

ARTÍCULO CIENTÍFICO
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Relación entre Estrés Docente y Síndrome de Burnout en docentes de la Zona 3 de Ecuador

Relationship between Teaching Stress and Burnout Syndrome in teachers in Zone 3 of Ecuador

Aguilar Acosta, Alexandra ^I; Mayorga Lascano, Marlon ^{II}

^I. caaguilar@pucesa.edu.ec, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica del Ecuador-Ecuador, Ambato, Ecuador.

^{II}. pmayorga@pucesa.edu.ec, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica del Ecuador-Ecuador, Ambato, Ecuador.

Recibido: 11/09/2019

Aprobado: 03/12/2019

Como citar en normas APA el artículo:

Aguilar Acosta, A., y Mayorga Lascano, M. (2020). Relación entre Estrés Docente y Síndrome de Burnout en docentes de la Zona 3 de Ecuador. *Uniandes Episteme*, 7(2), 265-278.

RESUMEN

La investigación evalúa los niveles de estrés docente y síndrome burnout en docentes de la Zona 3 de Ecuador, y establece correlaciones entre las variables. Es descriptiva, correlacional, de corte transversal y se realizó sobre una muestra de 91 docentes, seleccionados por muestreo no probabilístico por conveniencia. Se empleó la Escala ED-6, de Gutiérrez Santander, Morán Suárez, y Sanz Vázquez (2005), para el estrés docente, dividida en seis factores: ansiedad, depresión, presiones, creencias, desmotivación y mal afrontamiento; y el Maslach Burnout Inventory (MBI) (Maslach, Jackson, & Schwab, 1986), que valora tres aspectos del síndrome de burnout: cansancio emocional, despersonalización, y realización personal. Los resultados revelaron altos niveles de estrés docente en todas las dimensiones; y tan sólo una tendencia al burnout, sin llegar a establecerse la presencia del síndrome. Para las correlaciones, las puntuaciones fueron transformadas utilizando los percentiles de Gutiérrez Santander, Morán Suárez, y Sanz Vázquez (2005) para el ED-6 y de Hederich Martínez, y Caballero Domínguez (2016), para el MBI. Los resultados evidencian que ninguna de las dimensiones del estrés docente se correlaciona con el síndrome de burnout; estos

resultados parecen verse afectados por un sesgo atribuible a la deseabilidad social. Lo señalado, exige controlar este tipo de efecto con la utilización de detectores de distorsión.

PALABRAS CLAVE: docentes; estrés docente; síndrome de burnout; deseabilidad social.

ABSTRACT

The research evaluates the levels of teacher's stress and burnout syndrome in teachers in Zone 3 of Ecuador, and establishes correlations between the variables. It is descriptive, correlational, cross-sectional and was performed on a sample of 91 teachers, selected by non-probabilistic sampling for convenience. The ED-6 Scale, by Gutiérrez Santander, Morán Suárez, and Sanz Vázquez (2005), was used for teacher stress, divided into six factors: anxiety, depression, pressures, beliefs, demotivation and poor coping; and the Maslach Burnout Inventory (MBI) (Maslach, Jackson, & Schwab, 1986), which assesses three aspects of burnout syndrome: emotional fatigue, depersonalization, and personal fulfillment. The results revealed high levels of teacher's stress in all dimensions; and only a tendency to burnout, without establishing the presence of the syndrome. For the correlations, the scores were transformed using the percentiles of Gutiérrez Santander, Morán Suárez, and Sanz Vázquez (2005) for ED-6 and Hederich Martínez, and Caballero Domínguez (2016), for the MBI. The results show that none of the dimensions of teacher's stress correlates with burnout syndrome; these results seem to be affected by a bias attributable to social desirability. The above, requires controlling this type of effect with the use of distortion detectors.

KEYWORDS: teachers; teaching stress; burnout syndrome; social desirability.

INTRODUCCIÓN

El nivel de exigencias a las que se ven sometidos los docentes representa una condición vulnerable para la instalación de diversos niveles de estrés, lo que favorece el apareamiento de multiplicidad de síntomas de desgaste laboral, entre los que puede figurar el síndrome de burnout. En el presente estudio, se busca valorar la presencia de niveles de estrés docente en educadores de la Zona 3 de Ecuador; evaluar la prevalencia de síndrome burnout en la muestra mencionada; y establecer la correlación entre estrés docente y síndrome de burnout; ya que se estima la posible existencia de una relación entre estrés docente y síndrome de burnout en docentes de la Zona 3 de Ecuador.

