes licenciados en diversas áreas o asignaturas, los cuales dictan clase desde el grado preescolar hasta básica secundaria, y laboran en colegios ubicados en contextos sociodemográficos de diversas características sociales y económicas.

Los docentes participantes en la investigación fueron seleccionados de forma intencional de las instituciones educativas a las que se tenía fácil acceso en ese momento.

Las instituciones con las cuales se desarrolló la investigación fueron el Colegio Ciencia y Vida de carácter privado y ubicado en el municipio de Medellín, El

Colegio Benedictino de Santa María de carácter privado, ubicado en el municipio de Envigado y La institución Educativa Fe y Alegría Nueva Generación del municipio de Bello del sector público. Se tomó la población universal de estas Instituciones, con el fin de tener una visión global de los docentes que laboran allí y por lo tanto el criterio de inclusión fue ser docente de alguna de estas.

En términos descriptivos, la muestra participante en la Investigación se compone de 89 docentes, de los cuales 33.7% son hombres y 66.3% mujeres, mostrando con esto una mayoría en la participación femenina. En cuanto al estado civil, el 46.1% son casados, el 30.3% solteros, el 12.4% Unión libre, 6.7% separados, 3.4% divorciados y 1.1% religiosos.

La mayoría de los docentes participantes tienen nivel de estudios de pregrado, los cuales corresponden al 60.7%, seguidos por el 25.8% con título de Especialistas, mientras que solo el 7.9 % poseen título de Magister y el 4.5% son tecnólogos.

El 47.2% de la muestra correspondiente a 42 participantes tienen entre 1 y 10 años de experiencia laboral como docentes, ubicándose en el mayor porcentaje del grupo poblacional estudiado, mientras que el 30.3% de los participantes, equivalente a 27 participantes se ubican en el rango de entre 10 y 20 años de experiencia en docencia y finalmente el 22.5%, equivalente a 20 participantes poseen más de 20 años de experiencia.

En cuanto al estrato Socioeconómico en el cual se ubican, el porcentaje mayor es 62.9% que corresponde a 56 docentes que se encuentran en el nivel tres, mientras que 17 docentes, o sea el 19.1% corresponden al nivel dos, el 15.7% corresponde a 14 docentes que se ubican en el nivel cuatro y solo el 2.2%, o sea 2 docentes se ubican en el nivel cinco lo cual corresponde a la cantidad más pequeña de la muestra. Todos estos datos se presentan en la tabla 1

Tabla 1. Características de los participantes:

GÉNERO					
Femenino			Masculino		
66.30%			33.70%		
NIVEL DE ESTUDIOS					
Tecnólogo	Pregrado	Especialista		Maestría	
4.50%	60.70%	25.80%		7.90%	
EXPERIENCIA LABORAL - AÑOS					
1 y 10 años		10 y 20 años		más de 20 años	
47.20%		30.30%		22.50%	
ESTRATO SOCIOECONÓMICO					
Estrato 5	Estrato 4	Estrato 3		Estrato 2	
2.20%	15.70%	62.90%		19.10%	
EDAD					
20 a 30 años		31 a 40 años		más de 40	
22%		37%		41.50%	
ESTADO CIVIL					
Solteros	Unión Libre	Casados	Separados	Divorciados	Religiosos
30.30%	12.40%	46.1	6.70%	3.40%	1.10%

PROCEDIMIENTO:

El proceso de investigación se realizó en un período de seis sesiones, de las cuales tres fueron de contacto inicial con los directores de las instituciones Educativas, con el fin fue darles a conocer la importancia de su participación en la fase de trabajo de campo de la investigación, el objetivo principal de la misma, el papel

que jugarían los docentes que decidan hacer parte de esta, y los beneficios resultantes de dicha participación. Posteriormente se organizó a los docentes participantes en grupos focales por Institución Educativa, y a cada uno de estos se le realizó una sesión grupal de sensibilización y aplicación de pruebas, la cual tuvo una duración de una hora aproximadamente.

Durante la sesión, se realizó un protocolo de consentimiento informado escrito, con el fin de darles a conocer a los docentes, el papel que jugarían en la investigación, solicitarles la firma de aprobación, en caso de estar de acuerdo con aceptar las implicaciones establecidas allí. Posteriormente se pasó a la aplicación de los instrumentos establecidos para medir la motivación (CMT) y el Síndrome de Burnout (Maslach). Finalmente se pasó a la etapa de resultados en la cual se describen y analizan los resultados obtenidos en la aplicación de pruebas. Para esto se realizó la prueba Kolmogorov Smirnov, encontrando que las variables analizadas fueron no paramétricas: $P < 0.05$.

RESULTADOS:

En la tabla 2 se presentan las medias y desviaciones estándar resultantes de la aplicación del Cuestionario de Motivación para el Trabajo CMT en la población docente participante en la Investigación:

Tabla 2 Resultados cuestionario de motivación para el trabajo CMT

VARIABLES CMT				
CONDICIONES INTERNAS		MOTIVACIONALES	MEDIA	DESVIACIÓN ESTANDAR
Logro			45.38	12.854
Poder			53.81	11.222
Afiliación			53.73	11.297
Autorrealización			56.63	12.857
Reconocimiento			53.00	9.832
CONDICIONES EXTERNAS		MOTIVACIONALES	MEDIA	DESVIACIÓN ESTANDAR
Dedicación a la tarea			60.71	8.457
Aceptación de la autoridad			46.58	7.735
Aceptación de normas y valores			58.13	9.160
Requisición			51.40	10.683
Expectación			47.37	8.997
MEDIOS OBTENER TRABAJO		PREFERIDOS PARA	MEDIA	DESVIACIÓN ESTANDAR
Supervisión		RETRIBUCIONES EN EL	46.30	12.277
Grupo de trabajo			68.12	9.834
Contenido del trabajo			53.65	10.488
Salario			52.45	9.189
Promoción			43.91	8.508

Nótese que la media para la variable Autorrealización, es la más alta entre las condiciones motivacionales Internas con un puntaje de 56.63, lo cual puede indicar una predominancia en las respuestas de los docentes frente a su deseo de autorrealización; mientras que en las condiciones motivacionales externas la mayor puntuación fue para la variable dedicación a la tarea con 60.71, frente a aceptación de la autoridad con un puntaje medio de 46.58. Es claro que los docentes participantes, muestran mayor motivación por realizar su trabajo de la mejor manera posible, y menor aceptación de órdenes de terceras personas, lo cual indica su capacidad de compromiso e interés por desarrollar su trabajo sin tener que recurrir a otros que le recuerden lo que debe hacer. En cuanto a los medios preferidos para obtener retribuciones en el trabajo el mayor puntaje medio lo obtuvo la variable grupo de trabajo, lo cual indica que la muestra de

docentes prefiere trabajar en equipo a la hora de realizar las tareas que le corresponden de acuerdo a su rol, y les motiva cuando pueden hacerlo ya que lo consideran un medio para obtener resultados positivos.

Al contrastar las variables del CMT de mayor puntaje en la media, con las características de la población docente participante, se encuentran diferencias de acuerdo al nivel académico en la variable de autorrealización, ya que es mayor en los docentes participantes que presentan estudios técnicos y tecnológicos, con una media de 60.5, seguido de los docentes que tienen estudios de pregrado con 59.00, el 50.57 con especialización y el 56.14 con maestría, lo cual permite deducir que a menor formación académica de las personas que laboran como docentes, mayor es el interés que tienen por sentirse autorrealizados mediante el fortalecimiento de su perfil profesional.

De igual manera se encuentra en la variable de Dedicación a la tarea, que es el grupo de docentes con pregrado, quienes presentan una mayor puntuación con 62.48, seguido de los docentes con Maestría con un 59.43, los de nivel técnico o tecnológico que presentan una media de 59.25 y finalmente los de especialización con 57.04, lo cual permite analizar que es mayor la dedicación que tiene el docente con pregrado a la hora de realizar su trabajo, que la que tiene un docente con especialización, puede ser porque este último puede sentirse más preparado para dictar sus clases que el de pregrado. Sin embargo la tendencia no es la misma en los docentes con maestría, pues son los segundos en la puntuación media de dedicación a la tarea, lo cual deja en duda el análisis anteriormente realizado.

En cuanto a la variable de aceptación de la autoridad, se observa que el grupo docente que mayor puntaje obtiene en este ítem es el que tiene estudios técnicos o tecnológicos con 52.25, seguido de los docentes con especialización con un 49.78, en un tercer lugar se encuentran los docentes con pregrado con una media de 45.13 y los de maestría con 43.00. Lo anterior podría dar cuenta de que a menor formación académica, mayor aceptación de normas y valores, posiblemente por temor a perder condiciones externas relacionadas posiblemente con estabilidad laboral, entre otras, mientras que los docentes con un mejor perfil académico presentan menos aceptación de normas, posiblemente como respuesta a mayor capacidad crítica y reflexiva frente a las exigencias del entorno laboral, mayor seguridad y autoconfianza, entre otras.

Tabla 3 de contraste variables CMT de mayor y/o menor puntaje en la media, del nivel académico de la población docente participante

NIVEL ACADEMICO	VARIABLES CMT					
	Autorrealización		Dedicación a la tarea		Aceptación de la autoridad	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
Tecnólogo	60.50	15.716	59.25	4.646	52.25	3.500
Profesional	59.00	12.786	62.48	7.840	45.13	7.496
Especialización	50.57	11.984	57.04	9.422	49.78	8.090
Maestría	56.14	11.335	59.43	9.217	43.00	5.598

Al relacionar las dimensiones del CMT con la antigüedad laboral de los docentes participantes en la investigación, se encuentra en la dimensión de Poder, que los docentes que llevan más de 10 años de experiencia laboral, se muestran más interesados en tener poder en el medio escolar donde se desenvuelven, lo cual evidencia un puntaje en la media de 60.56, en comparación de aquellos que

tienen menos experiencia laboral, cuya puntuación es de 52.47, lo cual permite deducir que el primer grupo presenta mayor deseo de tener influencia y poder sobre las personas que forma parte de la comunidad escolar.

Tabla 4 contraste variables CMT de mayor y/o menor puntaje en la media, con la antigüedad laboral de la población docente participante

ANTIGÜEDAD LABORAL	VARIABLES CMT			
	Poder		Aceptación de la autoridad	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
entre 1 y 10 años	52.47	10.945	46.08	7.718
entre 10 y 20 años	60.56	9.684	52.67	6.461
más de 20 años	64.00	11.343	42.50	3.873

Correlaciones no paramétricas entre las condiciones Motivacionales Internas

Del CMT:

Al revisar las variables logro con afiliación, se encuentra una correlación negativa de -0.559 , lo cual indica que las personas que se orientan más al logro, tienden a presentar menos interés en afiliarse a otras personas, ya que su interés es generar una ventaja sobre los demás. También los que presentan mayor afiliación, tienden a presentar menor motivación al logro, pues su interés se encuentra centrado en la relación que se pueda establecer con otros.

En cuanto a las variables de logro y reconocimiento, también se encuentra una correlación negativa de -0.273 que permite analizar que cuando un docente presenta una mayor necesidad de reconocimiento por parte de otros, es menor

su interés en el logro, mientras que si su interés en el logro es alto, le importa menos el ser reconocido por las demás personas.

Poder y autorrealización también tienen una correlación negativa de $-.352$, lo cual indica que a mayor poder, menos autorrealización y viceversa.

Las variables poder y reconocimiento tienen una correlación negativa de $-.393$, lo cual indica que a mayor poder que tenga un individuo, se obtiene menor reconocimiento de otros y a mayor reconocimiento por parte de otros, se siente menos interés en adquirir el poder.

Afiliación con Autorrealización también tienen una correlación negativa de $-.407$, ya que cuando se tiene la necesidad de tener y conservar relaciones sociales afectivas de calidad, se deja a un lado la autorrealización personal, pues son más importantes los otros que yo misma.

Tabla 5 Correlaciones no paramétricas entre las condiciones motivacionales internas del CMT:

CONDICIONES MOTIVACIONALES INTERNAS	CORRELACIÓN
Logro y Afiliación	$-.559^{**}$
Logro y reconocimiento	$-.273^{**}$
Poder y Autorrealización	$-.352^{**}$
Poder y Reconocimiento	$-.393^{**}$
Afiliación con Autorrealización	$-.407^{**}$

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Resultados Maslach Burnout Inventory:

Al realizar el análisis de los resultados obtenidos durante la aplicación de la prueba MBI a los docentes participantes en la investigación, se encontró que el 25.8% de los sujetos puntuaron positivo para Burnout, presentando las

condiciones de cansancio emocional, baja realización personal y despersonalización, mientras que el 74.2% no presentaron el síndrome.

Al comparar a los docentes de la muestra participante que presentaron Burnout con los que no lo presentaron, mediante el uso de una prueba t se encontró una diferencia estadísticamente significativa de ($p=0.0134$) en la condición motivacional interna de Poder, siendo esta menor en el grupo con Burnout, presentando una puntuación de 48.87, mientras que en el grupo que no presentó Burnout, se encontró una puntuación más alta de 55.53 en la media.

