

**UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

UNIDAD DE POSTGRADO

**Relación del clima laboral y síndrome de Burnout en  
docentes de educación secundaria en centros  
educativos estatales y particulares**

TESIS

para optar el grado académico de Magíster en Psicología con Mención en  
Psicología Educativa

AUTORA

Marta Emilia Farfán Manrique

**Lima-Perú**

**2009**

*A Jesús el Maestro Incomparable  
el Señor mi Dios quien guía mi vida*

*A Luis el gran regalo que Dios me dio  
y a mis Hijos en especial para Alde  
frutos de nuestro Amor.*

*Y a todos los Maestros del Perú  
por su gran reto y sacrificada labor.*

## **AGRADECIMIENTOS**

A todos los maestros de secundaria que colaboraron en la aplicación de los instrumentos para que esta investigación se lleve a cabo.

A la Dra. Ana Delgado por su extraordinaria asesoría y al Mg. Luis Miguel Escurra por sus aportes metodológicos y estadísticos

# ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	8
RESUMEN	10
CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	12
1.1 Formulación del problema.	12
1.2 Formulación de los objetivos.	16
1.2.1 Objetivos Generales.	16
1.2.2 Objetivos específicos.	16
1.3 Importancia y justificación del estudio.	18
1.4 Limitación del estudio.	20
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	21
2.1 Antecedentes del estudio.	21
2.1.1 Internacionales.	21
2.1.2 Nacionales.	26
2.2 Bases teóricas - científicas.	31
2.2.1 Psicología ambiental	31
2.2.1.1 Definición.	31
2.2.1.2 Características.	33
2.2.1.3 Orientaciones teóricas	35
2.2.1.4 La organización como ambiente	37
2.2.1.5 Concepto de ambiente según Moos.	39
2.2.2 Clima laboral	40

2.2.2.1 Definición	40
2.2.2.2 Enfoques teóricos	46
2.2.2.3 Dimensiones del clima laboral	49
2.2.3 El maestro en el Perú	52
2.2.4 El estrés laboral	59
2.2.4.1 Definición	59
2.2.4.2 Teorías explicativas	60
2.2.5 Síndrome de burnout.	65
2.2.5.1 Definición.	65
2.2.5.2 Modelos explicativos.	68
2.2.5.3 Desencadenantes del síndrome de burnout.	73
2.2.5.4 Facilitadores del síndrome de burnout.	78
2.2.5.5 Consecuencias.	83
2.2.5.6 Medidas de intervención.	86
2.3 Definición de términos.	89
2.4 Hipótesis.	90
<b>CAPITULO III: MÉTODO</b>	93
3.1 Tipo y nivel de investigación.	93
3.2 Diseño de la investigación.	94
3.3 Población y muestra.	95
3.4 Variables de estudio.	96
3.5 Instrumentos de recolección de datos.	97
3.5.1 Escala de Clima Social en el Trabajo (WES)	97
3.5.2 Inventario de Burnout.	103

CAPITULO IV: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	110
4.1 Resultados de la composición de la muestra.	110
4.2 Resultados descriptivos.	115
4.3 Resultados para la contrastación de la hipótesis.	120
CAPITULO V: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	126
5.1 Análisis y discusión de los resultados.	126
5.2 Conclusiones.	133
5.3 Recomendaciones.	136
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	138
ANEXOS.	145

**LISTA DE TABLAS**

	Página
Tabla 1	96
Distribución de la población objetivo de docentes de la unidad de gestión educativa número 3 de Lima Metropolitana	
Tabla 2	101
Análisis factorial de la Escala de Clima Social en el Trabajo.	
Tabla 3	110
Composición de la muestra por sexo.	
Tabla 4	111
Composición de la muestra por lugar de nacimiento.	
Tabla 5	111
Composición de la muestra por estado civil.	
Tabla 6	112
Composición de la muestra por número de hijos	
Tabla 7	112
Composición de la muestra por edad.	
Tabla 8	113
Composición de la muestra por nivel de estudios.	
Tabla 9	113
Composición de la muestra por formación académica.	
Tabla 10	113
Composición de la muestra por tipo de colegio.	

Tabla 11	114
Composición de la muestra por turno.	
Tabla 12	114
Composición de la muestra por actividad docente.	
Tabla 13	114
Composición de la muestra por años de servicio.	
Tabla 14	115
Composición de la muestra por situación laboral.	
Tabla 15	116
Distribución de frecuencias y porcentajes de los factores del clima laboral en la muestra total de estudio.	
Tabla 16	117
Distribución de frecuencias y porcentajes de las dimensiones del síndrome de burnout en la muestra total de estudio.	
Tabla 17	118
Distribución de frecuencias y porcentajes de los factores del clima laboral en los colegios estatales.	
Tabla 18	119
Distribución de frecuencias y porcentajes de los factores del clima laboral en los colegios particulares.	
Tabla 19	119
Distribución de frecuencias y porcentajes de las dimensiones del síndrome de burnout en los colegios estatales.	

Tabla 20	120
Distribución de frecuencias y porcentajes de las dimensiones del síndrome de burnout en los colegios particulares.	
Tabla 21	122
Matriz de correlaciones rho de Spearman entre las Subescalas de la dimensión autorrealización del Clima Social en el Trabajo (WES) y las dimensiones del MBI en la muestra total.	
Tabla 22	123
Análisis comparativo de las subescalas de la dimensión autorrealización del Clima Social en el Trabajo (WES) considerando el tipo de colegio.	
Tabla 23	124
Análisis comparativo de las dimensiones del MBI según tipo de colegio	
Tabla 24	125
Análisis de la bondad de ajuste a la curva normal de las variables estudiadas.	
Tabla 25	148
Análisis de ítemes y confiabilidad de la subescala autonomía de la dimensión autorrealización del Clima Social en el Trabajo (WES).	
Tabla 26	149
Análisis de ítemes y confiabilidad de la subescala organización de la dimensión autorrealización del Clima Social en el Trabajo (WES).	
Tabla 27	150
Análisis de ítemes y confiabilidad de la subescala de presión de la dimensión Autorrealización del Clima Social en el Trabajo (WES).	
Tabla N° 28	151
Confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach	

de la dimensión autorrealización del Clima Social en el Trabajo (WES)

Tabla 29

152

Análisis de la validez de constructo de las subescalas de la dimensión autorrealización del clima laboral a través del análisis factorial exploratorio.