El estrés ha sido definido como una respuesta no específica del organismo ante las demandas excesivas del entorno (Ayuso, 2006); caracterizado por la presencia de un conjunto de reacciones físicas y emocionales que el individuo desarrolla frente a diferentes situaciones demandantes. La dinámica generadora de estrés se centra en la interacción de dos factores: esfuerzo desplegado y resultado obtenido. Cuando la interacción de dichos factores permite un menor esfuerzo y mejores resultados, la vivencia obtenida es satisfactoria. Sin embargo,

cuando existe un gran esfuerzo y no se alcanzan los objetivos propuestos, el sujeto experimenta sentimientos y comportamientos desagradables, produciéndose agotamiento físico y emocional (Serón, 2006), lo que pone en alerta sus recursos personales.

Desde el punto de vista de Rodríguez, Guevara, y Viramontes, (2017), cuando la acción de los agentes estresores supera la capacidad del individuo, pone en riesgo su bienestar personal. En el caso del estrés docente, el resultado afecta la relación con los estudiantes y colegas e influye en la actividad educativa (Cardozo, 2016). El proceso inicia con la aparición de sentimientos de insatisfacción, que generan el desarrollo de conductas inadecuadas que afectan el acto educativo; hasta el punto en que el docente puede llegar a ausentarse de la institución o solicitar traslados destinados a escapar de las situaciones conflictivas, lo cual puede culminar con el abandono del ejercicio docente (Zavala, 2008).

En cuanto al término burnout, éste se conceptualiza como el agotamiento y desgaste causado como respuesta al exceso de la demanda (Rodríguez *et al.*, 2017), que genera un estado de agotamiento físico y emocional, acompañado de despersonalización; el cual se encuentra asociado a la desmotivación, baja autoestima, sentimiento de fracaso y disminución del rendimiento (Rodríguez, Rusell, & Rosales, 2016). El burnout también ha sido explicado como una capacidad de respuesta inadecuada ante una diversidad de demandas no satisfactorias o ante una serie de requerimientos excesivos (Zavala, 2008).

El estrés laboral (incluido el estrés docente) y el síndrome de burnout no pueden ser considerados como términos equivalentes. Algunos autores señalan que “el estrés laboral es una base óptima para el desarrollo del burnout” (Forbes, 2011, p. 2), pero la instalación del síndrome de burnout requiere la existencia de un proceso de acomodación psicológica entre el sujeto estresado y la actividad estresante. Dicho proceso distingue tres fases: estrés, agotamiento y agotamiento defensivo; lo que ocasiona el apareamiento de respuestas crónicas de preocupación y ansiedad; e instalación de alteraciones conductuales que generan malestar e interfieren con las actividades cotidianas (Díaz & Gómez, 2016).

El síndrome de burnout no es un fenómeno reactivo, se trata de un proceso “de desarrollo gradual basado en un estrés prolongado que dura varios meses o incluso años” (Mendicutte, 2017, p.17). Su instalación atraviesa algunos estadios de evolución y alcanza diversos niveles de intensidad: leve, moderado, grave y extremo. Dependiendo de su intensidad, el cuadro puede caracterizarse por síntomas físicos inespecíficos, que vuelven al afectado menos operativo; sintomatología ansiosa expresada en insomnio, déficit atencional, falta de concentración; ausentismo, aversión por las tareas, cinismo y consumo de alcohol o fármacos; y finalmente, aislamiento, y depresión crónica, que puede llegar a involucrar riesgo de suicidio (Díaz & Gómez, 2016; Esteras, Chorot, & Sandín, 2019).

Dentro del ambiente educativo, el síndrome de burnout no aparece como una respuesta repentina a un factor académico estresante (Ruiz & Guerrero, 2017); es un estado que se instala de manera paulatina ante ciertos aspectos de la experiencia docente, y progresa hasta llegar a deteriorar el estado de salud, las relaciones interpersonales y la calidad de la docencia de los profesionales (Amador, Rodríguez, Serrano, Olvera, & Martínez, 2014). Debido a ello, el principal peligro que el estrés docente involucra, parece recaer en su intensidad y duración, asociada a la instalación de trastornos específicos.

Investigaciones realizadas en Ecuador han determinado que, a pesar de la existencia de estrés docente en una gran cantidad de profesores examinados (45,6%), la prevalencia en la que se presenta una tendencia a desarrollar síndrome de burnout, apenas alcanza el (13%) (Lazo & Palma, 2018); así, aunque la mayoría de los docentes se encuentran sometidos a considerables niveles de exigencia, sólo una pequeña cantidad de los mismos tiene una clara probabilidad de desarrollar síndrome de burnout en un futuro cercano. Las investigaciones también han revelado que la ausencia de sintomatología puede verse afectada por el fenómeno de la deseabilidad social (López & Mayorga, 2018).