Lo anterior permite analizar que a menor interés en tener poder e influir en otros, más expuesto y vulnerable se está al uso del poder por parte de otras personas, con las consecuencias emocionales y físicas que esto conlleva, mientras que el uso del poder y de la influencia sobre otros, se puede convertir en un factor protector frente al desarrollo del síndrome.

Al analizar la población de acuerdo al género, se encontró que de los 23 sujetos que presentan Burnout, el 69.56% son mujeres y el 30.4% hombres y de los que no presentan Burnout, el 65.1% son mujeres y el 34.8% son hombres. Comparando las mujeres que presentan Burnout, con las mujeres que no presentan y los hombres que presentan Burnout con los hombres que no presentan Burnout, hubo diferencias en el grupo de los hombres en cuanto a Autorrealización y Contenido del trabajo.

Los hombres que presentaron Burnout, puntuaron más alto en autorrealización presentando una media de 62.0, mientras que los que no presentaron Burnout,

presentaron una media más baja de 50.78. Mediante el uso de una prueba t, se encontró una diferencia entre ellos de ($p=0.063786$). Lo anterior nos permitiría deducir que los docentes cuya motivación se encuentra basada en la autorrealización, encuentran mayor frustración cuando el ambiente laboral no les permite participar en actividades en las que puedan demostrar las habilidades que poseen y por lo tanto, esto se convierte en un factor de riesgo para la insatisfacción laboral, la presencia de estrés y el síndrome de Burnout.

En cuanto a las condiciones motivaciones externas, los docentes que presentaron síndrome de Burnout se mostraron interesados en el contenido del trabajo con un 61.14, frente a un 49.96 que puntuaron los que no presentaron Burnout, presentando una diferencia significativa entre ellos de ($p= 0.048841$), lo cual permite deducir que los docentes que se muestran interesados en realizar actividades que les proporcionen autonomía y la posibilidad de ser creativos a la hora de realizar su trabajo y que se encuentran en un medio laboral que no les permite trabajar con estas condiciones, tienden a desmotivarse y a ser vulnerables ante el estrés.

Al observar el género femenino de la muestra, se encontró que las docentes que presentaron síndrome de Burnout, en el CMT se orientaron más a la condición motivacional interna de Logro con 51.81, lo cual no se relacionaba con su baja puntuación frente al poder en la misma, de 47.0. Esto permite analizar que es una prioridad para ellas la excelencia sobre otros, pero sin tener interés en obtener el control o la influencia sobre los mismos. También se observó alta puntuación en condición motivacional externa grupo de trabajo en las docentes que no

presentaron Burnout con una media de 69.65, frente a una media de 62.31 en las docentes que si presentan Burnout, lo cual ratifica como factor protector frente a la presencia del síndrome, el nivel de interés que se tenga al compartir con otros y la tendencia a asumir en equipo las responsabilidades propias del quehacer docente en la Institución Educativa. Los docentes ven en el grupo de trabajo un medio para alcanzar el logro y obtener retribuciones a nivel laboral.

Tabla 6 Diferencia de medias en docentes participantes que presentaron o no síndrome de Burnout.

		Sí		No		Diferencia	Valor p
		Mediana		Mediana			
Sexo		N	a	N	a		
Masculino	CMI autorrealización	7	62	23	50.78	11.22	0.063786
	CME contenido de trabajo	7	61.14	23	49.96	11.18	0.048841
	CMI logro	16	51.81	43	40.07	11.74	0.000323
Femenino	CMI Poder	16	47	43	54.7	-7.7	0.016698
	CME grupo de trabajo	16	62.31	43	69.65	-7.34	0.008385

Correlaciones entre CMT y MBI:

Para analizar las correlaciones en el CMT, se aplicó la prueba Kolmogorov, con el fin de conocer si eran o no paramétricas. Como las correlaciones del Maslach son no paramétricas, entonces se optó por utilizar Spearman, encontrando lo siguiente:

Correlaciones entre aspectos Motivacionales y Burnout:

Al realizar el análisis de las correlaciones en el Maslach, a nivel general se encuentran correlaciones débiles entre variables. En la tabla 7 se pueden apreciar

las variables del Maslach y los medios preferidos para obtener retribuciones en el trabajo.

Aquí observamos que el cansancio o afectación emocional correlacionó negativamente con la aceptación de normas y valores con $-.271$, lo cual nos indica que los docentes que tienden a aceptar más las normas y valores existentes en sus lugares de trabajo, sufren menos cansancio emocional, y por el contrario, los que deciden ir en contra de la norma y no aceptar los límites existentes en sus lugares de trabajo, se afectan más emocionalmente, pues su inconformidad es más significativa.

Tabla 7 Correlaciones no paramétricas entre Maslach y Medios preferidos para alcanzar retribuciones en el trabajo del CMT

VARIABLES DEL MASLACH	MEDIOS PREFERIDOS PARA OBTENER RETRIBUCIONES EN EL TRABAJO
Afectación emocional	Aceptación de Normas y Valores $-.271^*$

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Correlaciones no paramétricas entre Maslach y Condiciones Motivacionales

Externas:

Entre las variables del Maslach y las condiciones motivacionales externas, se encuentra correlación negativa entre grupo de trabajo y afectación emocional con un puntaje de $-.256$, frente a lo cual puede ser posible que cuando un individuo presenta mayor disposición y capacidad para trabajar en equipo, adquiere factores protectores frente a la dimensión del cansancio emocional, y

por el contrario, aquellas personas que tienden a trabajar solas y que no tienen la habilidad para trabajar en equipo con sus compañeros institucionales, tienden a cargarse de trabajo y pueden terminar afectados emocionalmente ante tanta demanda laboral bajo su responsabilidad. El grupo de trabajo podría constituirse en un factor protector por la posibilidad que se tiene de compartir y delegar tareas.

La misma variable de trabajo en equipo correlaciona de forma negativa con baja realización personal del Maslach, presentando un puntaje de $-.280$, lo cual quiere decir que los docentes que se orientan más a trabajar en grupo, tienen menos baja realización personal, o sea que su realización personal es más positiva que aquellos que tienden a trabajar solos.

Tabla 8 Correlaciones no paramétricas entre Maslach y Condiciones Motivacionales Externas del CMT

VARIABLES DEL MASLACH	CONDICIONES MOTIVACIONALES EXTERNAS Grupo de trabajo
Afectación emocional	$-.256^*$
Baja Realización Personal	$-.280^{**}$

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Correlaciones por género entre Maslach y Condiciones Motivacionales

Internas:

En los hombres se observa correlación positiva entre afectación emocional y autorrealización con un puntaje de $.417$, lo cual quiere decir que los docentes cuya motivación personal se basa en la autorrealización, tienden a afectarse más

emocionalmente cuando no logran tener actividades laborales en las cuales puedan demostrar las habilidades y capacidades que poseen. En este caso específico, los hombres de la muestra, no encuentran en los colegios donde laboran la posibilidad de autorrealizarse, razón por la cual tienden a presentar afectación o cansancio emocional.

En las mujeres se observa correlación negativa entre baja realización personal y poder, con un puntaje de -0.346 lo cual quiere decir que las docentes de la muestra cuya motivación se basa en el ejercicio del poder en su sitio de trabajo, tienden a presentar baja realización personal y probablemente no logran influir y controlar a las personas o grupos sociales que las rodean.

En la variable despersonalización del Maslach, se encuentra una correlación negativa con la variable de afiliación del CMT en mujeres, con un puntaje de -0.292 ; es decir, que a menor necesidad de tener y conservar relaciones sociales afectivas de calidad, mayor es la tendencia a presentar actitudes de frialdad y de distanciamiento con las personas que lo rodean. La afiliación se constituye en un factor protector frente a la presencia del Burnout.

Tabla 9 Correlaciones por género entre Maslach y Condiciones Motivacionales Internas

VARIABLES DEL MASLACH		CONDICIONES MOTIVACIONALES INTERNAS		
		Poder	Afiliación	Autorrealización
Hombres	Afectación emocional			$.417$

	Baja Realización Personal	-0.346
Mujeres	Despersonalización	-0.292

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Correlaciones por género entre Maslach y Medios Preferidos para Obtener Retribuciones en el Trabajo:

Al revisar, no se observaron correlaciones significativas en los hombres que participaron en la muestra y las variables de los pruebas. Sin embargo en la población femenina se encontró una correlación negativa entre afectación emocional y aceptación de normas y valores, con un puntaje de -.311, lo cual indica que las docentes que ven en la norma un medio para alcanzar retribución y respetan a las figuras que ejercen la autoridad escolar, presentan menos afectación emocional o se muestran menos exhaustos antes las demandas del trabajo que realizan.

Tabla 10 Correlaciones entre Maslach y medios preferidos para alcanzar retribuciones en el trabajo en la población femenina.

VARIABLES DEL MASLACH	MEDIOS PREFERIDOS PARA ALCANZAR RETRIBUCIONES EN EL TRABAJO
Afectación emocional	Aceptación de Normas y Valores -.311

Correlaciones por género entre Maslach y Condiciones Motivacionales Externas:

En los hombres la promoción se correlaciona positivamente con afectación emocional, con un puntaje de .390, lo cual permite deducir que a los docentes participantes a los que les interesa más ascender y alcanzar una mejor posición

en su sitio de trabajo, se afectan más emocionalmente, pues no encuentran en el ámbito escolar estas posibilidades de promoción.

Relacionando los resultados obtenidos en la correlación de las condiciones motivacionales internas y externas por género; Los participantes masculinos obtuvieron una correlación negativa en las variables autorrealización y promoción, y teniendo en cuenta que existe una estrecha interdependencia entre estas, se deduce que los docentes que tienen este tipo de motivación, no encuentran en el colegio un medio para satisfacer sus motivaciones personales.

También se encuentra correlación negativa entre las variables salario y la baja realización personal en los hombres, con un puntaje de -0.406 . Esto quiere decir que a los que les interesa más el salario y tienen un empleo que no llena sus expectativas económicas, tienden a presentar baja realización personal, pues sus sentimientos de autoeficacia son bajos y sienten que no logran realización a nivel personal en el trabajo, lo cual los desmotiva.

Por el contrario en las mujeres no se presentan correlaciones entre promoción y salario como en los hombres, lo cual da cuenta de la predominancia de otro tipo de motivación más interna frente al desarrollo de su trabajo. Se encontraron en las mujeres correlaciones negativas significativas entre las variables baja realización personal y grupo de trabajo, con un puntaje de -0.324 , lo cual quiere decir que las mujeres valoran más y se motivan, si encuentran en el medio laboral mayores posibilidades para participar y compartir con otros, lo cual les genera más sentimientos de autoeficacia y realización personal. Por el contrario las mujeres que tienden a trabajar solas y a asumir las cargas laborales de forma

personal sin valerse de las capacidades de sus compañeros de trabajo, tienden a presentar baja realización personal.

Tabla 11 Correlaciones por género entre Maslach y Condiciones Motivacionales Internas

VARIABLES DEL MASLACH		CONDICIONES MOTIVACIONALES EXTERNAS		
		Grupo de trabajo	Salario	Promoción
Hombres	Afectación emocional			.390
	Baja Realización Personal		-.406	
Mujeres	Baja Realización Personal	-.324		

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES:

Los resultados obtenidos en esta investigación se vieron influidos por diversas variables externas como temporada escolar elegida para la aplicación de las pruebas y las condiciones emocionales de los docentes participantes en el momento de la aplicación de las mismas.

Tanto la presión laboral de la temporada de entrega de calificaciones como la temporada vacacional, pueden incidir en el estado de ánimo de los docentes, el nivel de estrés que presenten y por lo tanto el tipo de respuestas que puedan escoger durante la aplicación de las pruebas.

De acuerdo a lo anterior, es necesario tener en cuenta que posiblemente los resultados de las pruebas de Burnout no alcanzan a reflejar la presencia real del síndrome en la población docente, ya que las pruebas de esta investigación

fueron aplicadas al iniciar las actividades escolares del segundo semestre académico, época en la cual los docentes se encontraban tranquilos luego de un receso escolar, y sin las presiones propias de su rol docente, ya que apenas empezaban el tercer periodo. Lo anterior pudo incidir de alguna manera en los resultados obtenidos. Probablemente si las pruebas hubiesen sido aplicadas en otro momento del ciclo escolar como la época de entrega de calificaciones, el porcentaje de casos de síndrome de Burnout podría ser mayor.

Las correlaciones negativas entre las condiciones motivacionales internas del CMT logro y afiliación, y logro y reconocimiento, permite inferir que cuando un individuo posee una fuerte motivación al logro, su interés en relacionarse y establecer un nivel de filiación significativa con las personas que lo rodean, será significativamente menor, pues prima su deseo de influir sobre los otros y tener el control, antes que establecer relaciones basadas en el afecto y la estabilidad. De la misma manera sucede con el logro y el reconocimiento, pues si el logro es el principal objetivo personal, posiblemente los medios utilizados para obtenerlo, no sean beneficiosos para las demás personas, y por lo tanto el nivel de reconocimiento y aprobación que reciba sea bajo o nulo.