## **RESUMEN**

El presente trabajo de investigación se propone demostrar la relación que existe entre el Clima Laboral y el Síndrome de Burnout en el personal docente de secundaria, el estudio es de carácter no experimental, el diseño utilizado fué el descriptivo correlacional. El tipo de muestreo fué el probabilístico, el número de participantes estuvo compuesto de 367 profesores de ambos sexos, de diferente grado de nivel secundario de menores de los centros educativos estatales y particulares de Lima Metropolitana. Los instrumentos que se emplearon para la medición de las variables fueron la escala de Clima Social de R.H Moos y el Inventario Burnout de Maslach.

En los resultados obtenidos se observaron niveles medios de burnout, en los colegios estatales y particulares. En cuanto a la correlación de la dimensión autorrealización del clima laboral con el síndrome de burnout en la muestra total de estudio, se observó que la variable autonomía tiene una correlación positiva pero baja, con la dimensión agotamiento emocional y con la dimensión despersonalización del síndrome de burnout.

Esta misma variable autonomía del clima laboral, tuvo una correlación negativa baja con la dimensión realización personal. En cuanto a la correlación de la variable organización con las diferentes dimensiones del burnout como son cansancio emocional, despersonalización y realización personal no se obtuvieron correlaciones estadísticamente significativas.

La variable presión del clima laboral, tampoco correlacionó con cansancio emocional y despersonalización del síndrome de burnout, pero si correlacionó en forma negativa con la dimensión realización personal.

En cuanto a la comparación del clima laboral entre los colegios estatales y particulares no se encontraron diferencias significativas en las variables autonomía, organización y presión.

En cambio, en el síndrome de burnout los profesores de colegios estatales obtuvieron un puntaje alto en cansancio emocional y despersonalización en comparación con los colegios particulares. Nótese también un bajo puntaje en la dimensión realización personal. En los colegios particulares en cambio fueron notorios los puntajes altos en la dimensión realización personal.

## INTRODUCCION

El personaje principal que contribuye a la transformación de una sociedad más justa y honesta es el Maestro, su misión tiene trascendencia en la formación de futuros ciudadanos que harán posible el desarrollo y progreso de nuestro país, de allí que el trabajo del docente debe tener las condiciones básicas para que su labor sea eficiente, el clima que rodea a éste determina los procesos y los resultados.

Rodríguez (1995) habla del clima laboral como las apreciaciones evaluativas y valorativas compartidas que los miembros de una organización tienen de su experiencia “en” y “con” el sistema organizacional.

Se ha podido comprobar que los profesionales que mantienen contacto sistemático con las personas, son susceptibles de algún grado de malestar en la salud de éstos, como lo señalan Freudenberg y Richelson, (1980), Maslach y Jackson, (1981), Cooper, (1993), Grosch y Olsen, (1994) y Kubassek (1999) (citados por Molina y Real, 2002), tal es el caso de los docentes cuyo trabajo está expuesto a la mayor cantidad e intensidad de relaciones interpersonales que desarrollan el síndrome de burnout que traducido del inglés es el síndrome

del quemado por el estrés, cuyas dimensiones son el agotamiento emocional, despersonalización y realización personal.

En el presente trabajo se da a conocer el clima laboral en los docentes de educación secundaria estatales y particulares y su relación con el síndrome de burnout.

El desarrollo de esta investigación está ordenado en cinco capítulos. En el primer capítulo, se presenta el planteamiento del estudio, en el cual se considera la formulación del problema, el planteamiento de los objetivos, la importancia y justificación del estudio.

En el segundo capítulo, se refiere al marco teórico conceptual, en el cual se ven los antecedentes del estudio, las bases teóricas-científicas y todos los aspectos relacionados con el clima laboral y el síndrome de burnout y las hipótesis planteadas.

En los aspectos metodológicos del tercer capítulo, se presentan el tipo y nivel de investigación, el diseño, la población y muestra, las variables estudiadas, las técnicas e instrumentos utilizados, el procedimiento de recolección de datos, las técnicas de procesamiento y el análisis estadístico de los datos.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados descriptivos, y los resultados de la contrastación de hipótesis.

En el último capítulo se presentan la discusión de los resultados, las conclusiones y las recomendaciones.

## **CAPITULO I**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

#### **1.1 Formulación del problema.**

Los centros educativos son sistemas humanos donde todos los elementos que lo componen se relacionan entre sí, maestro y alumno son dos elementos centrales del proceso enseñanza y aprendizaje donde ambos establecerán una relación personal que influirá en la motivación para el aprendizaje del alumno, su rendimiento académico y en la disciplina escolar de éste. Watzlawick (1983, citado por Selvini, 1987) refiere que un sistema es un conjunto de elementos con propiedades o atributos que interactúan entre sí y que todo cambio a una parte del sistema afecta a todas las demás.

Así pues, todos los fenómenos que ocurren en el entorno laboral del maestro como los percibe y como se siente frente a éstos influirán en su bienestar psicológico y a su vez esto influirá en su relación que tenga con el alumno.

Una de las razones del malestar docente es la falta de su realización personal que se traduce en un conflicto entre las necesidades personales del maestro y su función profesional (Oliveros y Ramos, 1999).