Es necesario considerar que los estudios al respecto de variables laborales, suelen verse sesgados por la deseabilidad social, entendida como la tendencia que tienen las personas a presentarse ante los demás de una forma adecuada, es decir, de la forma más valorada socialmente (Briñol, Horcajo, Becerra, Falces, & Sierra, 2002). Este fenómeno, también conocido como respuestas socialmente deseables (RDS), funciona como una predisposición que al tratar de obtener una imagen positiva altera la validez de los resultados de una investigación; pues, actúa “como una tendencia a contestar un cuestionario dando una imagen demasiado favorable de uno mismo” (Domínguez, Aguilera, Acosta, Navarro, & Ruíz, 2012, p. 808). Pérez, Labiano, y Brusasca (2010) señalan que “el sesgo de respuesta es un tema preocupante en la evaluación psicológica, particularmente en las encuestas de autoevaluación” (p.53); afectando negativamente la validez de las investigaciones, particularmente, de las que implican variables laborales; lo que ocasiona que la capacidad de predicción se vea sustancialmente reducida o incluso anulada (Salgado, 2005).

MÉTODOS

La investigación es descriptiva y correlacional, de corte transversal. Por tanto, pretende describir un fenómeno, a fin de profundizar en su comprensión y establecer la relación existente entre las variables que lo conforman en un tiempo determinado (Ramos, 2015); en este caso el estrés docente y su relación con la presencia de síndrome de burnout.

El universo de estudio corresponde a 21875 docentes de la Zona 3 del Ecuador (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018). La muestra estuvo constituida por 91 docentes, el tipo de muestreo que se utilizó fue no probabilístico por conveniencia, método que “permite

seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos” (Otzen & Manterola, 2017, p. 230). La selección de los participantes se fundamentó en la presencia de características que respondían a las necesidades de la investigación: ejercer la profesión docente dentro de la Zona 3 del país, laborar en instituciones educativas (públicas, particulares y fiscomisionales), impartir clases en los niveles de Educación Básica o Bachillerato General Unificado.

Se utilizó la Escala *ED-6*, de Gutiérrez Santander, Morán Suárez, y Sanz Vázquez (2005), elaborada para medir el estrés o malestar docente y conformada por 77 ítems (validez y confiabilidad de .84 a .88) y dividida en seis dimensiones: ansiedad, depresión, presiones, creencias, desmotivación y mal afrontamiento.

También se empleó el Maslach Burnout Inventory (*MBI*) (Maslach, Jackson, & Schwab, 1986), cuestionario que valora la presencia de síndrome de burnout, a través de la aplicación de 22 ítems (consistencia interna y fiabilidad cercana al .90), que valoran tres aspectos del síndrome: cansancio emocional, despersonalización, y realización personal.

Posterior a la socialización de los objetivos del proyecto con los participantes del estudio, estos firmaron una carta de consentimiento informado. Existió una fase de pilotaje para la calibración de los reactivos empleados y el control de tiempo (10 participantes). La aplicación de las herramientas psicométricas se llevó a cabo de manera individual, el tiempo de evaluación fue de aproximadamente 30 minutos. Posterior a la evaluación psicométrica, la gestión informática de los datos se llevó a cabo a través del software SPSS versión 21, los datos fueron procesados a través de análisis estadístico, que permitió la elaboración de conclusiones. Finalmente, el proceso de publicación del informe requirió de evaluación por parte de la comisión de publicaciones de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador-Ambato, quienes dieron su aval.

RESULTADOS

Análisis sociodemográfico

La primera tabla corresponde a las características sociodemográficas de la muestra, la misma incluye: edad, sexo, y procedencia. Los resultados corresponden a medidas de distribución como media (\bar{X}), desviación estándar (s), y frecuencias (f) (Tabla 1).

La edad de los participantes de la investigación se ubica en una media (\bar{X}) de 34,75 años con una desviación estándar (s) de 8,67. La distribución por sexo está conformada por 53 mujeres que representa un porcentaje de 58,2% y 38 hombres que representa el 41,8%.

Tabla 1. Análisis sociodemográfico.

<i>Variables</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Des. Típ.</i>
<i>Edad</i>	21	60	34,75	8,67
	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
<i>Sexo</i>				
Femenino	53	58,2%	58,2%	58,2%
Masculino	38	41,8%	41,8%	100,0%
<i>Provincia</i>				
Tungurahua	76	83,5%	83,5%	83,5%
Chimborazo	7	7,7%	7,7%	91,2%
Cotopaxi	6	6,6%	6,6%	97,8%
Pastaza	2	2,2%	2,2%	100,0%

Fuente: Aguilar y Mayorga Lascano, 2019.