Lo mismo sucede con las variables afiliación y autorrealización, pues entre mayor sea la motivación de un individuo para demostrar sus capacidades y desarrollarse a nivel personal, menor será su motivación para fortalecer una relación cercana, personal y de calidad con las personas que lo rodean, pues su energía estará centrada en mayor medida en él mismo y no en los demás.

En cuanto a las variables poder y autorrealización, poder y reconocimiento, también correlacionan de forma negativa, ya que cuando un individuo busca ejercer el control sobre otros, su energía estará centrada en que estos actúen de acuerdo a sus deseos de poder y no tendrá interés en centrar su atención en aspectos relacionados con su desarrollo personal. Cuando esto sucede, el interés en que los otros aprueben dicha actitud será poco significativo, pues el objetivo es influir sobre el otro, no que el otro influya sobre él.

En las mujeres se observa correlación negativa entre la dimensión del Burnout baja realización personal y la dimensión de poder del CMT. Llama la atención que la correlación negativa se evidencia en las mujeres, mientras que los hombres no correlacionan negativamente en este aspecto, lo cual permitiría pensar que para las mujeres el poder tener dominio sobre otros y ganarse una posición de autoridad y respeto, se constituye en un reto y en la muestra de su capacidad para cumplir con el rol docente de forma idónea. Entre tanto los hombres, debido a aspectos culturales principalmente, gozan de una imagen que representa el poder, por aspectos propios de su género, y esto les posibilita de alguna manera, influir en los que los rodean.

En las variables del Maslach y los medios preferidos para obtener retribuciones en el trabajo se observan correlaciones negativas entre cansancio o afectación emocional con aceptación de normas y valores, esta última en la población docente femenina principalmente, lo cual nos indica que los docentes que tienden a aceptar más las normas y valores existentes en sus lugares de trabajo, sufren menos cansancio emocional, y por el contrario, los que deciden ir en contra de la

norma y no aceptar los límites existentes en sus lugares de trabajo, se afectan más emocionalmente, pues su inconformidad es más significativa.

También se encuentran correlaciones negativas entre las variables del Maslach y las condiciones motivacionales externas, específicamente entre grupo de trabajo, afectación emocional y grupo de trabajo y baja realización personal. Aquellos docentes cuya condición motivacional se centra en la posibilidad de trabajar en equipo, pueden encontrarse más vulnerables ante la experiencia de estrés crónico o Burnout, cuando en su lugar de trabajo no se cuenta con el apoyo de sus compañeros y/o se presentan dificultades en la relación con sus jefes o figuras de autoridad.

En la variable despersonalización del Maslach, se encuentra una correlación negativa con la variable de afiliación del CMT en mujeres; es decir, que a menor necesidad de tener y conservar relaciones sociales afectivas de calidad, mayor es la tendencia a presentar actitudes de frialdad y de distanciamiento con las personas que lo rodean una vez se esté sometido a situaciones de mayor presión. La afiliación se constituye en un factor protector frente a la presencia del Burnout, ya que cuando los docentes se encuentran sometidos a un ritmo laboral exigente que les produce estrés crónico, se empiezan a desarrollar las dimensiones del Burnout, y se cuenta con una red de apoyo social en la cual predomine la afiliación, no se da el aislamiento social y distanciamiento con el grupo para el que realiza su trabajo, lo cual es propio del desarrollo de la despersonalización.

En los hombres la promoción se correlaciona positivamente con afectación emocional y negativamente con autorrealización, lo cual permite deducir que a

los docentes participantes a los que les interesa más ascender y alcanzar una mejor posición en su sitio de trabajo como una forma de demostrar sus habilidades y capacidades, se afectan más emocionalmente, cuando no encuentran en el ámbito escolar un medio para satisfacer sus motivaciones personales y por lo tanto no logran sentirse autorrealizados, lo cual finalmente va a impactar de forma negativa el desempeño de su rol como docente y lo predispone al padecimiento del estrés y del síndrome de Burnout.

Se encuentra en los hombres correlación negativa entre la variable salario y baja realización personal, lo que quiere decir que a los que les motiva más tener un nivel salarial significativo y no logran encontrarlo en el ejercicio del rol como docentes, experimentan sentimientos de baja autoeficacia y sienten que no logran realización a nivel personal en el trabajo, por lo cual tienden a desmotivarse. Los docentes en los que predomina la motivación externa por el salario, pueden tener predisposición a presentar Burnout si no se encuentran satisfechos con el nivel salarial que se les ha asignado.

En las mujeres existe un predominio en las condiciones motivacionales internas como logro y poder, lo cual quiere decir, que las mujeres valoran más y se motivan, si encuentran en el medio laboral mayores posibilidades de desplegar su creatividad, tener dominio del grupo de alumnos, y ejercer influencia por su rol.

Se visibiliza mayor presencia de Síndrome de Burnout en el Colegio Ciencia y vida, con predominancia en la población femenina, cuyo rango de edad oscila entre los 30 y 40 años; de lo cual se puede analizar la asociación de la presencia

del síndrome con la preferencia motivacional externa por el salario y la baja aceptación de la autoridad, las cuales puntuaron en el primer caso superior a la media en el 83.3% de los sujetos y en el segundo caso inferior a la media en el 83.3% de los casos con síndrome de Burnout. También se observó baja motivación por la afiliación en el 66.6% de los casos lo cual también da cuenta que las preferencias motivacionales de los docentes inciden en el inicio y permanencia del síndrome de Burnout.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Buzetti, M. (2005). *Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI), en dirigentes del colegio del profesores A.G. de Chile*. Chile : Facultad de Ciencias Sociales, Carrera de Psicología, Universidad de Chile .
- Cebria, J., Segura, J., Corbella, S., Sos, P., Comas, O., Rodríguez, C., . . . Pérez, J. (30 de Abril de 2001). Rasgos de Personalidad y Burnout en Médicos de Familia. *Atención Primaria*, 27(7), 459 - 468.
- Garcés de los Fayos Ruiz, E. &. (Abril de 2003). *El cese de la motivación: el síndrome del burnout en deportistas*. Obtenido de <http://ddd.uab.cat/pub/revpsidep/19885636v4n2p151.pdf>
- Henkes, K., & Leenders, M. (2008). Burnout e intenciones de jubilación anticipada entre empleados mayores. *Revista de Psicología del trabajo y de las organizaciones*, 24(3), 325 - 346.
- Hernández Sampieri , R., Fernández Collado , C., & Baptista Lucio , P. (1991). *Metodología de la Investigación*. Mexico: McGraw Hill.
- Iglesias, V. (2006). *Curso de autoinstrucción Aplicacion del método epidemiológico a la Investigación en Salud Ocupacional*. Obtenido de Biblioteca Virtual de desarrollo sostenible y salud ambiental : http://www.bvsde.paho.org/cursoa_epi/e/modulo9.html
- Koontz, H. (1998). *Administración, una perspectiva global* (Onceava ed.). México: Mc Graw hill,.

- Rojas Botero, M. L., & Zapata Hoyos, J. (2009). *Síndrome de Burnout y Satisfacción Laboral en docentes de la Facultad Nacional de Salud Pública, Universidad de Antioquia 2008 III*. Medellín.
- Silvero Miramón , M. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del "profesor quemado" en educación secundaria. *Estudios sobre educación*, 115 - 138.
- Toro, F., & Cabrera, H. (1985). *Motivación para el trabajo*. Medellín: Ediciones gráficas.

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

ARTICULO INDIVIDUAL

**ESTRÉS EN DOCENTES COMO FACTOR DE RIESGO FRENTE AL
SÍNDROME DE BURNOUT**

Mariluz Martínez Cárdenas

UMZ18

ASESOR

Mg. JOHNY ANDREY VILLADA ZAPATA



ESTRÉS EN DOCENTES COMO FACTOR DE RIESGO FRENTE AL SÍNDROME DE BURNOUT

RESÚMEN: En el presente artículo se revisa el concepto de Estrés, qué es, en que consiste, cuáles son sus características, y cómo es visto desde diversos autores que pretenden explicarlo, y que poseen unas miradas con algunos aspectos en común. Posteriormente se analizará cómo se presenta específicamente el estrés en los docentes y cuáles son sus implicaciones en el ejercicio de su labor y en su

vida personal, el costo emocional que se debe pagar y las implicaciones que este trae para la familia del que lo padece. Finalmente, se revisará el concepto de estrés crónico de una manera más amplia, analizando de qué manera cuando se presenta durante mucho tiempo en la vida de los docentes, poco a poco va dando paso a las características propias del síndrome de Burnout.

PALABRAS CLAVE: Estrés, estrés crónico, docente.

ABSTRAC: In the present article it is revise the concept of stress, what is it, what do it consist about, what are the characteristics and how is it seen from diverse authors that are trying to explain it and that have looks with some aspects in common. Later it will be analyse how specifically it presents in the teachers and how are the implications in their job exercise and personal life, the emotional cost that it has to be pay from the implications that it brings to the family of the person that suffering it. Finally will be check the concept of chronic stress in a bigger way, understanding in which way it presents to the teachers when it is for a long time, this one little by little becomes in the characteristic of Burnout syndrome, staring with emotional exhaustion, later with low self stem and finishing with decustomization.

ESTRÉS

El estrés es una palabra comúnmente utilizada para nombrar aquellas características de tensión que se pueden experimentar ante un evento, pensamiento, sensación entre otros y que generan una respuesta en el individuo

relacionada con la acción. Puede entenderse como una especie de alarma, desencadenada por un acontecimiento presente en el entorno de un individuo, que lo conduce a tomar una acción coherente con la exigencia presentada, la cual puede ser insuficiente o exagerada para su bienestar y/o supervivencia.

Según Moreno, García, Valdehita y Díaz (2004), la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1994) define al fenómeno del estrés como “las reacciones fisiológicas que en su conjunto preparan al organismo para la acción” (p 99).

Estos autores priorizan características físicas y/o vegetativas que se hacen evidentes al momento de enfrentar una situación de estrés, dejando de lado aspectos cognitivos y emocionales de este, que aunque no son visibles fácilmente, siguen afectando a los individuos que lo padecen. Por otra parte la Organización Internacional del Trabajo OIT (1986; 1992), ha sostenido que el estrés laboral es uno de los principales problemas que aqueja a la salud física y mental de los trabajadores, ya que afecta la motivación, la productividad, aumenta el riesgo de accidentalidad, y disminuye el rendimiento laboral, perturbando por consiguiente el funcionamiento de las empresas. (Stavroula, Prof Griffiths, & Prof Cox, 2004).

En esta definición de estrés, la prioridad se encuentra centrada en las organizaciones, y el valor que posee el sujeto cuando es productivo y aporta a la construcción de empresa por su competitividad y los resultados que obtenga al realizar su trabajo.

Peiró (2005), afirma que existen diversas definiciones del concepto de estrés, que varían de acuerdo a lo que desean conceptualizar:

- El estrés como un estímulo, se puede definir como la fuerza externa que produce efectos transitorios o permanentes en la persona.
- Como la respuesta fisiológica o psicológica que la persona da ante un determinado estímulo ambiental o estresor.
- Como el producto de la percepción y cognición, las cuales producen secuelas fisiológicas o psicológicas.
- Y como transacción existente entre la persona, la situación estresante a lo largo del tiempo y el ambiente en el que se desenvuelve (Peiró, 2005).

De acuerdo a lo anterior, Peiró logra visibilizar aquellos conceptos que se manejan sobre el estrés, teniendo en cuenta de forma particular el ambiente, lo fisiológico, emocional y cognitivo, entre otros, reconociendo que cada una de estas perspectivas tienen una explicación que depende de las características desde las cuales se han desarrollado tales definiciones. Desde esta perspectiva, se hace visible la necesidad de encontrar una definición que logre integrar este tipo de aspectos que propician la aparición del estrés en los seres humanos.

Por otra parte, Mansilla (2011), define estrés laboral como un conjunto de reacciones emocionales, cognitivas, fisiológicas y del comportamiento a ciertos aspectos adversos o nocivos del contenido, el entorno o la organización del

trabajo. El individuo reacciona desarrollando estrés cuando siente que sus conocimientos y capacidades no logran dar respuesta a la presión laboral y a las exigencias del medio en el que se desenvuelve. Puede intensificarse cuando no recibe apoyo de su grupo de trabajo, superiores y cuando no tiene el control sobre su trabajo.