El factor organizacional que permite al maestro tener más independencia en la toma de decisiones en su labor docente es la autonomía, cosa que a través del tiempo no ha tenido convirtiéndolo de esta manera en un profesional funcionalmente dependiente con escasa capacidad personal para comprometerse e involucrarse en su trabajo. Según Schawb, Jackson y Schuler (1986) este factor tiene una relación con el cansancio emocional.

En cuanto a la organización de los centros educativos, cabe señalar que la planificación es básicamente importante para obtener resultados dentro un plazo convenido y de esto se obtendrán resultados y logros del trabajador que favorecerán a una mejor percepción de su desempeño laboral desarrollando de una u otra manera sus sentimientos de competencia y éxito en su profesión. Boada, Diego y Agulló (2004) afirman que la falta de consecución de metas disminuye los sentimientos de realización personal.

Según Silva (2000) en un estudio del clima organizacional que realizó en los centros educativos de educación secundaria de las escuelas públicas de Cajamarca, señala que éstas se caracterizan por tener estructuras informales, la planificación de tareas es escasa y no se discuten misión ni objetivos del centro educativo.

La falta de planificación no permite tener en claro que tareas se van a llevar a cabo en el centro laboral, quien lo va hacer , donde, cómo, cuando porqué y para qué; todo esto permite establecer el curso de acción de la institución y el control respectivo de los resultados, de lo contrario aumentará la incertidumbre en cuanto al trabajo, entonces se improvisará y como resultado los maestros se verán obligados a realizar un sin numero de tareas no planificadas que le generarán reacciones de estrés en la que podría aparecer el burnout. Estudios de Pierce y Molloy (1990) señalan que la variedad de tareas de un trabajador tiene relación con el trato impersonal y distante con los usuarios, es decir, con la dimensión despersonalización del síndrome de burnout, y según Leiter (1991) esta misma variable afecta también los sentimientos de realización personal.

De otro lado, los docentes dan cuenta de condiciones adversas que deben enfrentar en la realización de sus funciones, se espera que generen habilidades en sus alumnos además de cumplir un rol formativo, deberán inculcar valores y enseñar hábitos de conducta; este trabajo es muy complejo a medida que la sociedad también se vuelve compleja (López, 2003).

Al respecto, Fernández (2002) encontró que el factor organizacional presión laboral tiene una relación positiva con el síndrome de burnout, resultado de un estudio realizado con profesores de educación primaria en Lima Metropolitana, interesa conocer si estos resultados también puedan encontrarse en educación secundaria.

Como se puede observar los factores organizacionales como la autonomía, la organización y la presión son factores que ayudan al maestro para su realización como

persona y en consecuencia con su bienestar psicológico. Todo trabajo debe ofrecer grandes satisfacciones esto impactará directamente en la efectividad organizacional (Katz y Kahn, 1995).

Los centros educativos particulares se caracterizan porque los maestros tienen mayor libertad de ejercer sus habilidades profesionales y tener una mejor percepción de su desempeño, la urgencia para realizar las tareas académicas están en relación a las condiciones que se le ofrecen y al reconocimiento de su trabajo, las relaciones personales son más cercanas y de mayor confianza (Díaz y Saavedra, 2000).

Según Leiter (1998) las relaciones de mayor confianza y apoyo entre compañeros y jefes aumentan la realización personal y disminuyen la despersonalización.

Frente a estas condiciones laborales y demandas a las que son sometidos los maestros y las diferencias referidas entre los centros educativos estatales y particulares, surgen las siguientes preguntas:

¿Que relación existe entre el clima laboral y el síndrome de burnout en los docentes de educación secundaria de colegios estatales y particulares de Lima Metropolitana?

¿Existen niveles diferenciados en el clima laboral y en los niveles de burnout en docentes de educación secundaria, en razón al tipo de colegio en el que laboran?

## **1.2 Formulación de objetivos.**

### **1.2.1 Objetivos generales.**

- Conocer la relación entre el clima laboral y el síndrome de burnout en los docentes de educación secundaria de centros educativos estatales y centros educativos particulares.
- Diagnosticar comparativamente el clima laboral entre los docentes de colegios estatales y colegios particulares.
- Comparar los niveles del síndrome de burnout entre los docentes de colegios estatales y colegios particulares.

### **1.2.2 Objetivos específicos.**

- Identificar y describir el clima laboral en los centros educativos de educación secundaria estatal.
- Identificar y describir el clima laboral en los centros educativos de educación secundaria particular.
- Identificar los niveles de burnout en los profesores de educación secundaria de los colegios estatales.
- Identificar los niveles de burnout en los profesores de educación secundaria de los colegios particulares.
- Determinar la relación entre la subescala autonomía del clima laboral y la dimensión de cansancio emocional del síndrome de burnout en profesores de educación secundaria en centros educativos estatales y particulares.
- Determinar la relación entre la subescala autonomía del clima laboral y la

dimensión de despersonalización del síndrome de burnout en profesores de colegios estatales y particulares.

- Determinar la relación entre la subescala autonomía del clima laboral y la dimensión de realización personal del síndrome de burnout en docentes de educación secundaria en centros educativos estatales y particulares.
- Determinar la relación entre la subescala organización del clima laboral y la dimensión de cansancio emocional del síndrome de burnout en docentes de educación secundaria de colegios estatales y particulares.
- Determinar la relación entre la subescala organización del clima laboral y la dimensión de despersonalización del síndrome de burnout en docentes de educación secundaria de centros educativos estatales y centros educativos particulares.
- Determinar la relación entre la subescala organización del clima laboral y la dimensión de realización personal del síndrome de burnout en docentes de educación secundaria de colegios estatales y particulares.
- Determinar la relación entre la subescala presión del clima laboral y la dimensión de cansancio emocional del síndrome de burnout en docentes de educación secundaria de colegios estatales y particulares.
- Determinar la relación entre la subescala presión del clima laboral y la dimensión de despersonalización del síndrome de burnout en docentes de educación secundaria de centros educativos estatales y centros educativos particulares.
- Determinar la relación entre la subescala presión del clima laboral y la dimensión de realización personal del síndrome de burnout en docentes de educación secundaria de colegios estatales y particulares.
- Comparar la subescala autonomía del clima laboral entre los docentes de educación secundaria de los colegios estatales y particulares.