El estudio se realizó con docentes pertenecientes a la zona 3 del país, el mayor porcentaje de participantes corresponde a la provincia de Tungurahua con el 83,5%, Chimborazo con el 7,7%, Cotopaxi con el 6,6% y finalmente Pastaza con el 2,2%, del total de evaluados.

También se presentan datos laborales de la muestra: cantidad de estudiantes por docente, carga horaria, tipo de institución en la que labora, cargo que ostenta, nivel de formación académica, experiencia de trabajo, entre otros. Los resultados se expresan en medidas de distribución: media (\bar{X}), desviación estándar (s), y frecuencias (f) (Tabla 2).

Los datos obtenidos revelan una media (\bar{X}) de 96,27 estudiantes por docente, con una desviación estándar (s) de 105,19. En cuanto a la cantidad de horas de trabajo docente, la investigación muestra una media (\bar{X}) de 34,76 horas, las cuales pueden extenderse hasta llegar a 60 horas de trabajo a la semana. En relación con la experiencia laboral, los datos obtenidos indican que el mayor porcentaje pertenece al rango de 1 a 5 años de experiencia, con el 40%, y el menor corresponde a más de 30 años de experiencia con el 4,4 %.

En lo que corresponde a la variable institución se puede evidenciar que existe una distribución similar entre participantes encuestados que pertenecen a una institución fiscal y quienes laboran en una institución particular, con un 49,5% y 48,5% respectivamente; por otro lado, los participantes que pertenecen a instituciones fiscomisionales, apenas alcanzan el 2,2%.

Los datos aportados permiten evidenciar que de los docentes encuestados el 3,3% trabajan en el nivel preparatoria; el 17,6% lo hacen en educación elemental; el 26,4% prestan sus servicios en educación media; el 31,9% en educación superior; y un 20,9% en bachillerato.

Finalmente, en cuanto al nivel de estudio, el 69,2% de los participantes son licenciados; el 12,1% poseen maestrías; el 8,8% son ingenieros; el 3,3% tienen títulos de tecnólogo; y finalmente, el 2,2% de los evaluados son doctores.

Tabla 2. Análisis de variables laborales.

<i>Variables</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Des. Típ.</i>
Estudiantes	7	500	96,27	105,19
Carga horaria	10	60	34,76	6,11
	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje Válido</i>	<i>Porcentaje Acumulado</i>
Institución				
Particular	44	48,5%	48,5%	48,4%
Pública	45	49,5%	49,5%	97,8%
Fiscomisional	2	2,2%	2,2%	100,0%
Nivel de Enseñanza				
Preparatoria	3	3,3%	3,3%	3,3%
Educación Elemental	16	17,6%	17,6%	20,9%
Educación Media	24	26,4%	26,4%	47,3%
Educación Superior	29	31,9%	31,9%	79,1%
Bachillerato	19	20,9%	20,9%	100,0%
Experiencia				
Menos de 1 año	6	6,6%	6,6%	6,6%
1-5 años	40	44,0%	44,0%	50,5%
5-10 años	12	13,2%	13,2%	63,7%
10-15 años	21	23,1%	23,1%	86,8%
20-25 años	8	8,8%	8,8%	95,6%
Más de 30 años	4	4,4%	4,4%	100,0%
Nivel de Estudio				
Tecnólogo	3	3,3%	3,3%	3,3%
Licenciado	63	69,2%	69,2%	72,5%
Ingeniero	8	8,8%	8,8%	81,3%
Magister	11	12,1%	12,1%	93,4%
Doctor	2	2,2%	2,2%	95,6%
Otro	4	4,4%	4,4%	100,0%

Fuente: Aguilar y Mayorga Lascano, 2019.

Análisis descriptivo

A continuación, se presentan el análisis descriptivo de los componentes internos de la escala de Estrés Docente (ED-6) considerando media (\bar{X}) y la desviación estándar (s) (Tabla 3).

Tabla 3. Estadísticos descriptivos del ED-6.

<i>Factores</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. típ.</i>
Ansiedad	30	95	91,81	10,56
Depresión	5	96	90,67	14,21
Creencias	5	95	67,36	28,77
Presiones	10	95	81,15	22,62
Desmotiva	55	95	92,36	7,61
Mal Afrontamiento	15	95	87,42	15,34
Global	45	95	92,53	8,51

Fuente: Aguilar y Mayorga Lascano, 2019.

La escala *ED-6* establece que percentiles inferiores a 20 indicarían un nivel muy bajo en cada subescala, entre 21 y 40 un nivel bajo, entre 41 y 60 un nivel normal, entre 61 y 80 nivel moderado y mayor de 80 un nivel alto; como puede observarse, la muestra evaluada presenta niveles altos en todas las subescalas del instrumento.