Yerkes y Dobson (1908), citados por Fernandez & Rusiñol, (2003), proponen una ley que permite explicar las relaciones existentes entre los niveles de estrés y el rendimiento cognitivo. Esta ley establece que el rendimiento cognitivo es mejor cuando la persona se encuentra en estado de estrés o activación óptimo, y por encima o por debajo de dicho estado el rendimiento se deteriora. Frente a esto cabe decir que cuando el ser humano se enfrenta a una tarea que se ajusta al nivel de respuesta que el sujeto puede dar, este se prepara para la acción y por consiguiente responde de forma adecuada ante la exigencia que el medio le propone, sin embargo cuando la exigencia o el estímulo no es lo suficientemente significativa, no permite que el individuo se prepare para la acción y por lo tanto su nivel de respuesta no es el esperado por el ambiente. Lo mismo pasa cuando la demanda es demasiado alta, ya que aunque el individuo se prepare para la acción, sus condiciones personales no le permiten lograr el resultado esperado y por consiguiente aparecen sentimientos negativos de minusvalía y baja realización personal.

Las anteriores definiciones abarcan el concepto de estrés desde ciertas perspectivas como la fisiológica desde la Organización Mundial de la Salud OMS, (1994) con Moreno, García, Valdehita y Díaz, (2004); la empresarial desde la Organización Internacional del Trabajo OIT (1986; 1992) con Stavroula, Prof Griffiths y Prof Cox (2004) y la neurovegetativa desde Yerkes y Dobson (1908) citados por Fernández y Rusiñol (2003); sin lograr integrarlo en un solo concepto que abarque todas sus aristas que se tocan de manera individual, tal como lo manifiesta Peiró. Desde esta perspectiva, aún es clara la necesidad de encontrar una definición que logre integrar los múltiples aspectos que influyen en la aparición, tipo de estrés y permanencia del mismo en los seres humanos.

En la forma como el sujeto enfrenta las tareas que el ambiente le propone, se pueden distinguir dos clases de estrés, el estrés “positivo” o Eutrés y el estrés “negativo” o Distrés. El Eutrés se considera como el nivel adecuado de activación para poder realizar las actividades cotidianas de nuestra vida y ejerce una función de protección del organismo, ya que contribuye a mejorar los niveles de salud y a su vez el rendimiento laboral siempre y cuando este no supere la capacidad de adaptación de la persona. Lopategui (2000), citado por (Arias & González, 2009).

Por otra parte, el estrés “negativo” o distrés se constituye en un bajo o excesivo nivel de activación física que no le permite al individuo responder ante las demandas que el medio le exige. Cuando hay un bajo nivel de activación, el individuo permanece aburrido, desmotivado y cuando el nivel de activación es

excesivo, el individuo tiende a bloquearse y no logra responder a las tareas que se le asignan.

El estrés negativo o distrés es expuesto de forma más explícita por la Association American Psychiatric (1995), en el Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM IV, en el cual se muestra la existencia de dos clases de estrés negativo: Una de ellas es el Trastorno por estrés agudo, en el cual la persona vivencia una situación estresante de la cual se derivan una serie de respuestas psicológicas y fisiológicas como “sensación subjetiva de embotamiento, desapego o ausencia de reactividad emocional, reducción del conocimiento del entorno que lo rodea, desrealización, despersonalización, amnesia disociativa, las cuales llevan a que el acontecimiento traumático sea reexperimentado persistentemente en forma de imágenes, pensamientos, sueños, ilusiones, episodios de Flashback recurrentes o sensación de estar reviviendo la experiencia y malestar al oponerse a objetos y situaciones que recuerdan el acontecimiento traumático” (p 443).

En algunos casos se presentan síntomas de ansiedad los cuales se manifiestan en dificultades para dormir, irritabilidad, mala concentración, hipervigilancia, respuestas exageradas de sobresalto, inquietud motora entre otras.

De igual manera la Association American Psychiatric (1995) Asevera que la alteración que vivencia el individuo en el Trastorno por estrés agudo, le provoca malestar intenso, lo cual impacta en las áreas de vida del individuo, entre ellas, su vida social y laboral, interfiriendo en su capacidad para desarrollar tareas que en otro momento eran parte de su cotidianidad. Los síntomas deben durar

mínimo dos días después de la exposición al evento estresor y máximo cuatro semanas.

En este trastorno, la respuesta que el individuo realice ante el acontecimiento, dependerá a su vez de factores biológicos individuales, del contexto social en el cual se está inmerso, de la historia personal y familiar vivida, y del tipo e intensidad del acontecimiento estresante que se deba enfrentar.

Los mecanismos individuales utilizados por el individuo que se enfrenta a la situación estresante, podrán ser entonces suficientes, y en este caso el individuo podrá afrontar de forma adecuada el evento, superando las dificultades que se le presenten sin consecuencias negativas, o podrán ser insuficientes, y en ese caso, le generarán en un primer momento inestabilidad emocional, reacciones emocionales perturbadoras, las cuales, de no ser tratadas a tiempo pueden vulnerar el sistema inmunológico, impidiendo que funcione de forma adecuada frente a los agentes patógenos del ambiente y alterando la salud física del individuo, lo cual lo puede llevar al trastorno de estrés agudo, al trastorno de estrés postraumático y/o al padecimiento del síndrome de Burnout, sino se interviene de forma adecuada.

Al analizar las repercusiones negativas que puede tener la vivencia del estrés en nuestra vida, se constituye en un elemento de asombro, el tener claridad que este hace parte de los recursos filogenético que el ser humano ha utilizado para sobrevivir a lo largo de la historia, y que lo ha acompañado históricamente para lograr la adaptación ambiental en otros entornos y con otras exigencias diferentes a las actuales.

Nuestros antepasados enfrentaban otro tipo de retos de supervivencia que les exigían respuestas en mayor medida físicas, para poder enfrentar con éxito las demandas ambientales y satisfacer las necesidades básicas propias y de sus familias, (techo, alimento, protección). Sus niveles de estrés positivo les preparaban para la acción.

Este fenómeno, al igual que en el pasado, es experimentado por el hombre contemporáneo, pero con el paso del tiempo, las exigencias han cambiado, pues otrora la preocupación por la supervivencia y la protección del clan, era un asunto fundamental que propició el desarrollo del mecanismo del estrés, mientras que en la actualidad, con el auge de la industrialización, los estilos y sitios de trabajo se han transformado y el ser humano se ve inmerso en un mundo laboral cada vez más competitivo, el cual exige a las organizaciones, y éstas a sus empleados, mayores niveles de rendimiento, calidad en la producción y servicios que ofrecen en el menor tiempo posible, lo cual conlleva a la aparición del estrés negativo. (Sánchez & Anguita , 2006).

El excesivo nivel de activación que en ocasiones se suele experimentar al enfrentar los retos actuales que la modernidad y el sistema capitalista exigen, unido a la frustración de no lograr resolver de forma adecuada las tareas a realizar, propician el inicio de problemas a nivel de salud.

Muchas veces estas demandas superan las capacidades físicas y psicológicas de los empleados, frente a lo cual el estrés laboral se intensifica, alcanzando altos niveles, que podrían desencadenar en el desarrollo de serios problemas de salud entre otros. Lopategui en (Arias & González, 2009) comparte que es inevitable

experimentar estrés en la vida cotidiana, ya que este puede ser ocasionado tanto por problemas domésticos como laborales, y que un nivel de presión aceptable, puede mantener a un individuo atento, interesado, con motivación para desarrollar su quehacer y aprender de las experiencias cotidianas propias de su labor, mientras que una excesiva presión conlleva al desequilibrio general del individuo y por ende a un bajo nivel de rendimiento en las tareas que se le asignen.

Sin duda alguna, existen factores desencadenantes y protectores del estrés. Entre los factores que determinan los efectos, negativos del estrés, encontramos: frecuencia, intensidad, duración, predisposición, psicobiológica, patrón de estereotipia de la respuesta. Como factores protectores del estrés encontramos aquellas características personales o elementos del ambiente, o la percepción que el individuo tiene de ellos, que disminuyen los efectos que el proceso del estrés puede tener sobre la salud.

Específicamente en los docentes se encuentran factores de Personalidad que se relacionan con la vivencia del estrés. Moriana y Herruzo (2004) señalan que se han realizado estudios que demuestran que el Patrón de conducta tipo A (característico de personas que exteriorizan su respuesta al estrés mediante reacciones excesivas, frente a contrariedades mínimas, experimentando irritabilidad y excesos importantes y desproporcionados de cólera en relación con los factores estresantes) se relaciona de forma directa con la aparición de trastornos neuróticos y somáticos causados por el estrés, los cuales no son

comunes en los docentes que no tienen este tipo de conducta. (Morianana & Herruzo, 2004).

Existen otros aspectos de la personalidad relacionados con la vivencia del estrés y Burnout en docentes, entre ellos la autoestima. Moriana y Herruzo refieren la existencia de una correlación significativa entre baja autoestima, pensamientos irracionales, neuroticismo y falta de empatía, los cuales se encuentran relacionadas con el aumento de los síntomas de estrés en docentes. (Morianana & Herruzo, 2004)

A nivel ambiental, se cuentan como factores predisponentes para el desarrollo del estrés la sobrecarga laboral en la cual incide de forma directa el aumento de responsabilidades administrativas docentes, lo cual lo separa cada vez más de su verdadera labor pedagógica y provoca el aumento en los niveles de estrés laboral.

Petrie (2001) citado por Moriana y Herruzo (2004), señala que el comportamiento de los alumnos en el aula de clase también se relaciona con la vivencia del estrés en los docentes, y que esta característica puede ser más significativa incluso que el tamaño del grupo con el cual se trabaje, llegando a convertirse en una dificultad para el logro de objetivos académicos.

También los ciclos dinámicos que caracterizan la labor docente juegan un papel determinante a la hora de vivenciar estrés, ya que existen momentos como el

ingreso después de una temporada vacacional, la finalización de periodo escolar, entre otros, en los que la exigencia en resultados, hace que los docentes puedan encontrarse más estresados que en otros momentos del desempeño de su labor. Esto se ha demostrado en investigaciones como la de Travers y Cooper (1994) citados por Moriana y Herruzo (2004), en las cuales se evidenció altos niveles de estrés en docentes durante las semanas iniciales de la temporada escolar.

En los periodos de estrés, en los que se tiene que responder a una alta demanda ambiental, se pueden desarrollar reacciones emocionales negativas y, cuando se está bajo estos estados emocionales negativos, es más probable desarrollar ciertas enfermedades relacionadas con el sistema inmune como gripe o infecciones, o adquirir determinados hábitos poco saludables que a la final, pueden minar la salud. (Cano-Vindel, 1999). Por otra parte Lefcourt y Martin, (1986) y Nezu y Blissett, (1988), citados por Palmero y Fernández (1999) manifiestan que el buen humor, la risa y la felicidad ayudan a mantener e incluso recuperar la salud.

De las profesiones que se encuentran al servicio de personas, son los docentes los que presentan mayores riesgos psicosociales, pues su trabajo conlleva una gran carga emocional, por la responsabilidad social que tiene su rol, lo cual los hace susceptibles a padecer estrés episódico en un primer momento y de no darle un manejo adecuado y oportuno, a presentar posteriormente estrés crónico y/o síndrome de Burnout.

Entre los factores de vulnerabilidad para la presencia de estrés laboral y Burnout, Deci y Ryan citados en (Silvero , 2007) afirman lo siguiente: “Una de las fuentes

principales del estrés y en general de la generación de estados psicológicos negativos es la privación de las necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y conexión afectiva, que provocan la generación de un déficit motivacional". (p. 117).

En cuanto a esto, es preciso anotar que la motivación para desarrollar la tarea, se vivencia de forma única en cada individuo y depende de sus condiciones personales, de tal manera que no solo depende de condiciones motivacionales internas como autorrealización, reconocimiento o afiliación por nombrar algunas, sino también de condiciones externas generadas por el ambiente que lo rodean y que le permitan generar bienestar como la autonomía, y satisfacción de necesidades básicas por medio de la remuneración económica entre otras, propiciando el interés por darle continuidad al ejercicio del rol docente.

De tal manera, si el docente se muestra motivado por su profesión, pero se encuentra en un ambiente que no le propicia autonomía, reconocimiento, seguridad y termina cosificando su función, este de forma paulatina se irá desmotivando si no encuentra en su trabajo las condiciones que le generen satisfacción y confort.

La profesora Martínez (2010) expone los aportes del profesor Arie Shirom, gracias a los cuales se pudo ampliar la brecha conceptual entre el Estrés y el Burnout mediante la clarificación de aspectos como:

- “El Estrés General y el síndrome de Burnout se distinguen con facilidad pues el primero es un proceso psicológico que conlleva efectos positivos y

negativos, mientras que el Burnout sólo hace referencia a efectos negativos para el sujeto y su entorno. Es evidente que el estrés general se puede experimentar en todos los ámbitos posibles de la vida y actividad del ser humano a diferencia del Burnout, que como la mayoría de los autores estiman, es un síndrome exclusivo del contexto laboral.