- Comparar la subescala organización del clima laboral entre los profesores de los colegios estatales y colegios particulares.
- Comparar la subescala presión del clima laboral entre los docentes de educación secundaria de los colegios estatales y particulares.
- Comparar los niveles de la dimensión cansancio emocional del síndrome de burnout entre los docentes de colegios estatales y particulares.
- Comparar los niveles de la dimensión despersonalización entre los profesores de colegios estatales y particulares.
- Comparar los niveles de la dimensión realización personal del síndrome de burnout entre los profesores de colegios estatales y particulares.

### **1.3 Importancia y justificación del estudio.**

A lo largo de muchos años la efectividad laboral del maestro ha sido vinculado con la falta de competencia personal y profesional de éste, sin embargo es importante señalar que el ambiente laboral donde éstos se han desenvuelto no ha contribuido a que tengan mayor libertad e independencia de su desempeño, convirtiéndolos en profesionales dependientes y controlados en base a normas y directivas verticales; tampoco los directivos se han preocupado por la organización de los centros educativos es decir en planificar las tareas en plazos establecidos y llevar un control de éstos y es que la toma de decisiones se ha realizado generalmente dentro de un marco normativo centralizado. Los maestros carecen además de un sistema de evaluación en donde no se reconoce el esfuerzo, la dedicación y a la calidad del desempeño laboral que pueda realizar, lo que invita a desarrollar un trabajo que lo alienta más a la rutina que a la innovación (Palacios y Paiba, 1997).

Y es que las instituciones educativas se abocan sólo a educar a los alumnos, estas deben tomar en cuenta las necesidades personales de sus trabajadores como lo es el maestro. Atender esto, significa darle libertad y ofrecer espacios para el desarrollo de sus habilidades profesionales y a través de la planificación y eficacia de tareas los docentes tienen la oportunidad de experimentar sentimientos de logro personal y elevar el sentido de éxito de su desempeño que contribuirá en su bienestar psicológico y bienestar laboral y a la vez es importante señalar que esto influirá en la relación que establezca con el alumno en el proceso enseñanza aprendizaje. En toda organización, el trabajo debe implicar un alto grado de compromiso y ofrecer grandes satisfacciones, es decir ser reflejo de una vida agradable (Phegan, 1988).

Los directivos de los centros educativos deben tener en cuenta entonces, de los factores organizacionales que necesita el docente para su autorrealización y en que medida influye en su estado emocional, ya que estudios anteriores señalan que los profesionales más dispuestos al estrés son aquellos que prestan servicios a personas como el caso del profesor, es más el estado emocional de estos va mas allá del estrés, está relacionado con el síndrome de burnout o síndrome del quemado por el estrés (García- Izquierdo, 1991). Por lo que es importante señalar que las vivencias del estrés están determinadas por la forma como se perciben o evalúan las características de las situaciones laborales. Cuando las demandas del medio son excesivas por la demanda de variedad de tareas no planificadas generan la sensación de no poder dar más de sí mismo a los demás y se manifiesta en un descenso de cantidad y calidad en rendimiento laboral.

El conocimiento de cómo el clima laboral a través de la dimensión autorrealización u

orientación hacia la tarea se relaciona con el síndrome de burnout, permitirá sensibilizar a los directivos de los centros educativos para que sean conscientes de la importancia y de la necesidad de propiciar y alentar el desarrollo de los sentimientos de competencia y éxito profesional en los maestros y satisfacer de esa manera sus necesidades de autorrealización y como consecuencia su bienestar psicológico requisito indispensable que influirá en el aprendizaje del alumno.

#### **1.4 Limitación del estudio.**

Para la presente investigación los resultados obtenidos sólo pueden ser generalizados en los centros educativos de los distritos de Lima y La Victoria que conforman la UGEL número 3 de donde se extrajo la muestra.

## **CAPITULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1. Antecedentes del estudio**

##### **2.1.1 Investigaciones internacionales**

Nieves (1996) realizó un estudio entre las variables desempeño docente y clima organizacional en el Liceo Agustín Codazzi de Maracay en Venezuela, en profesores de educación secundaria, utilizó el Cuestionario del Perfil del Clima Organizacional adaptando las versiones de González (1980) y Dorta (1987), la Escala para medir la Eficiencia Docente en actividades inter cátedra, versión original de Silva de Rodríguez (1985) y la Escala de Evaluación Docente en actividades extra cátedra (Nieves, 1990); sus resultados indican que existe una relación baja positiva y no significativa entre las variables estudiadas de acuerdo a la opinión de los docentes y alumnos. La percepción de los alumnos permitió

establecer que en la medida en que mejore el profesor su rol de orientador se incrementará la percepción altamente favorable que estos tienen del clima organizacional.

El estudio de Carrasco (1999) se llevó a cabo en la escuela particular N° 64 "Chanquin", comuna de Tolten Chile, su propósito fue conocer el tipo de clima organizacional que perciben los docentes de esa unidad educativa con el fin de detectar debilidades y falencias para luego crear estrategias que permitan optimizar dicho clima y por ende mejorar el trabajo docente en función de los educandos, sus resultados concluyeron que el clima organizacional que rodea a la escuela no es ni medianamente adecuado, tienen un director paternalista poco reservado, carente de autenticidad, resultando en ocasiones un tanto entrometido, lo que tiende a desmotivar al grupo humano que está bajo su cargo, los cuales se sienten presionados a desempeñar sus funciones en un ambiente en donde abunda la formalidad y está totalmente estructurado, coartando muchas veces la amistad y camaradería que debieran existir entre los miembros de la escuela.