También se detallan las medidas de distribución de los componentes internos del Maslach Burnout Inventory (*MBI*), considerando media (\bar{X}) y la desviación estándar (s) (Tabla 4).

Tabla 4. Estadísticos descriptivos del MBI.

<i>Factores</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. típ.</i>
Agotamiento Emocional	,00	47,00	15,98	11,98
Despersonalización	,00	22,00	7,03	5,17
Realización Personal	8,00	48,00	35,86	8,80
Global	22,00	104,00	58,87	15,16

Fuente: Aguilar y Mayorga Lascano, 2019.

En la dimensión Agotamiento emocional se encontró una media de 15,98, con una desviación estándar de 11,98; en la dimensión Despersonalización la media fue de 7,03, desviación de 5,17; por su parte, la media en la dimensión Realización personal fue de 35,86, con una desviación de 8,80; finalmente, la media del puntaje Global del inventario fue de 58,87.

Aunque no existe un acuerdo general entre los autores al respecto del punto de corte del *MBI*, habitualmente se obtiene el punto de corte dividiendo la puntuación total en tres tercios, el tercio superior permite un diagnóstico de síndrome de burnout (> 88 puntos), tercio medio tendencia a burnout (de 44 a 87 puntos) y tercio inferior sin riesgo de padecer burnout (de 0 a 43 puntos). Siendo la puntuación máxima de 132 y la mínima de cero (Mirás, 2014). Como puede apreciarse, el resultado global de la muestra evaluada revela tan sólo una tendencia a burnout, sin llegar a establecerse la presencia del síndrome.

En cuanto a los puntos de corte de las subescalas. Para Cansancio emocional, puntuaciones superiores a 27 indican un nivel alto, entre 19 y 26 nivel medio y menos de 19 nivel bajo o muy bajo; los examinados presentan un nivel bajo o muy bajo de Cansancio emocional. En cuanto a la dimensión de Despersonalización, puntuaciones superiores a 10 representan un nivel alto, entre 6 y 9 nivel medio y menos de 6 nivel bajo; los resultados se ubican en un nivel medio.

Finalmente, en el caso de Realización personal, la dimensión funciona en sentido contrario a las dos anteriores, de 0 a 33 puntos se refleja bajo nivel, de 34 a 39 nivel intermedio y 40 o más nivel alto; los participantes alcanzaron un nivel intermedio de Realización personal.

Análisis correlacional entre estrés docente y síndrome de burnout

Con el propósito de establecer la relación entre las variables estrés docente y síndrome de burnout, se ha empleado el coeficiente de correlación Rho de Spearman, estadístico que habitualmente se utiliza cuando las variables analizadas tienen naturaleza ordinal

(cuestionario tipo Likert); lo señalado permite expresar el grado de relación positiva o negativa de las variables estudiadas (Mondragón, 2014). Se han transformado las puntuaciones obtenidas, con los percentiles propuestos por Gutiérrez-Santander y otros (2005) para el ED-6 y por Hederich-Martínez, y Caballero-Domínguez (2016), para el MBI (ver *Tabla 5*).

Tabla 5. Correlaciones entre Estrés docente y Síndrome de Burnout.

	Cansancio	Despersonalización	Realización
Ansiedad	-,048	-,119	,084
Depresión	-,077	,046	-,009
Creencias	-,355**	-,324**	,186
Presiones	-,295**	-,247*	,259*
Desmotivaciones	-,270**	-,273**	,222*
Mal Afrontamiento	-,186	-,126	,242*

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

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

Fuente: Aguilar., Alexandra¹, Mayorga-Lascano., Marlon², 2019.

Los datos señalan que entre la dimensión Creencias desadaptativas y Cansancio se evidencia la existencia de una correlación negativa baja (-,355); entre Creencias desadaptativas y Despersonalización también se ha encontrado una correlación negativa baja (-,324); las correlaciones encontradas resultan estadísticamente significativas ($p < ,01$), lo que implica menos de un 1% de probabilidad de que los resultados hallados sean fruto del azar. Se ha encontrado correlación baja negativa entre Presiones y Cansancio (-,295); entre Presiones y Despersonalización (-,247); las correlaciones encontradas son estadísticamente significativas $p < ,01$, y $p < ,05$ respectivamente. Por su parte, la correlación encontrada entre Presiones y Realización personal es positiva baja (,259), estadísticamente significativa ($p < ,05$). Entre las dimensiones de Desmotivación y Cansancio se evidenció una correlación negativa baja (-,270); estadísticamente significativa ($p < ,01$); entre Desmotivación y Despersonalización, también se encontró una correlación negativa baja (-,273); estadísticamente significativa ($p < ,01$); la correlación hallada entre las dimensiones de Desmotivación y Realización personal existe una correlación positiva baja (,222), que posee significancia estadística ($p < ,05$). Finalmente, entre las dimensiones de Mal afrontamiento y Realización personal, se halló una correlación positiva baja (,242), estadísticamente significativa ($p < ,05$).