- En el Estrés se logra una recuperación más rápida de la sensación de fatiga física, y puede estar acompañada de sentimientos de realización personal y a veces de éxito. En el Burnout la recuperación es lenta y va acompañada de sentimientos profundos de fracaso.

La vivencia del estrés según Naranjo (2009) depende además de lo anterior, de la forma en que las personas perciben e interpretan las diversas situaciones que los rodean, lo cual explicaría la significación positiva o negativa que puede tener la misma situación para dos personas distintas. Concluye que lo que realmente tiene peso en el estrés es la forma que se tiene de interpretar la realidad.

Por otra parte esa forma individual de interpretar la realidad, conlleva a la identificación y vivencia de un nivel óptimo de estrés, que es definido por Bensabat (1987), citado por Naranjo (2009) como “la dosis de estrés biológicamente necesaria para cada persona, con el propósito de que ésta se desempeñe de manera armónica en unas condiciones óptimas compatibles con su personalidad y sus posibilidades de adaptación” (p.174).

Cuando el nivel de estrés no se encuentra en el rango de las condiciones óptimas, somete al organismo a un reposo excesivo o le exige una respuesta adaptativa que se encuentra por encima de la respuesta fisiológica normal.

En este último caso, la excesiva respuesta adaptativa le exige al individuo una secreción importante de hormonas como adrenalina y cortisona, las cuales producen efectos secundarios y alteraciones metabólicas y orgánicas.

Esto se presenta cuando el individuo debe enfrentarse a situaciones de estrés prolongado debido a las pocas posibilidades que tiene de adaptarse al entorno en el cual se desenvuelve, puesto que las tareas que desarrolla requieren de la realización de un gran esfuerzo y además de lo anterior, en el entorno laboral no cuenta con la motivación intrínseca a la realización de la tarea. Todo esto podría dar como resultado el inicio del Síndrome de Burnout (Guevara , 2003).

En el caso de la labor docente, la dinámica suscitada de los requerimientos propios de las actividades propuestas en el calendario escolar, permite evidenciar algunos momentos en los cuales existe mayor tendencia a presentar altos niveles de estrés que en otros, principalmente en épocas de exámenes, entrega de notas, reuniones de padres de familia, terminación del año escolar entre otras; y es en estos momentos en que los docentes se encuentran más vulnerables a sufrir las consecuencias físicas y psicológicas que conlleva el no lograr manejar de una forma adecuada el estrés laboral, pudiendo empezar a padecer estrés crónico y/o síndrome de Burnout.

No se debe desconocer que existen factores predisponentes que facilitan la aparición y padecimiento de cuadros de estrés, como el tipo de personalidad que tenga el docente, la calidad del ambiente en el cual desarrolle su labor, algunas características individuales como autoestima, seguridad personal entre otras, y de la misma manera existen áreas de la vida personal que son más susceptibles a sufrir las consecuencias del estrés. Maslach y Jackson, (1981) citados en Moriana y Herruzo (2004), manifiestan que el constante uso de tranquilizantes, el abuso de café, tabaco, alcohol y otras drogas, traen consecuencias físicas a mediano y largo plazo como problemas de sueño, problemas gastrointestinales, dolores de espalda, cuello, cabeza, enfermedades coronarias, sudor frío, náuseas, taquicardia, aumento de la predisposición a presentar cuadros virales y respiratorios entre otros.

Cooke y Rousseau, (1984) citados por Moriana y Herruzo (2004) señalan que además de las consecuencias somáticas de los docentes con estrés crónico, la carga emocional que llevan las familias de quienes lo padecen es bastante alta, ya que deben relacionarse con un miembro de la familia que por lo general llega a la casa agotado física y psicológicamente y con poca capacidad para escuchar e interactuar con su familia, pues durante el día se dedicó a escuchar y tratar de resolver los problemas de sus alumnos y no quiere escuchar un problema más. No cuenta con condiciones personales para interactuar con los miembros de su familia de forma saludable, causando malestar, soledad, aislamiento, frustración en otros y en el caso de las relaciones de pareja separaciones y divorcios por deterioro en el vínculo.

DISCUSIÓN:

Como hemos podido ver el estrés es una especie de alarma, desencadenada por un acontecimiento que incita a tomar una acción, la cual puede ser insuficiente o exagerada para su bienestar y/o supervivencia.

Aunque existen múltiples definiciones del concepto de estrés, estas abarcan el fenómeno desde diversas perspectivas como la fisiológica desde la Organización Mundial de la Salud OMS, (1994) con Moreno, García, Valdehita y Díaz, (2004); la empresarial desde la Organización Internacional del Trabajo OIT (1986; 1992) con Stavroula, Prof Griffiths y Prof Cox (2004) y la neurovegetativa desde Yerkes y Dobson (1908) citados por Fernández y Rusiñol (2003); sin embargo ninguna ha logrado un concepto integrador que incluya todas las aristas revisadas en los conceptos existentes.

Es inevitable que los seres humanos experimentemos estrés a lo largo de nuestra vida; sin embargo se puede considerar aceptable cuando el nivel de presión permita mantener la activación y responder a las demandas cotidianas de forma adecuada en bien de la adaptación, e inaceptable cuando la presión es excesiva, puesto que genera desequilibrio y por ende un bajo desempeño. Lopategui en (Arias & González, 2009).

Entre los factores que determinan los efectos, negativos del estrés, encontramos: frecuencia, intensidad, duración, predisposición, psicobiológica y patrón de estereotipia de la respuesta. Como factores protectores del estrés encontramos

características personales, ambientales o perceptuales que disminuyen los efectos que el proceso del estrés puede tener sobre la salud.

Los docentes pertenecen al grupo de profesionales que presentan mayores riesgos psicosociales, pues su trabajo conlleva una gran carga emocional, por la responsabilidad social que tiene su rol, lo cual los hace susceptibles a padecer estrés episódico, crónico y/o síndrome de Burnout.

Según Deci y Ryan citados en (Silvero , 2007) “Una de las fuentes principales del estrés y en general de la generación de estados psicológicos negativos es la privación de las necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y conexión afectiva, que provocan la generación de un déficit motivacional”. (p. 117).

Si el docente se muestra motivado por su profesión, pero se encuentra en un ambiente que no le propicia autonomía, reconocimiento, seguridad y termina cosificando su función, este de forma paulatina se irá desmotivando si no encuentra en su trabajo las condiciones que le generen satisfacción y confort.

Cuando en la Institución Educativa donde desempeña su labor se prioriza la productividad y la eficiencia en la relación laboral por encima del valor y el derecho al trato digno que tiene el docente como ser humano que es, se puede llegar a atentar contra su integridad moral, al crearle cargas excesivas de trabajo que lo obliguen a dedicar mucho más tiempo del indicado a sus actividades laborales, disminuyendo de esta manera los espacios para el ocio, para compartir en familia y/o descansar. (Guevara , 2003)

Cuando esto sucede por tiempo prolongado en la vida de una persona como un intento fallido de lograr la adaptación al entorno en el cual se desenvuelve, y además de lo anterior experimentando baja motivación laboral, podría empezar a padecer el Síndrome de Burnout (Guevara , 2003).

Por ello, aunque el ejercicio docente es una profesión de riesgo frente al padecimiento del estrés y del síndrome de burnout por ser una labor de contacto permanente con otras personas; si se cuenta con un espacio laboral donde se motive al docente y se le reconozca su labor como valiosa, y además se trabaje en el desarrollo de aspectos protectores, de estrategias de enfrentamiento y de solución de problemas, el riesgo de padecer estas problemáticas de adaptación podría verse impactado de forma positiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

ARTICULO INDIVIDUAL

**DOCENCIA Y MOTIVACIÓN: DIVERSAS PERSPECTIVAS DEL
CONCEPTO**

**Daniela Gil López
UMZ18**

ASESOR

Mg. JOHNY ANDREY VILLADA ZAPATA



**DOCENCIA Y MOTIVACIÓN: DIVERSAS PERSPECTIVAS DEL
CONCEPTO**

RESÚMEN:

En el presente artículo se revisa el concepto de Motivación, cómo se define, en qué consiste, cuáles son sus características y cómo es visto desde las distintas teorías y autores que pretenden explicarlo desde su perspectiva con algunos aspectos en común. Posteriormente, se analizará cómo se presenta específicamente la motivación en los docentes y cuáles son los factores

implicados en el ejercicio de su labor, que pueden llevarlo a experimentar desmotivación.

PALABRAS CLAVE: Motivación, desmotivación, docentes.

ABSTRAC: In the present article it is revised the concept of motivation, how is it define, what do it consist about, what are the characteristic and how it is seen by the deferent theories of some authors that pretend to explain from their point of view with some aspects in commun. Later it will be analyzed, how motivation is specifily present it in the teachers and what are the factors that are implicated in their job excersise that could it make them to experiment desmotivation.

Mucho se ha dicho sobre la motivación a lo largo de la historia, involucrando el aporte de diversas disciplinas, muchas de ellas fundamentadas en conceptos filosóficos de autores tan importantes como Sócrates, Platón, Aristóteles, Tomás de Aquino, entre otros. Estos filósofos colocaron especial atención a la naturaleza irracional e impulsiva de los motivos y en el límite existente entre el alma y el cuerpo. (Reeve J. , 1994). Posteriormente, Descartes pudo diferenciar entre aspectos pasivos (cuerpo) y aspectos activos (mente) de la motivación. Más recientemente Charles Darwin expuso que el instinto permite la subsistencia de un individuo en relación con su entorno, con los de su especie y con el resto de los seres vivos, incluso frente a los que constituyen su alimento y los que representan una amenaza para su existencia. (Reeve J. , 1994). Así mismo William

James difundió la hipótesis del instinto de la motivación humana siendo acogida por científicos modernos de la etología, quienes la denominaron patrones de acción fija. (Reeve J. , 1994).

A mediados del siglo XX cuando se comienza a hablar de la motivación como teoría, es Abraham Maslow, citado por (Pomares Alfonso , 2008). quien propone en 1954 su teoría la jerarquía de las necesidades Humanas, afirmando que el hombre además de ser un ente biopsicosocial, es un ser que tiene necesidades, las cuales presentan un orden escalonado en cinco niveles. En la base de esta escala se encuentran las necesidades fisiológicas o de subsistencia (alimentación, vivienda, vestido, entre otras); luego la *Necesidad de Seguridad* (conservación ante el peligro, conservación de propiedades, y del empleo); ascendentemente se encuentran las *Necesidades Sociales* (necesidad de relacionarse socialmente); luego aparece la *Necesidad de Estima* (reconocimiento y respeto de los demás, prestigio, poder, etc.); y por último, ya en lo más alto se encuentra la *Necesidad de Autorrealización* o auto superación (desarrollar el mayor potencial individual (Autonomía, independencia y autocontrol) (Pomares Alfonso , 2008).

En la misma línea se encuentran los conceptos de Max Neef (1994) con su teoría de las Capacidades y Necesidades Humanas, quien realiza una clasificación de mismas en dos categorías: *existenciales* (ser, tener, hacer y estar) y *axiológicas* (subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad) y la teoría de los dos Factores, o factor dual de Herzberg,

citado por (Manso, 2002) *Factores higiénicos*, relacionados con las experiencias negativas o de insatisfacción que se dan en los puestos de trabajo relacionados con el contexto y el ambiente (supervisión, relaciones interpersonales, condiciones físicas del trabajo, remuneración, estilos de administración, entre otras); *Factores motivacionales* (contenido y exigencias del cargo, el trabajo realizado, la concordancia entre el perfil del empleado, las experiencias de satisfacción del personal), y describe dos tipos de personalidad, denominadas “Hombre-Adán y Hombre Abraham” los cuales definen así: “Hombre Adán” donde la persona busca continuamente evitar el mayor esfuerzo, centrándose solo en satisfacer sus necesidades básicas o fisiológicas y “Hombre Abraham”, caracterizado en la persona que toma su trabajo como un espacio que le permite satisfacer sus necesidades de desarrollo personal y profesional. Más recientemente, se encuentran los aportes de Toro y Cabrera (1985), en su propuesta sobre la motivación en los empleados, establece cómo algunas condiciones motivacionales internas conformadas por aspectos como, el logro, el poder, la afiliación, la autorrealización y el reconocimiento, intervienen en la actividad laboral.

El concepto puede presentar distintas acepciones según la teoría y el autor que lo aborde aunque algunos pueden presentar algunos aspectos en común. El psicoanálisis define que la motivación está relacionada con las pulsiones inconscientes que determinan la vida psíquica del individuo. La fisiología defiende que la motivación es el resultado de un conjunto de fenómenos de

autorregulación cuyo propósito es disminuir la tensión fisiológica generada ante una necesidad. Desde el Humanismo se postulan modelos integrados y jerarquizados para analizar distintos procesos basados en la motivación. La psicología aplicada se centra en los incentivos y factores cognitivos involucrados en la conducta de un individuo en situaciones reales, mientras que los conductistas, estudian los reforzadores ambientales y las contingencias que influyen en la forma de comportarse de las personas. Entre tanto, a partir de los años setenta el modelo sistémico comienza a utilizar el término autorregulación para referirse a la motivación. Y en la misma época, estudiosos de los procesos cognitivos proponen la analogía del ordenador restando importancia a aspectos relacionados con la emoción y los impulsos motivacionales, Reeve (1994) citado por Bedodo y Giglio (2006).