Se concluye que el ambiente laboral es una variable destacable e importante que se relaciona baja pero positivamente con la eficiencia del desempeño docente. El clima organizacional educativo en Chile refiere un liderazgo directivo paternalista que presiona, donde la comunicación carece de confianza totalmente formal y estructurado donde no se genera motivación para el trabajo del grupo que está a su cargo. De allí el interés de conocer el clima laboral en nuestro medio.

Avendaño y Valdivia (2000) realizaron un estudio de la salud laboral de los profesores en Chile estos docentes fueron de enseñanza básica, humanística, científica y tecnológica profesores correspondientes a la zona urbana. En cuanto a las variables psicológicas son profesores de mayor riesgo de bienestar, explicado por tensiones crónicas presentes en las condiciones laborales y por la naturaleza de su actividad. La auto eficacia individual y colectiva en los niveles encontrados (medianas y bajas) no protegen de los estresores laborales percibidos, especialmente de aquellos de carácter crónico como los que fueron evaluados con el Inventario de Maslach, y son consistentes con el hallazgo de altos niveles de burnout experimentados por los profesores en éste y otros estudios anteriores. El burnout se relaciona en mayor medida en el grupo de profesores con agotamiento emocional, más que con sensación de reducido logro personal o despersonalización. El agotamiento emocional representa la dimensión de tensión básica del síndrome de burnout, en tanto que la despersonalización expresa el contexto interpersonal en donde las personas desempeñan su trabajo y que el logro reducido representa su auto evaluación respecto a su propio desempeño.

En la investigación de Grajales (2000) el objetivo fué ver el nivel de agotamiento emocional en profesores y profesoras del Nuevo León México y la forma como éstos se relacionan con el grado de involucramiento en la labor docente y con la satisfacción laboral, para esto utilizó el Inventario de Maslach, el inventario de actividades de Jenkins, Zyzanski y Rosenman (1992), y la Escala de Satisfacción Laboral de Padilla (1998, citado por Grajales). Sus resultados fueron: Los varones no difieren de manera significativa con las mujeres en el grado de

satisfacción laboral ni en su grado de involucramiento en el trabajo, sin embargo en la variable denominada grado de agotamiento emocional, las profesoras alcanzan una media significativa mayor que la de los varones. Existe además una relación negativa significativa entre agotamiento emocional y las variables satisfacción laboral e involucramiento en el trabajo y el cansancio emocional de las mujeres.

En el estudio de salud laboral en docentes de área urbana de mayor riesgo de bienestar, revelan que el burnout se relaciona más con agotamiento emocional (tensión básica) que con bajo logro personal (auto evaluación de su desempeño) y despersonalización (contexto interpersonal).

El grado de satisfacción laboral e involucramiento en el trabajo no difieren significativamente según sexo. Las profesoras alcanzan una media significativa mayor en agotamiento emocional que los profesores, las variables satisfacción laboral e involucramiento en el trabajo en las mujeres guardan relación significativa negativa con el agotamiento emocional.

Boada, Diego y Agulló (2004) realizaron una investigación cuyos objetivos fueron determinar si las variables del Modelo de las Características del Puesto (MCP) son predictoras de los niveles del burnout y de síntomas psicósomáticos en el trabajo, y examinar si el clima organizacional pronostica los niveles de burnout y síntomas psicósomáticos en el trabajo con sujetos pertenecientes a dos municipios de una zona costera de la provincia de Tarragona España. Se le aplicaron los siguientes instrumentos: El Job Diagnostic Survey versión de Fuertes, Munduate y

Fortea (1996), el Maslach Burnout Inventory versión española (Maslach y Jackson, 1997) la escala de Manifestaciones Psicosomáticas y por último el Focus-93 que evalúa los componentes del clima organizacional (González-Roma, Tomás y Ferreres, 1995). Los resultados obtenidos refieren que generalmente las variables del MCP son preventivas y predictoras de las dimensiones del burnout, en cuanto al clima organizacional es poco predictor de psicopatizaciones, se presenta más como pronosticador del burnout. Un clima basado en el apoyo y la consecución de metas incrementa la realización personal, por otro lado un clima basado en la innovación (cambios tecnológicos apresurados) afecta positivamente al cansancio emocional y la despersonalización. Se constata que el clima se asocia al burnout pero no es completamente negativa.

Hermosa (2006) investigó la relación que existe entre satisfacción laboral y síndrome de burnout en una muestra de profesores de Educación Primaria y Secundaria en Ibagué, Colombia, a los cuales se le aplicó la escala de Satisfacción Laboral Docente (Durán, Extremera y Rey, 2001) y el Maslach Burnout Inventory (Maslach y Jackson, 1986) en su versión española (Seisdedos, 1997) los resultados indican la existencia de correlaciones significativas positivas pero débiles. Entre las relaciones estadísticamente significativas destacan la de mayor intensidad entre agotamiento y satisfacción laboral, la correlación encontrada de orden negativo está entre satisfacción laboral y cinismo seguida también con una relación negativa entre ineficacia y agotamiento. Hay además una relación positiva entre cinismo y agotamiento y cinismo e ineficacia.

El clima organizacional pronostica el burnout, un clima basado en el apoyo y

consecución de metas incrementa la realización personal, la subescala organización del presente estudio refiere a planificación y eficacia de las tareas y como éstas se relacionan con la realización personal del maestro.