DISCUSIÓN

La media de estudiantes por docentes evaluados es de 96,27; y en casos excepcionales este número llega a 500 alumnos por profesor, lo que representa una cantidad evidentemente excesiva. La sobrecarga laboral exigida por este número de alumnos puede ser cuantitativa o

cuantitativa; al respecto, Rodríguez y otros (2017) señalan que los estudiantes son los principales agentes estresores en la labor docente, considerando las manifestaciones de protestas y oposiciones a reglas que debe manejar el maestro.

Si comparamos las cifras expuestas con la media hallada en otros países, encontramos notables diferencias; pues la relación alumno - profesor equivalente varía de acuerdo con el país. Corea, México, Turquía y Brasil tienen un promedio superior o igual a 25 alumnos por profesor; Grecia, Hungría e Italia uno inferior a 11 (Hernández, 2016). Esta cantidad de estudiantes permite un mejor desarrollo de la labor docente, debido a que una cantidad abaricable de estudiantes por salón de clases evita inadecuaciones conductuales, posibilita mayor supervisión y una atención más personalizada por parte del docente (Acción Educar, 2015).

La carga horaria de los docentes investigados puede extenderse a 60 horas de trabajo semanal; debe contemplarse que las exigencias inherentes a la labor docente aumentan frente al tiempo excesivo de trabajo, pues como señalan algunas investigaciones al respecto de la sobrecarga laboral, cuando “las demandas de la tarea exceden las capacidades del trabajador para llevarla a cabo” (Rabasa, Figueiredo Ferraz, Gil Monte, & Llorca Pellicer, 2016, p. 104), aparecen síntomas físicos y psicológicos asociados al síndrome de burnout. Para corroborar lo anteriormente expuesto, Gómez, Guerrero y Gónzales Rico (2014) manifiestan que la principal causa de estrés docente está relacionada con el comportamiento de los estudiantes, el excesivo número de alumnos y el control de la disciplina de los mismos.

En cuanto a los años de trabajo, una mayor cantidad de años de experiencia en los profesores constituyen una fuerte amenaza de estrés docente (Moriani & Herruzo, 2004). Paralelamente, Amador y otros (2014), indican que a medida que pasan los años de servicio, los profesores están más expuestos a sentir malestar y desgaste en cada una de las áreas del síndrome de burnout.

Contrariamente, en los estudios realizados Zavala (2008), se presentan evidencias que señalan que los profesores más jóvenes experimentan más estrés y mayores niveles de cansancio emocional y fatiga; pues los docentes más jóvenes de edades comprendidas entre 25 y 45 años alcanzan puntuaciones más elevadas en despersonalización que los docentes de mayor edad, lo que se traduce como una respuesta más impersonal y fría hacia los alumnos. De donde se puede inferir, que la cantidad de tiempo de trabajo no garantiza resiliencia frente a los agentes estresantes que se desprenden de la labor docente.

Parte del estrés de la labor docente surge de la necesidad de hacer frente de manera simultánea a dos frentes distintos: continuar las viejas tareas de manera consistente e iniciar nuevas rutinas de un modo adecuado (López, Restrepo, & López, 2013); por lo que los esfuerzos llegan a redoblar, con el consecuente desgaste que ello implica. Sin embargo y como se ha señalado, el síndrome de burnout es una entidad clínica específica, que puede o

no desarrollarse a partir de las exigencias laborales. La literatura al respecto sugiere que sólo uno de cada diez trabajadores sometidos a demandas laborales desarrolla síndrome de burnout (Sánchez Narvárez & Velasco-Orozco, 2017). Por lo que la investigación empírica sobre la relación entre estrés laboral y burnout resulta insuficiente y contradictoria (Fischer & Boer, 2011), hecho que se repite en esta investigación.

Los resultados de la investigación revelan que ninguna de las seis dimensiones en las que se agrupan los factores asociados al estrés (ansiedad, depresión, creencias desadaptativas, presiones, desmotivación y mal afrontamiento) se correlacionan de manera positiva con el síndrome de burnout. Estos resultados son similares a los encontrados por Novoa (2016) y Sánchez Narvárez y Velasco Orozco (2017). Y pueden deberse a la capacidad de adaptación del organismo, que permite el desarrollo de mecanismos de afrontamiento frente al estrés (Naranjo, 2009; Kabat Zinn, 2016); e incluso hace posible desarrollo personal a partir del mismo (Berrío & Mazo, 2011).