Siguiendo la línea anterior, estudiosos de la psicología consideran que las teorías de la motivación más importantes se pueden asociar a tres orientaciones principales: conductista, humanista y cognitiva. El conductismo considera la motivación como un impulso que media entre el estímulo y la respuesta. Sin embargo da especial significado a la estimulación y a los refuerzos externos (motivación extrínseca). Mientras el cognitivismo y el humanismo afirman que la conducta del ser Humano es determinada por los aspectos internos (motivación intrínseca). (Rodríguez, Nuñez, Valle, Blas, & Rosario, 2009).

El papel de la motivación en el docente

En el proceso de motivación del profesor pueden darse características motivacionales externas (extrínsecas) relacionadas con las políticas de remuneración, ambiente de trabajo, las relaciones con los compañeros, el supervisor, la estabilidad y la seguridad, en los cuales hace uso del tiempo de dedicación al trabajo, esfuerzo, puntualidad, entre otros para obtener beneficio personal, Álvarez (1996), citado por Salguero (2006). Y características intrínsecas como el sentido del deber o el disfrute con el aprendizaje del alumno, las cuales pueden ser significativamente más importantes entre aquellos con una elevada percepción de su eficacia, a diferencia de otros que presentan niveles intermedios y/o bajos en el mismo auto esquema. (Rodríguez et al, 2009).

En consecuencia, los docentes con elevada auto-eficacia, tendrán mejor apertura al cambio, tienden a ser más creativos y presentar mayor capacidad de planificación y organización de sus clases, lo cual les permite experimentar más entusiasmo en su labor, Tschannen-Moran y Woolfoolk (2001), citados por Rodríguez et al. (2009). Además, la auto-eficacia docente no sólo se relaciona con el rendimiento de los alumnos sino también con la motivación que estos manifiestan en el aula y con las expectativas que tienen sobre sus estudiantes.

Desde esta perspectiva puede observarse como las creencias de auto-eficacia de los profesores son preponderantes para que pueda prevalecer su motivación, y su compromiso con la enseñanza (Bamburg, 2004; Caprara, Barbaranelli, Borgogni, Petitta y Rubinacci, 2003; Caprara, Barbaranelli, Borgogni, y Steca,

2003, citados en Rodríguez et al. (2009). En el mismo orden, los sentimientos de competencia y de eficacia personal experimentados por el docente además de la posible influencia sobre sus expectativas de éxito en su labor, tienen un claro impacto sobre su motivación y en el rendimiento de sus alumnos. (Skaalvik y Skaalvik, 2007; Wolters y Daugherty, 2007, en Rodríguez et al 2009).

El aspecto anterior guarda relación con el concepto utilizado de Herzberg, en Manso (2002), mencionado arriba, para referir el tipo de personalidad "*Hombre Abraham*", en el que la persona asume el trabajo como un espacio donde satisfacer sus necesidades a nivel personal y profesional.

Por otra parte, el autor habla de enriquecimiento del trabajo, aportando conceptos de carga vertical y carga horizontal. La primera se manifiesta cuando los superiores o jefes, aumentan el volumen de tareas al empleado disminuyendo en estos las oportunidades de progreso laboral y personal. Mientras que en la segunda aumentan los factores motivacionales en el puesto de trabajo, haciendo que el empleado encuentre la oportunidad de satisfacer las necesidades de logro, desarrollo personal, y reconocimiento. (Manso, 2002).

Considerando la cara opuesta de la motivación, el docente debe enfrentarse a una ineludible situación, considerada una de las mayores fuentes de insatisfacción para algunos de ellos, relacionada con la errónea creencia de que con haber aprobado las pruebas de admisión docente es suficiente para su desarrollo

profesional en su quehacer. “Además la infravaloración de los contenidos de los procesos de acceso a la docencia refuerzan la existencia de una serie de prejuicios contra la propia estructura y funcionamiento del sistema educativo, al que paradójicamente se pretende la incorporación voluntaria como profesional, generándose un conjunto de expectativas que difícilmente van a favorecer su motivación para ser profesor y actuar como tal”. (Sanchez , 2001, p 15).

Sumado a lo anteriormente expuesto, el docente contemporáneo debe enfrentarse a un mundo impactado por la globalización que lo introduce obligadamente al uso de las tecnologías de la información y la comunicación. En este sentido, Bourdieu (1998), citado por González (2003), expone que en esta era posmoderna, regida principalmente por el desarrollo tecnológico, la globalización de la economía, la competencia en el mercado internacional, y el multiculturalismo, los docentes, al tiempo de atender las múltiples tareas que regularmente su quehacer demandan, se ven obligados a enfrentar nuevos retos e incertidumbres, al ser los principales convocados para paliar las consecuencias de la reestructuración económica y social que tales cambios genera en las personas. Estos fenómenos podrían estar determinando significativamente la manera como se presenta la motivación en los profesores. (Bourdieu, 1998).

En la misma línea, “los cambios e innovaciones en los programas académicos, la preparación de nuevos métodos de enseñanza y prácticas educativas, que requieren del profesor, tiempo para reflexionar y adaptarse a las nuevas situaciones, implican retos emocionales y cognitivos frente a las creencias los

valores y la cultura del profesor, causándole desgaste y necesidad de redefinir su quehacer” González (2003) citado por (Silvero, 2007, p. 127).

En consecuencia, el profesor no solo debe ser un conocedor de la ciencia, un experto en técnicas y un investigador, sino que debe orientar y revisar la formación efectiva del alumno, organizar y guiar el aprendizaje, ser facilitador que motiva y orienta sobre procesos, presenta información básica, sugiere fuentes de datos, asesora y evalúa tareas. (Álvarez y García, 2002; González y Wage-naar, 2003), citado por (Rodríguez et al. 2009). Como resultado muchos profesores experimentan conductas de enfrentamiento y rechazo hacia sus dicentes, con efectos nocivos para su satisfacción y motivación, que a largo plazo favorecen la aparición y el desarrollo de patrones de indefensión y deterioro de su autoestima. Gil-Monte y Peiró, (1989) citados en (Silvero M. , 2007).

Desde esta perspectiva, los logros de los profesores en relación con su actividad van a depender, en buena medida, de sus auto-esquemas (auto-confianza, auto-eficacia, auto-estima, entre otros) y el tipo de nivel presente en ellos para abordar todos los cambios que conlleva su rol. (Rodríguez et al 2009). Estos componentes estarían muy relacionados con su motivación en las desde el punto de vista psicológico.

Ahora bien, según Weiner (1986), las causas a las cuales las personas atribuyen sus éxitos y fracasos generan consecuencias psicológicas significativas, en lo

emocional, lo cognitivo y motivacional. Sostiene además que de las consecuencias psicológicas de este tipo de creencias derivan tres dimensiones atribucionales: 1) *internalidad-externalidad*: de ellas dependen las reacciones emocionales ante el éxito y el fracaso; 2) *estabilidad-inestabilidad*: de estas dependen las expectativas acerca de lo que cabe esperar en el futuro y 3) *controlabilidad-incontrolabilidad*: de la que depende la motivación. Al mismo tiempo, la falta de motivación y la desilusión con el trabajo se perciben como más evidentes entre los profesores que no se consideran eficaces para motivar al alumno, para mejorar la propia actividad docente y para controlar el aula. La desmotivación y la desilusión con la labor educativa pueden llegar a ser importantes incluso entre aquellos docentes que están sosteniendo niveles intermedios de competencia profesional.

En relación al concepto anterior, Silvero (2007) comparte el criterio de Rudow (1999), quién afirma que “esta no satisfacción de los motivos o metas genera en el profesor bajas creencias, frustración ante expectativas no alcanzadas y en consecuencia, déficit motivacional” (p. 117).

Es así que, Max Neef (1994), postula que cuando el ser humano no logra satisfacer sus necesidades comienza a padecer, lo que él denomina pobreza o inhabilidad para satisfacer necesidades existentes, tales como: *la Pobreza de subsistencia*, la cual se da cuando no hay posibilidad de resolver la necesidad de alimentación y abrigo o los recursos que se tienen en este aspecto no generan adecuado

bienestar; *la Pobreza de Protección*, cuando los sistemas de salud son precarios e ineficientes, o se es atormentado por situaciones de violencia, tratos indignos, entre otras; *la Pobreza de Afecto*, cuando el individuo es sometido al autoritarismo, a situaciones avasalladoras y de opresión, o se sostienen relaciones de explotación con el medio ambiente natural, inexistencia de redes apoyo emocional y afectivo en periodos críticos, etc; *la Pobreza de Entendimiento*, presente cuando no se tiene acceso a una educación de calidad; *la Pobreza de Participación*, aparece cuando se es segregado por la condición de género, excluido por el grupo etario, por condición de raza, color o religión, entre otras; *la Pobreza de Identidad*, sucede al experimentarse rompimiento o violación de valores culturales establecidos en el entorno del individuo, por los de culturas ajenas a su idiosincrasia, vulnerando su dignidad y su condición humana.

Como posible consecuencia de lo expuesto en postulado anterior, Seligman (1981) citado por Sureda (2002), en su concepto de «indefensión aprendida», afirma que si el profesor percibe de forma reiterada situaciones de no control o no contingencia afectiva poco a poco irá afectando sus pensamientos, sentimientos y conducta, llegando de una manera más acentuada a experimentar despersonalización, la cual es un síntoma relacionado con la aparición del síndrome de Burnout.

De otro lado, en el caso del sistema de responsabilidad moral, el profesor se siente comprometido con el alumno y su formación y tiende a auto culpabilizarse

cuando algo se sale de lo previsto, por ello será riguroso y dependiente en el propio cumplimiento de lo que ha de hacer. (Sureda, 2002).

Contrario a lo anterior, la provisión de estructuras de apoyo afectivo que valoren y reconozcan el trabajo del profesor y que a su vez sean capaces de responder a las necesidades que este pueda presentar, constituyen un elemento esencial en el desarrollo de sus estrategias de afrontamiento positivas y en el mantenimiento de su implicación, compromiso y motivación hacia las tareas que realiza, (Connell, 1990; Pothers Fogarty, 1995; Deci, Kasser y Ryan, 1997), en (Silvero M. , 2007). Por último, un sistema motivacional de dominio de la tarea favorece que el profesor se centre en el logro de los objetivos propuestos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Sureda, 2002).

Discusión

Las teorías primarias planteadas por los griegos desde la filosofía, muestran como la motivación es un aspecto que involucra al ser humano en su totalidad, teniendo relación con Alma y Cuerpo o con Cuerpo y Mente como lo plantearon Sócrates, Platón, Aristóteles, Tomás de Aquino y Descartes citados por (Reeve J. , 1994). Postulando que las conductas humanas son impulsadas por los instintos, es decir que el individuo posee un estímulo determinado en una situación que lo lleva a tener una conducta particular. William James citado por (Reeve J. , 1994).

Al comparar estas teorías antiguas con las teorías más modernas que no solo se basan en la filosofía sino también en estudios psicológicos y sociales, se puede identificar que todos los autores ven que la motivación se manifiesta en todas las dimensiones del ser humano; cuando los griegos hablan del cuerpo y la mente como dos dimensiones que conforman al hombre se ve una relación con lo expuesto por Abraham Maslow citado por (Pomares Alfonso , 2008). en su teoría de las necesidades cuando dice que el hombre debe velar por suplir las necesidades fisiológicas que están relacionadas con el cuerpo físico del que hablan los filósofos griegos; así mismo tiene relación con la teoría de las capacidades y necesidades humanas de Max Neef (1994) cuando este propone que todo individuo debe velar por subsistir y mantener un bienestar físico. Con respecto al alma o la mente se relaciona de igual forma con estas dos teorías cuando ambos autores plantean que todo individuo requiere de afecto, reconocimiento y autorrealización, aspectos que van de una forma u otra más relacionados con el ser interior que con el cuerpo físico.