Existen correlaciones significativas positivas pero débiles entre satisfacción laboral y síndrome de burnout, las relaciones de mayor intensidad se dan entre agotamiento emocional y satisfacción laboral. Se presenta una correlación de orden negativo entre satisfacción laboral y despersonalización. La satisfacción laboral está en relación con el clima psicológico del ambiente laboral, interesa saber, si las presentes subescalas del clima laboral en estudio, correlaciona con el síndrome de burnout.

### **2.1.2 Investigaciones nacionales**

Casas y Echevarria (1999, citados en Álvarez, 2001) realizaron un estudio con trabajadores y pacientes en el centro de Salud Manuel Bonilla (DISA I Callao), su objetivo fué determinar el clima organizacional en dicho establecimiento para detectar los factores que influían en la satisfacción laboral en el personal de dicho centro. Se encontraron deficiencias relacionadas con la falta de motivación del personal, el trabajo que realizaban no era evaluado y recompensado, y pensaban que no todos eran premiados de la misma forma. Otro factores que influyeron en la satisfacción laboral es la cantidad de roles que cumple el profesional de salud, se evidenció además una alta motivación de logro ya que encuentran oportunidades de desarrollar sus aptitudes y progreso personal, también hubo una alta motivación de afiliación por cuanto se sentían orgullosos de pertenecer al centro y se identificaban con él.

Pollack (2000, citado en Álvarez, 2001) realizó un estudio de comunicación interna y clima organizacional en la empresa Agroindustria San Jacinto S. A, en él analiza la relación que tiene la política empresarial de recursos humanos y los escasos medios de comunicación interna con el clima organizacional, se detectaron fallas en la dinámica comunicacional y se identificaron las necesidades de comunicación de los públicos internos de la empresa y los aspectos mediadores del clima organizacional.

La falta de motivación en el personal, la falta de evaluación y recompensa así como la variedad de roles son factores del clima laboral que influyen en la satisfacción laboral en el centro de salud de estudio. Es importante tener en cuenta además, el sistema de comunicación interna de una empresa y los aspectos que medien el clima organizacional para que ésta sea óptima; todos estos factores se tienen en cuenta en la presente investigación para sustentar como es el clima laboral en los centros educativos en Lima Metropolitana.

Mendo (2000) investigó sobre los factores del ambiente laboral y su relación con el nivel de estrés en enfermeras del Ministerio de Salud en Trujillo, la finalidad de este estudio fue conocer el nivel de estrés y los factores estresores más comunes en las profesionales mencionadas, para ello utilizó el instrumento de Medición de Estrés de Domínguez, Valderrama, y González (1991) y el Test para valorar la Percepción de los Factores Estresantes del Ámbito Laboral Personal (Ivancevich y Mantteson, 1989). Sus resultados refieren que el 88.24% de enfermeras presentaron un nivel leve de estrés. Los factores estresores son ambigüedad de rol y roles

conflictivos, que tienen una relación altamente significativa con el nivel de estrés. No existe relación significativa entre los actores estresores sobrecarga de rol cuantitativo y cualitativo, desarrollo por la carrera y responsabilidad por las personas con el nivel de estrés.

El trabajo de Palma (2000) estudió la motivación y el clima laboral en trabajadores de instituciones universitarias, se tomaron como instrumentos la Escala de Motivación de Steers y Braunstein (1976) y la Escala de Medición del Clima Laboral de Litwin (1978); los resultados evidenciaron niveles medios de motivación y clima laboral. Se encontraron diferencias sólo en cuanto a la motivación organizacional a favor de los profesores y trabajadores con más de 5 años de servicios, no así sin embargo en relación al clima laboral en donde no se detectaron diferencias en ninguna de las variables de estudio. Resalta la necesidad de un adecuado manejo en la toma de decisiones y en los sentimientos de comunicación para optimizar el rendimiento organizacional.

Silva (2000) realizó un estudio descriptivo de las características del clima organizacional en los centros educativos secundarios estatales en el departamento de Cajamarca, para ello contó con el instrumento elaborado por Halpin y Croft llamado Cuestionario Descriptivo del Clima Organizacional (1963) sus resultados se refieren que el comportamiento directivo no supervisa el desempeño docente en un contexto de búsqueda de rendimiento óptimo, hay un liderazgo autoritario en la conducta de poner énfasis en el rendimiento y sin ejemplaridad, falta de trato y acercamiento a los docentes (consideración) y no se facilita el trabajo de los docentes en cuanto a disponibilidad adecuada de recursos para el trabajo pedagógico y de tiempo

(interferencia) y por otra parte se encontró falta de mística de innovación en el trabajo (entusiasmo) y la dificultad para trabajar conjuntamente (desunión).

Álvarez (2001) en su estudio tuvo como objetivo identificar y describir los elementos culturales que afectan el clima organizacional y la eficacia del personal del Instituto Nacional de Oftalmología, se encontró un clima organizacional poco favorable en la identificación, la productividad y la satisfacción de la actividad laboral. Asimismo, se observó el conformismo en los trabajadores que se adaptaban a las irregularidades administrativas, así como apatía y desidia en los trabajos encomendados.

Se verifica nuevamente en estos estudios que los factores estresores del ambiente laboral son la ambigüedad de rol y roles conflictivos pues estos tienen una relación alta y significativa con el nivel de estrés. La comunicación se hace necesaria para optimizar el rendimiento organizacional y es importante señalar la necesidad de un adecuado manejo en la toma de decisiones, en el presente estudio se toma en cuenta el factor autonomía y su relación con el burnout.