La falta de síntomas evidentes de burnout no implica ausencia de riesgo asociada al estrés docente. La investigación llevada a cabo por Arís (2009), ha revelado que la problemática y tensión inherente a la labor de docentes jóvenes, afecta de manera moderada su salud laboral, generando niveles de estrés que en un futuro podrían dar paso a la instalación de síndrome de burnout (Mesurado & Laudadio, 2019). Lo señalado indica que, el sobreesfuerzo reiterado puede evolucionar hacia un desgaste emocional que posteriormente conduzca al estrés crónico, y finalmente al agotamiento laboral o síndrome burnout (Amador *et al.*, 2014), en la medida en que dichos docentes continúen años en activo bajo las mismas condiciones.

Debido a la existencia de elevados niveles de cansancio emocional, pero ausencia de instalación de síndrome de burnout, se infiere la presencia de un sesgo atribuible a la deseabilidad social, la cual genera que los trabajadores (docentes), se presenten a sí mismos de una manera socialmente adecuada (Briñol *et al.*, 2002; Pérez, Labiano, & Brusasca, 2010). Así, el temor de ser despedidos de sus trabajos o enfrentar represalias, genera que los trabajadores respondan de manera poco veraz al momento del levantamiento de información al respecto de su satisfacción laboral (Campos & Marin, 2017).

CONCLUSIONES

Dado que los resultados de la investigación no establecen correlaciones positivas entre cansancio emocional y síndrome de burnout, pueden considerarse dos posibilidades:

La primera, que el organismo del ser humano posee una capacidad de adaptación que le permite desarrollar mecanismos para prevenir y afrontar el estrés, y acceder a un estilo de vida satisfactorio; donde los mecanismos físicos y psicológicos activados por las exigencias medioambientales facilitan un estado de claridad mental y condición física óptima, que invierte

la energía del sujeto de manera adecuada frente a la demanda y favorece la ego sintonía y la adaptación.

En segundo lugar, puede considerarse la presencia de un fenómeno de deseabilidad social, por lo que se sugiere que en futuras investigaciones se controle y reduzca la distorsión ocasionada, a través de la utilización de escalas de deseabilidad social, de informar a los participantes sobre la existencia de detectores de distorsión, de la creación de baremos destinados a neutralizar los efectos de la deseabilidad social, o una combinación de todas las estrategias propuestas.

REFERENCIAS

- Acción Educar. (2015). Alumnos por curso en la educación escolar: realidad actual y su relación con los resultados de aprendizaje. *Acción Educar*, 1-10.
- Amador, R., Rodríguez, C., Serrano, J., Olvera, J. A., & Martínez, S. (2014). Estrés y burnout en docentes de educación básica y superior. *Medicina Salud y Sociedad*, 4(2), 119-141.
- Arís, N. (2009). El síndrome de burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 829-848.
- Ayuso, J. A. (2006). Profesión docente y estrés laboral una aproximación a los conceptos de estrés laboral y burnout. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(3), 1-15.
- Berrío, N., & Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 66-82.
- Briñol, P., Horcajo, J., Becerra, A., Falces, C., & Sierra, B. (2002). Cambio de Actitudes Implícitas. *Psicothema*, 14(4), 771-775.
- Campos, M. I., & Marin, F. J. (2017). Sesgo de deseabilidad social en medidas de valores organizacionales. *Universitas Psychologica*, 16(2), 1-11.
- Cardozo, L. A. (2016). El estrés en el profesorado. *Reflexiones en Psicología*, 75-98.
- Díaz, F., & Gómez, I. (2016). La Investigación sobre Síndrome de Burnout en Latinoamérica entre 2000 y el 2010. *Psicología desde el Caribe*, 33(1), 113-131.
- Domínguez, A., Aguilera, S., Acosta, T., Navarro, G., & Ruiz, Z. (2012). La deseabilidad social revalorada: Más que una Distorsión, una Necesidad de Aprobación Social. *Acta de Investigación Psicológica*, 2(3), 808-824.
- Esteras, J., Chorot, P., & Sandín, B. (2019). Sintomatología física y mental asociada al síndrome de burnout en los profesionales de la enseñanza. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 24, 29-37.
- Fischer, R., & Boer, D. (2011). What Is more Important for national well-being: money or autonomy? A meta-analysis of well-being, Burnout, and Anxiety across 63 Societies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(1), 164-184.