De acuerdo a lo anterior y con base a la relación que tiene una teoría con otra vemos también una relación directa entre las dos teorías de las necesidades planteadas por Max Neef (1994) y Maslow quien fue citado por (Pomares Alfonso , 2008), con la teoría de la motivación Extrínseca e Intrínseca cuando se habla que el hombre requiere satisfacer todas las necesidades internas y externas, las cuales generan un estímulo que llevan a tener una conducta determinada para lograr sentirse satisfecho; dichos estímulos pueden ser generados por factores externos o factores internos y es ahí cuando se habla de la motivación intrínseca y de la

motivación extrínseca; teniendo en cuenta que en la motivación extrínseca es cuando (Reeve J. , 1994) “las causas de la conducta se encuentran fuera y no dentro de la persona” (p.22), como las necesidades de seguridad y las necesidades sociales de la teoría de Abraham Maslow citado en (Pomares Alfonso , 2008), o las necesidades de tener y hacer que aluden a las necesidades existenciales protección y participación, que están en el grupo de necesidades axiológicas en la teoría de capacidades y necesidades de Max Neef (1994). Así mismo se encuentra una relación cuando ambos autores de las teorías de las necesidades dicen que un factor motivador es la autorrealización, aspecto que se puede desarrollar solo si el individuo lo desea; y la teoría de la motivación intrínseca dice que esta se da (Reeve J. , 1994). “cuando las personas realizan actividades para satisfacer necesidades de causación personal (autodeterminación), efectividad o curiosidad entonces actúan por motivación intrínseca” (p.130).

Otro aspecto a tener en cuenta en la discusión de este artículo es la relación existente entre las teorías de la motivación del factor dual de Herzberg citado en (Manso, 2002) y teoría de la teoría de la motivación laboral y condiciones motivacionales internas que interfieren en el trabajo, de Toro y Cabrera (1985); Esa relación se da ya que ambos autores coinciden en que la motivación laboral está influenciada por la realización personal o autorrealización, el reconocimiento, las oportunidades de progreso que se relacionan con el logro y con la búsqueda de poder y liderazgo dentro de la empresa; también se ve relación en ambos autores cuando coinciden con que las buenas relaciones sociales y

afectivas pueden influir en la motivación para realizar las tareas y llevar a cabo las metas propuestas por los empleados y la empresa en general.

No se puede dejar de aclarar que al hacer la revisión teórica sobre la motivación se ve también relación entre las teorías de las necesidades de Max Neef (1994) y Abraham Maslow quien fue citado por (Pomares Alfonso , 2008), con las teorías de la motivación laboral de Toro y Cabrera (1985) y Herzberg citado por (Manso, 2002) así:

Toro y Cabrera (1985) coinciden con Abraham Maslow a quien citan (Pomares Alfonso , 2008), cuando hablan de la autorrealización, la afiliación y el reconocimiento como aspectos fundamentales en la vida del ser humano y como aspectos motivadores de los empleados.

Herzberg citado en (Manso, 2002) por su lado tiene empatía teórica con Max Neef (1994) con la participación como necesidad humana y el perfil del empleado para realizar la labor, ya que el perfil influye sustancialmente en la participación de los empleados en el cumplimiento de las metas organizacionales.

A forma de conclusión y con respecto a la motivación se debe destacar que las teorías motivacionales trabajadas en este artículo plantean de una forma muy general que el ser humano en su vida cotidiana y laboral posee diferentes estímulos externos e internos que lo llevan a tomar conductas que buscan suplir las necesidades básicas, fisiológicas y de seguridad, pero que también ayudan a realizarse como ser social, personal y profesional que aporte al desarrollo del individuo y por ende al de la humanidad; todo esto teniendo en cuenta que los

aspectos motivacionales en cada persona son diferentes con relación a sus expectativas y experiencias.

Por último y de acuerdo a lo expuesto anteriormente por las teorías de la motivación y la motivación laboral del docente se deben tener presente los aspectos relevantes de cada teoría como estrategias de afrontamiento positivas para que los docentes y las instituciones educativas las utilicen y permitan la posibilidad de cumplir con las necesidades básicas humanas expuestas por los autores aquí citados, y así evitar la desmotivación profesional y lo que Max Neef (1994) considera como pobreza en la protección, el afecto, el entendimiento, la participación y la identidad.

De acuerdo a lo anterior se hace necesario que el estado y su sistema educativo junto con las instituciones educativas y directivos docentes velen por el reconocimiento de la labor del maestro desde aspectos como la remuneración, la evaluación o supervisión de su labor, la capacitación y actualización académica constante, que le permitan reevaluar su labor y ver la importancia de esta en la sociedad.

Del mismo modo se hace importante que el docente procure mantener unas buenas relaciones interpersonales con sus colegas y directivos, en busca de mantener un agradable ambiente laboral; que vea a sus alumnos como seres en formación y que autoreconozca la importancia de su quehacer ya que puede aportar significativamente en el desarrollo íntegro de los estudiantes, esto último

tomándolo como un motivador para mejorar su trabajo y no como una responsabilidad que solo recae en él; de igual forma debe velar por ser constantemente un “hombre Abraham” el cual es caracterizado por Herzberg como un hombre que asume su trabajo como un espacio donde suple sus necesidades personales y profesionales (Manso, 2002).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Bedodo, E., & Giglio, G. (2006). *Motivación Laboral y Compensaciones: una investigación de orientación teórica*. Chile: Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

Bourdieu, P. (1998). *Acts of resistance: Against the tyranny of the market*. New York: The New Press.

González, M. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *Revista Estudios sobre Educación*(5), 62 - 83.

Manso, J. (2002). El legado de Federick Irving Herzberg. *Universidad Eafit*, 78 - 86.

Neef, M. M. (1994). *Desarrollo a Escala Humana, conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Obtenido de

<http://es.scribd.com/doc/6402471/Necesidades-Humanas-Abraham-Maslow-y-Manfred-Max-Neef>:

<http://es.scribd.com/doc/6402471/Necesidades-Humanas-Abraham-Maslow-y-Manfred-Max-Neef>

Pomares Alfonso , J. A. (2008). Consideraciones conceptuales sobre motivación. *Revista electrónica de las Ciencias Medicas de Cien Fuegos*, 57 - 62.

Reeve, J. (1994). *Motivación y Emoción*. Madrid: Mc Graw Hill.

- Rodríguez, Nuñez, Valle, Blas, & Rosario. (2009). Auto-eficacia Docente, Motivación del profesor y Estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3(1), 1 -7.
- Salguero, L. (2006). Perfil Motivacional para el Trabajo Docente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. *Docencia Universitaria*, VII(1), 69 - 111.
- Sanchez , S. (2001). La motivación del profesorado: factores influyentes y sugerencias para su mejora. *Aula de Innovación Educativa*(101), 13 - 17.
- Silvero, M. (2007). Estrés y desmotivación Docente: el síndrome del profesor quemado en educación secundaria. *Estudios Sobre Educación* (12), 115 - 138.
- Sureda, G. (2002). Estrategias psicopedagógicas orientadas a la motivación docente: Revisión de un problema. *Revista Española de Pedagogía*(21), 83 - 98.
- Toro, F., & Cabrera, H. (1985). *Motivación Para el Trabajo*. Medellín: Ediciones gráficas.
- Weiner, B. (1986). *Una teoría atribucional de la motivación y de la emoción*. Nueva York: Apringer-Verlag.

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

ARTICULO INDIVIDUAL

**SÍNDROME DE BURNOUT Y AGOTAMIENTO EMOCIONAL
EN LA LABOR DOCENTE**

María Bibiana Zapata Giraldo

UMZ18

ASESOR

Mg. JOHNY ANDREY VILLADA ZAPATA

SÍNDROME DE BURNOUT Y AGOTAMIENTO EMOCIONAL EN LA LABOR DOCENTE

RESUMEN

Este artículo revisa el concepto de Burnout, haciendo un recorrido histórico de la evolución del mismo a partir de los estudios de diversos autores. Abarcando las diferentes dimensiones que lo componen y que caracterizan a los que lo sufren, específicamente la referida al cansancio o agotamiento emocional, como la primera dimensión que experimentan los que empiezan a padecerlo.

En este sentido, se profundizará la vivencia de dicha dimensión teniendo en cuenta que el síndrome presenta una alta incidencia en la labor docente y por ende en las relaciones que éste establece con sus estudiantes, condicionando su desempeño y calidad de vida personal.

De esta manera, surge la necesidad de que los profesionales de la educación cuenten con habilidades y recursos emocionales que les permita identificar y enfrentar adecuadamente aquellas situaciones que les generan perturbación, frustración o desequilibrio, llegando a autorregularse y posibilitando la prevención del síndrome.

ABSTRACT

This article pretended to revise the concept of Burnout, making a historic search of the evolution from the same based on deferent studies from the authors. Encompassing the deferent dimension of what it is composed and the characteristic of who suffers it. Specially the mentioned emotional tiring or exhaustion, like the first experiment of the ones who start to suffer it.

Keeping in mind that the syndrome contents a high incident on the teachers labour and of course in the relation that this one has with his students, customizing his development and quality of his personal life, it will be observed in the teachers of primary and secondary. This way is why they need to have emotional skills and sources to be able to identify and control properly the situation that generates perturbation, frustation and out balance ending to auto regulated and prevent the syndrome.

PALABRAS CLAVES

Burnout, agotamiento emocional, baja realización personal, despersonalización, docentes, desempeño laboral, calidad de vida.

EL SÍNDROME DE BURNOUT

En concordancia con Martínez (2010), etimológicamente el síndrome Burnout es un término anglosajón cuya traducción más próxima y coloquial es “estar quemado”, desgastado, débil y perder la ilusión por el trabajo.

El síndrome de Burnout fue contextualizado en primer lugar por el científico Freudenberg, en la década de los 70's, quien lo definió como el sentimiento de fracaso, agotamiento o la sensación de volverse exhausto, ante las excesivas demandas de energía, fuerza espiritual o recursos personales (Garcés & Cantón, 2003). Sin embargo, éste término se comenzó a utilizar con mayor frecuencia a partir de la exposición de la científica Maslach ante una convención de la Asociación Americana de Psicólogos en el año 1976, (Martínez, 2010), direccionados ambos enfoques a estructurar una visión en cierto sentido similar y que apunta a explicar este síndrome desde esta perspectiva del trabajo que se realiza al servicio de otras personas (Garcés & Cantón, 2003).

Desde que Herbert Freudenberg, describió el síndrome de agotamiento Profesional en 1974, se han realizado esfuerzos variados en cuanto a la investigación de éste en individuos que ejercen diferentes profesiones, especialmente los profesionales de la salud y los docentes, quienes llevan a cabo la gravamen de velar con responsabilidad del bienestar de otros (Garcés & Cantón, 2003).

Cabe señalar que el síndrome de Burnout, según lo expuesto por Maslach y Jackson (1981, 2006), citados por (Sánchez & Guillen , 2006) se compone de tres dimensiones: la primera es llamada agotamiento emocional, y se define como el cansancio y fatiga que puede manifestarse física y/o psíquicamente, en una sensación descrita como “no poder dar más de sí mismo a los demás”. La segunda es llamada despersonalización y se define como el desarrollo de sentimientos, actitudes y respuestas negativas, distantes y frías hacia otras personas, especialmente hacia los beneficiarios del propio trabajo. Por último, el balance de afectos y la personalidad. la dimensión baja realización personal o logro, que se caracteriza por una dolorosa desilusión para dar sentido a la propia vida y hacia los logros personales, con sentimientos de fracaso y baja autoestima.

Por otra parte, Leiter y Maslach (1998) y Lee y Ashforth (1996) citados por (Sánchez & Guillen , 2006), manifiestan que existe un proceso secuencial que define la aparición del síndrome de Burnout en el cual, es la dimensión de cansancio emocional la que aparece en un primer momento, cuando la persona se encuentra expuesta a situaciones de estrés y no cuenta con recursos emocionales suficientes para afrontarlo de forma adecuada, dando paso a la aparición de las otras dos dimensiones, en un intento del sujeto para alcanzar el equilibrio y afrontar las situaciones que le generan malestar, ya sea en forma de aislamiento defensivo, propio de la dimensión de despersonalización, la cual, en caso de no facilitar el afrontamiento, daría paso a la sensación de incapacidad para darle sentido a la vida, propia de la dimensión baja realización personal.

El cansancio emocional, según Maslach & Jackson, citados por Martínez (2010) es característico de labores de carácter asistencial o de contacto con personas y se diferencia del tedio o aburrimiento, ya que se presenta por constantes presiones laborales y no por falta de motivación al desempeñar un trabajo.

Estas presiones pueden presentarse en mayor medida en la profesión docente, ya que quienes hacen parte de este rubro no solo están expuestos a las exigencias de los jefes y directivos, sino también a las de los estudiantes, padres, acudientes y la sociedad en general. Lo cual se evidencia, de acuerdo con (Jiménez , Jara , & Miranda , 2012), en las cargas que tienen que enfrentar en su cotidianidad, así como la falta de recursos para solucionar los problemas y conflictos, el exceso de trabajo y el clima en las clases, entre otros.

El docente puede generar una relación intensa con sus alumnos, independientemente del grupo de edad en el que se encuentren, debido a la responsabilidad propia de su rol, su cercanía y la interacción constante con estos en el día a día; involucrando diversas emociones que van más allá de la vida académica, trascendiendo al plano personal, familiar y social, lo cual puede incidir en su trato y atención hacia ellos, afectando su comportamiento y la manera de relacionarse con sus compañeros y demás figuras de autoridad. Lo cual puede generar en él, sentimientos de frustración, miedo y desesperación, al

no contar con estrategias que le permitan tener el control de las posibles situaciones que se presenten; además de producirle tensión, desgaste emocional y como consecuencia, experimentar el síndrome de Burnout.