Las características del clima organizacional en los docentes de educación secundaria en Cajamarca revelan un liderazgo autoritario de los directivos, que no supervisa ni busca el rendimiento de sus docentes, las relaciones personales que establece son distantes, no facilita el trabajo docente, falta innovación y existe dificultad para trabajar conjuntamente. En el presente estudio el maestro de secundaria de Lima Metropolitana dará a conocer su percepción del clima laboral

educativo en cuanto a si se le estimula a ser autosuficiente, si percibe la planificación y terminación de tareas y si se le alienta a la urgencia de poder terminarlas.

Uno de los elementos culturales que afectan el clima laboral es el conformismo, hay una adaptación a las irregularidades administrativas y como consecuencia resulta desfavorable la identificación productividad y eficacia laboral, como se verá todo esto es consecuencia de las políticas de estado y la ineficiencia para gerenciar las instituciones educativas.

El objetivo del estudio de Fernández (2002) fué analizar las relaciones de las fuentes de presión laboral, tipo de personalidad, desgaste psíquico y la satisfacción laboral y desempeño docente y ver diferencias existentes de las variables mencionadas según condiciones sociodemográficas de los profesores de primaria de Lima, tomando como instrumentos el Cuestionario de Presiones que enfrenta el maestro, el Inventario de Autoreporte de Conducta Tipo A de Blumenthal, el Inventario de Maslach, la Escala de Satisfacción laboral de Warr, Cook y Wallen y el Cuestionario de Autoreporte del Desempeño Docente; en las conclusiones del estudio el autor señala que encontró que las fuentes de presión laboral se relacionan en forma positiva con el desgaste psíquico (burnout), esto quiere decir que a mayor presión laboral, mayor desgaste psíquico.

La investigación de Delgado (2003) tuvo como objetivo determinar las normas del Inventario de Maslach y conocer las características del síndrome del burnout en docentes de educación secundaria de Lima Metropolitana; las conclusiones a las que

llegó la autora son que el inventario mencionado tiene confiabilidad por consistencia interna, por el método de alfa de Cronbach y validez de constructo a través del análisis factorial de las subescalas del inventario. El 32.7% de los profesores de secundaria de Lima Metropolitana presentaron niveles altos de burnout, los docentes de centros educativos no estatales presentaron mayores niveles de cansancio emocional que sus colegas de centros educativos estatales. Los docentes de centros educativos estatales presentaron un mayor nivel de realización personal que sus colegas de colegios no estatales.

Las fuentes de presión laboral se relacionan positivamente con el desgaste psíquico del burnout en profesores de nivel primario, es nuestro interés conocer como es en el nivel secundario.

Los docentes de educación secundaria de los centros educativos no estatales presentaron mayores niveles de burnout que los docentes de centros educativos estatales, esta es una investigación que antecede a la nuestra y por tanto está en la espera de ser verificada.

## **2.2 Bases Teóricas-científicas**

### **2.2.1 Psicología Ambiental**

#### **2.2.1.1 Definición**

La Psicología Ambiental es una disciplina joven, que hizo su aparición a principios de los años 70, conociendo una rápida evolución gracias a las publicaciones en revistas especializadas (fundamentalmente anglosajonas), y la

multiplicación de encuentros y conferencias internacionales. En 1973 la Asociación Americana de Psicología (APA) creó una sección de investigación sobre la relación entre los entornos físicos y el comportamiento. En 1981 aparece la revista *Journal of Environmental Psychology* de la editorial Academic Press, la cual buscó constituirse como la publicación privilegiada de esta disciplina.

La psicología ambiental surge como una respuesta ante un deterioro de los recursos naturales y el efecto en la vida humana, centrando su atención en dos cuestiones esenciales la influencia del medio ambiente y las modificaciones que ha sufrido sobre las personas, sus conductas y actitudes. La Psicología Ambiental se basa en el estudio de la relación del individuo con el medio ambiente dentro del cual evoluciona. El medio ambiente no es un espacio neutro y excepto de valores, él es culturalmente marcado, por lo tanto lo sitúa tanto en el ámbito social, como económico y cultural. La referencia no es solamente al espacio, sino a la historia del lugar, la cual esta ligada a la historia de los individuos. Vehicula significaciones que son parte integrante del funcionamiento cognitivo y comportamental del individuo. Comprende tanto el medio ambiente natural (ecosistemas, recursos naturales, fenómenos naturales), como el medio ambiente construido o acondicionado (hábitat) (Navarro, 2005).

Proshansky (1976, citado por Jiménez y Aragonés, 1991) atribuye a la psicología ambiental como el establecimiento de relaciones empíricas y teóricas entre la experiencia y conducta del individuo y su medio construido.

De otro lado Heimstra (1979, citado por Jiménez y Aragonés, 1991) la define como la disciplina que se encarga de las relaciones entre el comportamiento humano y el ambiente físico del hombre.

Las investigaciones en la psicología ambiental comprende un área muy amplia la mayoría se relaciona con los efectos psicológicos del ambiente construido, pero también con ambientes específicos y cabe señalar que debido a su evolución tiende también a tratar problemas de tipo social manteniendo un nivel de análisis holístico y manteniendo énfasis en la aplicación práctica de la teoría.

El termino Psicología más que un sentido disciplinario tiene un sentido de definición de problema así pues, Holahan (1996) refiere que la psicología ambiental viene a ser una disciplina de la psicología que estudia la interrelación del ambiente físico con la conducta y la experiencia humana.

#### **2.2.1.2 Características de la psicología ambiental.**

Según Levy (1985) existen 5 características que hacen de la psicología ambiental un campo específico y son los siguientes:

- a) Estudia en forma dinámica las relaciones hombre medio ambiente: El hombre va modificando su entorno y modificándose el mismo, en forma activa y constante lo que interesa son las modalidades de estas relaciones y el complejo algoritmo de las fases sucesivas, se va adaptando al medio ambiente.