- Forbes, R. (2011). El síndrome de burnout síntomas, causas y medidas de atención en la empresa. *Éxito empresarial*, (160), 1-4.
- Gómez, Guerrero, & González Rico, G. (2014). Síndrome de Burnout en docentes. Fuentes de estrés y actitudes cognitivas disfuncionales. *Boletín de Psicología*, (112), 83-99.
- Gutiérrez Santander, P., Morán Suárez, S., & Sanz Vázquez, I. (2005). Estrés docente: Elaboración de la escala Ed-6 para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11(1), 47-61.
- Hederich Martínez, C., & Caballero Domínguez, C. (2016). Validación del cuestionario Maslach Burnout Inventory Student Survey (MBI SS) en contexto. *CES Psicología*, 9(1),1-15.
- Hernández, A. (2016). *Los efectos fijos de las escuelas en el desempeño académico: un análisis de la educación en México*. Ciudad de México: CIDE.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). *La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos*. Quito, Ecuador: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Kabat Zinn, J. (2016). *Vivir con Plenitud las Crisis*. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.
- Lazo, M. V., & Palma, M. J. (2018). El estrés como factor influyente en el desarrollo del síndrome de burnout en los docentes de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Técnica de Manabí. Obtenido de: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/08/sindrome-burnout-docentes.html>
- López, M. E., Restrepo, L. E., & López, G. L. (2013). Resistencia al cambio en organizaciones modernas. *Scientia Et Technica*, 18(1), 149-157.
- López, M. A., & Mayorga, P. M. (2018). *Niveles de ansiedad en las y los trabajadores de los Centros Infantiles del Buen Vivir (CIBV) del cantón Ambato*. Ambato: PUCESA.
- Maslach, C., Jackson, S., & Schwab. (1986). *Maslach burnout inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Mendicute, D. (2017). *Estrés laboral y síndrome de burnout en relación con la motivación en los docentes de secundaria*. Cantabria: Universidad de Cantabria.
- Mesurado, B., & Laudadio, J. (2019). Experiencia profesional, capital psicológico y engagement. Su relación con el burnout en docentes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 327.
- Mirás, S. (2014). Evaluación del síndrome de burnout en un centro de salud. *Revista Enfermería CyL*, 6(2), 65-73.
- Mondragón, M. A. (2014). Uso de la correlación de spearman en un estudio de intervención en fisioterapia. *Fisioterapia Iberoamericana*, 8(1), 98-104.

- Moriana, J. A., & Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-621.
- Naranjo, M. L. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito. *Revista Educación*, 33(2), 171-190.
- Novoa, S. (2016). *Factores que influyen en el Estrés de los Docentes del nivel de Educación Secundaria del Colegio San José de Monterrico*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Piura, Piura, Perú.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Internacional Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
- Pérez, M. J., Labiano, M., & Brusasca, C. (2010). Escala de Deseabilidad Social: Análisis psicométrico en muestra argentina. *Laboratorio de Evaluación Psicología y Educativa*, 10(1), 53-67.
- Ramos, C. A. (2015). Los Paradigmas de la Investigación Científica. *Avances en Psicología*, 23(1), 9-17.
- Rabasa, B., Figueiredo Ferraz, H., Gil Monte, P., & Llorca Pellicer, M. (2016). El papel de la culpa en la relación entre el síndrome de quemarse por el trabajo y la inclinación al absentismo de profesores de enseñanza secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 103-119.
- Rodríguez, G., Rusell, Y., & Rosales, F. R. (2016). El síndrome de Burnout y su incidencia en profesionales en formación doctoral. *DeporVida*, 13(28), 1-14.
- Rodríguez, J. A., Guevara, A., & Viramontes, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 1-24.
- Ruiz, A. L., & Guerrero, E. A. (2017). Afectaciones Psicológicas en Personal de Primera Respuesta: ¿Trastorno por Estrés Postraumático o Estrés Traumático Secundario? *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 28(2), 252-255.
- Salgado, J. (2005). Personalidad y deseabilidad social en contextos organizacionales: implicaciones para la práctica de la psicología del trabajo y las organizaciones. *Papeles de Psicología*, 26, 115-128.
- Sánchez-Narváez, F., & Velasco-Orozco, J. J. (2017). Comorbilidad entre síndrome de Burnout, depresión y ansiedad en una muestra de profesores de educación básica del estado de México. *Papeles de población*, (94), 261-286.
- Serón, N. (2006). *Relación que existe entre factores estresantes y rendimiento académico de los estudiantes de Enfermería de la U.N.M.S.M.* Facultad de Medicina Humana, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, 17(32), 67-86.