Otra de las presiones que vive el docente en su cotidianidad laboral y que le puede generar estrés, está relacionada con las exigencias institucionales, las cuales, en su gran mayoría, pretenden que el docente, se enfoque en el sentido instrumentalista de la educación, asumiendo un estilo pedagógico transmisionista, minimizando, como afirma Tallaferro (2012), la relevancia de su papel en la sociedad. En el cual se le da prioridad al conocimiento y se deja de lado los otros componentes de lo humano, como la afectividad y la comunicación con los semejantes y distintos, tan importantes a la hora de relacionarse con los alumnos en el aula de clase.

Llegando a este punto, es posible considerar, que la edad y el estrés laboral percibido por el docente se constituyen en predecesores del agotamiento emocional. Es así, como (Ramírez, D'Aubeterre, & Alvarez, 2010), determinaron que los factores laborales que provocan mayor estrés son: Volumen de trabajo, factores relacionados con los alumnos, salario inadecuado y déficit de recursos materiales, además de la escasez de equipos y facilidades para el trabajo.

Esta misma tendencia se observa en las universidades e institutos donde se imparte formación a los futuros docentes, como bien lo refiere la profesora

Tallaferro (2012) “En el caso de la formación de docentes las universidades e institutos que se encargan de ella, organizan sus programas académicos bajo la premisa de que lo importante y necesario para el profesor es adquirir el conocimiento producido por las disciplinas científicas y dominar los recursos específicos de su profesión; fundamentalmente se espera que conocido el contenido de las disciplinas, desarrolle la capacidad de comunicarlo” (p 3).

En este orden de ideas, se deduce que no solo la labor instrumental que se espera del docente, le afecte en su parte emocional y sus relaciones, sino que como lo expresa Bourdieu (1998) y Scoot, Stone y Dinham (2001) citados por (González, 2003) también inciden las políticas de gobierno, sus reformas y las entidades educativas, esto debido a que tienen en poco los puntos de vista de los profesores, su autonomía en el trabajo y su capacidad de generar espacios de aprendizaje que permitan cumplir con las exigencias de efectividad y la competitividad de los nuevos estilos de vida que la globalización y las nuevas tecnologías están planteando en la actualidad.

Todo esto contribuye a generar estrés en el docente, que no sea manejado adecuadamente, podría dar inicio al padecimiento del síndrome de Burnout, empezando por la aparición de características como la angustia, el cansancio, la debilidad, la ansiedad y la pérdida de concentración, entre otros, las cuales son indicadores de la variable de cansancio emocional.

Al abordar el asunto del cansancio emocional en docentes es fundamental preguntarse, ¿que son las emociones? Y según lo expuesto en el Diccionario enciclopédico Larousse (1999), emoción es un “estado afectivo que transforma de un modo momentáneo pero brusco el equilibrio de la estructura sicofísica del individuo” (p 328).

Por otro lado Lan (1968) citado por (Cano, 1999) manifiesta que existen tres tipos de manifestaciones en una reacción emocional, lo cual equivale a decir que las emociones se muestran a través de un triple canal de respuesta 1.) Subjetivo o experiencia, 2.) Fisiológico o somático, 3.) Motor o expresivo; los cuales son sistemas parcialmente independientes, pues en ocasiones muestran diversos grados de respuesta, en los cuales se puede hacer evidente reacciones emocionales que generen salud o enfermedad.

Por su parte, Rodríguez y Alvaredo (2011), indican que las emociones son procesos psicológicos que, facilitan la adaptación de un individuo, cuando este debe enfrentarse a situaciones que le generen malestar o desequilibrio a nivel físico o psicológico. La adaptación, en este caso, dependerá de los recursos emocionales con los que cuente el sujeto, los cuales pueden influir en la salud, si son positivos (alegría, felicidad, amor), o en el desarrollo de la enfermedad, si son perturbadores (ira, ansiedad, depresión), ya que estos últimos pueden vulnerar

el sistema inmunológico, impidiendo que funcione de forma adecuada frente a los agentes patógenos del ambiente.

El dominio que tengan los docentes de sus emociones, a la hora de enfrentarse a situaciones estresantes, es lo que los hace más o menos vulnerables a padecer el síndrome de Burnout, ya que si cuentan con habilidades emocionales para identificar situaciones que les generan perturbación, logran entender el origen de las mismas, y tienen claridad frente a las estrategias para enfrentarlo de forma adecuada, pueden llegar a autorregularse emocionalmente, y esto es lo que finalmente logrará prevenir la aparición del síndrome. Extremera y Fernández-Berrocal 2002, citados por (Augusto, Berrios, López, & Luzón, 2006).

De la misma manera, La Organización Mundial de la Salud (2013), afirma que más del 90% de las enfermedades tienen un origen psicosomático; de hecho las características de personalidad, el manejo que tenemos de las emociones y la manera de lidiar con el estrés, conflictos, fracasos y frustraciones, pueden potenciar o desarrollar diversas enfermedades (Rodríguez & Alvaredo, 2011).

Al respecto conviene decir que el ambiente en el que el docente desarrolla su quehacer, le realiza excesivas y constantes demandas, las cuales requieren el desarrollo y/o uso de estrategias emocionales para afrontarlas. Por lo tanto,

como afirman Endler y Parker (1990), citados por Martínez y Piquera (2011), se puede orientar dicho afrontamiento en una doble dirección: 1) hacia la tarea, centrándose en resolver el problema de manera lógica, las soluciones y en la elaboración de planes de acción; 2) o hacia la emoción, centrándose en respuestas emocionales (ira, tristeza, etc.), en la evitación, preocupación y reacciones fantásticas o supersticiosas.

Con todo y esto, el docente en algunos casos, no logra responder a las demandas ambientales propias de su rol, debido a sus características de personalidad, o a que no tiene un adecuado manejo de sus emociones, y esto lo lleva a vivir de una forma intensa el estrés, los fracasos que deba enfrentar y las sensaciones de frustración que se derivan de estos; lo cual es típico de la primera dimensión que se experimenta con el síndrome de Burnout: el cansancio emocional.

De cualquier modo, conviene decir, que el cansancio emocional es el resultado de un esfuerzo excesivo por cumplir con las demandas laborales, además de disponer toda la energía en algo o en alguien. Usualmente es una sensación de insatisfacción que llega con el tiempo, cuando aquello propuesto no logra compensarse o no se ve retribuido, recibiendo un beneficio a cambio.

Esta situación es una dolencia común a la que muchas personas pueden estar expuestas, ya que son vulnerables a su fuerza. Por esta razón, es necesario valerse de estrategias de afrontamiento emocional para no sufrir golpes destructivos y debilitantes que el cuidado y la preocupación por otros puede ocasionar. En este sentido, Anabella Martínez (2010), sugiere que es importante incluir el nivel de implicación del sujeto, el balance de afectos y la personalidad como predictores significativos de desgaste profesional. De este modo, habla de “Personalidad resistente al estrés”, como una de las variables individuales que ejercen una fuerte influencia en las respuestas y, por tanto, en las consecuencias en las que cada sujeto está involucrado.

La relevancia de las variables personales implica que exista un “estilo de conducta ante el estrés”, la cual ha sido abordada desde diferentes modelos, entre los cuales, Kobassa (2010), referenciado por Anabella Martínez, plantea que las dimensiones que constituyen la personalidad resistente son el compromiso, el control y el reto. A partir de los cuales se utilizan modalidades de afrontamiento como la modificación perceptiva de los estresores concibiéndolos como oportunidades, la búsqueda de apoyo social y el desarrollo de estilos de vida saludables.

Si bien es cierto que la noble tarea de ayudar y ocuparse de los demás es gratificante, es importante saber hasta dónde llegar, ya que involucrarse

demasiado puede incidir en un desgaste que agotaría los recursos emocionales y no quedaría más que ofrecer. Lo cierto es que los docentes no son los redentores del mundo puesto que no cuentan con todas las alternativas ni todas las soluciones para cambiar las circunstancias por las que puedan pasar o afrontar las personas que están a su alrededor. En algún momento es necesario obligarse a parar, a pensar, a replantear el presente y a decidir el futuro frente a su hacer, porque una vez que el agotamiento se asienta ya no se puede dar más, aun cuando así se desee. La vida útil no es semejante a la de las máquinas, que una vez cumplen con un tiempo de trabajo determinado son desechadas y remplazadas.

Lo dicho hasta aquí se evidencia en los estudios realizados por varios autores que confirman que el agotamiento emocional, como la primera etapa en los que padecen el síndrome, es la más común en el desempeño laboral de los docentes. Para este caso citamos el trabajo realizado por (Rojas, Zapata , & Grisales , 2008) denominado "Síndrome de Burnout y satisfacción laboral en docentes de una institución de educación superior en Medellín", donde aplicaron los instrumentos a los docentes vinculados a dicha institución y hallaron altos índices de despersonalización y cansancio emocional, lo que puede demostrar que el agotamiento se presenta por el contacto prolongado con personas o grupo de personas.

En Suramérica, específicamente en Brasil se realizó un estudio a cargo de los profesores (Figueiredo, Gíl , Alberola, & Monte , 2009) llamado “Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout) en una muestra de maestros portugueses”, encontrando que de la muestra de 211 individuos, 91, es decir, el (45,5 %), evidenciaron agotamiento emocional, lo que en concordancia con el análisis anterior, fortalece la idea de que este síntoma es uno de los que más prevalece en el contexto educativo.

Finalmente, en Centroamérica aparece el estudio de (Arjona & Mares, 2007) quienes estudiaron el Burnout en profesores de primaria y su desempeño laboral, en el cual se evidenció, en lo que respecta al agotamiento emocional, que el 18% presentó un nivel nulo o bajo, el 60% un nivel medio y 22% un nivel alto, confirmando que la incidencia de este síndrome puede afectar la manera de responder a las exigencias propias de la labor docente, condicionando el desempeño y la motivación frente a la misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Arjona, A., & Mares, M. (2007). Burnout en Profesores de Primaria y su desempeño Laboral . Revista Latinoamericana de Mediciona Conductual , 43 - 50.

Augusto , J. M., Berrios , M. P., López , E., & Luzón , M. D. (2006). Relación entre Burnout e Inteligencia Emocional y su impacto en la Salud Mental, bienestar y satisfacción Laboral en profesionales de enfermería . Ansiedad y Estrés , 479 - 493.

Cano, A. (1999). Proceso cognitivo en el trastorno de ansiedad generalizada, según el paradigma del procesamiento de la información. Revista Electrónica de Psicología, 1 - 29

Diccionario Enciclopédico Larousse . (1999). Bogotá: Larousse.

Figueiredo, H., Gil , P., Alberola, E., & Monte , P. (2009). Prevalencia del Síndrome de Quemarse por el trabajo (Burnout) en una muestra de maestros Portugueses. Aletheia, 6 -15.

Garcés, E., & Cantón. (Abril de 2003). El cese de la motivación: el síndrome del burnout en deportistas. Obtenido de <http://ddd.uab.cat/pub/revpsidep/19885636v4n2p151.pdf>

González, M. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. Obtenido de redined.mecd.gob.es: http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/45610/01520103000055.pdf?sequence=1

Jiménez , A., Jara , M., & Miranda , E. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes . Psicología Escolar e Educacional , 125 - 134.

La familia.info. (2013). Obtenido de La familia.info: http://lafamilia.info/index.php?option=com_content&view=article&id=2358:i-pueden-las-emociones-afectar-la-salud&catid=65:salud&Itemid=124

Martínez , A., & Piquera , J. (2011). Relaciones entre Inteligencia Emocional y Estrategias de Afrontamiento ante el estrés. Revista Electrónica de Motivación y Emocion, 1 - 24.

Martínez Pérez , A. (2010). El Síndrome de Burnout. Evolución Conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, 1 - 40

Ramírez, T., D'Aubeterre, M., & Alvarez, J. (2010). Características Socioprofesionales de los docentes y su percepción de "Estresores" en la educación básica en Venezuela . *Revista de Pedagogía* , 133 - 157.

Rodríguez, & Alvaredo, B. (15 de Agosto de 2011). De lo psicológico a lo fisiológico en la relación entre emoción y salud. Obtenido de www.psicologiacientifica.com/relación-emociones-y-salud/

Rojas, M., Zapata , J., & Grisales , H. (2008). Síndrome de Burnout y Satisfacción Laboral en docentes de una Institución de Educación Superior de Medellín. *Facultad Nacional de Salud Pública*, 198 - 210.

Sánchez , S., & Guillen , C. (2006). La autoeficacia percibida en el afrontamiento de riesgos laborales, psicosociales, como variable moduladora del Burnout. *Ansiedad y Estrés*, 495 - 504.

Tallaferro , D. (2012). La formación docente: Experiencia para el saber y la reflexión. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 113 - 127.