- b) La psicología ambiental se interesa por el ambiente físico sea de la naturaleza no modificada por la mano del hombre o del entorno construido: La vida del ser humano no se organiza aisladamente, el entorno es el marco vital de este por lo que el ambiente físico que el ser humano construye es un fenómeno social y físico. El marco social no forma parte en primera instancia de los ambientes estudiados, pero esta dimensión está presente ya que constituye la trama de las relaciones hombre medio ambiente.
- c) El medio ambiente debe ser estudiado desde una perspectiva molar y no molecular o analítica: Lo que significa que las reacciones del hombre con su marco vital y su conducta con el entorno solo pueden estudiarse de modo realista si se trata de ambientes completos y no de segmentos recortados en forma atomística para satisfacer el interés por un aspecto aislado. Los psicólogos ambientales creen que para comprender la conducta humana en forma adecuada el ambiente y la conducta deben contemplarse como partes interrelacionadas.
- d) Las características físicas del medio ambiente no agotan la variedad de los comportamientos: El medio ambiente es un conjunto de objetivos o fines deseables o no deseables por lo que, la conducta del individuo en su medio ambiente no es tan solo una respuesta ante un hecho y a sus variaciones físicas. La psicología ambiental es inseparable de un análisis completo de las motivaciones psicológicas y de un inventario de las necesidades del hombre que desea satisfacer en un entorno.

- e) La psicología ambiental es una psicología aplicada: Nace de problemas concretos colabora con otras disciplinas y busca un lenguaje común y comprensible para todos.

### **2.2.1.3 Orientaciones Teóricas.**

- a) La psicología ecológica

La unidad ambiental básica de este enfoque es el “behavioral sitting” o escenario conductual que intenta dar cuenta de aquellos comportamientos que de forma sistemática se repiten en determinados lugares o momentos, y que por tanto no están ligados a individuos concretos, por ejemplo: Una ceremonia religiosa, una conferencia, un partido de fútbol, etc. Serían escenarios conductuales donde se pueden delimitar aspectos físicos estables que propician o son sinomórficos con determinados comportamientos o patrones también prevalentes. Independientemente de las personas concretas que se hallan en el contexto, se observarán patrones de respuestas estables favorecidas por características del contexto físico (Barker, 1968, citado por Holahan, 1996).

- b) Ecología social.

El enfoque de la psicología social de Moos (1974, citado por Levy, 1985) asume que los ambientes al igual que las personas tienen su propia personalidad. Existen ambientes controladores y rígidos, o bien ambientes tolerantes y distendidos, y del mismo modo se podrían poner muchos ejemplos de clasificación de ambientes en términos que usualmente se destinan a las personas. El interés se centra en un grupo de

variables físicas sociales y psicosociales tiene en cuenta variables ecológicas, dimensiones estructurales de la organización características de los habitantes del contexto, dimensiones psicosociales de grupo e instituciones. El enfoque clave es el clima social y sus objetivos son descriptivos y clasificadorios, permiten apreciar las características que el ambiente posee para las personas del contexto.

#### c) Enfoque conductual

La ecología conductual de Willems (1977, citado por Jiménez y Aragonés, 1991) de inspiración naturalista utiliza métodos de observación, de alcance, intensidad y frecuencia de las interacciones organismo-ambiente en la vida cotidiana. Establece la posibilidad de predecir la conducta a través de los escenarios donde ésta acontece y no a partir de informes verbales utilizando una terminología sistemática y propugnando el uso de largos periodos de tiempo en la investigación del problema.

Una de las aportaciones de este enfoque es el estudio de contextos mediante la elaboración de mapas conductuales. Este término, que ha sido empleado en ocasiones con acepciones bastantes diferentes supone básicamente un dibujo a escala de un espacio físico en el que cada área está rotulada de acuerdo con las clases e conducta que se espera ocurran allí (Ittelson, Rivlin y Proshansky, 1978, citados por Levy, 1985).

#### d) Enfoque cognitivo perceptivo

Llamado así por Stokois (1978, citado en Fernández, 1991) señala que es el enfoque que más se ha desarrollado entre los psicólogos, se centran en el estudio del ambiente

percibido con la que se pretende formular una psicología ambiental descriptiva y clasificatoria.

#### **2.2.1.4 La organización como ambiente.**

Las organizaciones no son entidades naturales es el resultado de formaciones sociales formada por los hombres. Según Simon (1973, citado por Jiménez y Aragonés, 1991) son entidades de carácter artificial, sistemas complejos diseñados para conseguir determinados fines, tratan de determinar no sólo como son las cosas sino como podrían ser.

Hoogdaem (1985) distingue entre ambiente natural (geológico, climático, biológico) y ambiente cultural (cambiado, reorganizado, producido, resultado de la intervención humana) las organizaciones quedan incluídas en el segundo grupo y en ellas distingue dos grandes dimensiones: la cultura material (objetos, instrumentos, edificios) y la cultura inmaterial (conocimiento, leyes, normas, estructuras sociales, etc.). Para comprender el ambiente complejo y artificial de la organización se tendrá en cuenta éstas últimas dimensiones, los individuos que conforman la organización perciben y subjetivan todos esos elementos y forman imágenes impresiones y juicios acerca de ese ambiente lo que la psicología organizacional ha denominado clima organizacional.

Según Katz y Kahn (1978. citado por Jiménez y Aragonés, 1991) la

conceptualización de la organización como sistema abierto, considera a ésta como un contexto ambiental dinámico de los comportamientos individuales y grupales. La idea de que la organización es un entorno psicológicamente significativo para sus miembros ha conducido a la formulación del concepto de clima organizacional.

Porter (1975, citado por Jiménez y Aragonés, 1991) refiere que el clima son las propiedades habituales o características de un ambiente de trabajo concreto, su naturaleza según es percibida y sentida por aquellas personas que trabajan en él o están familiarizadas con él. Según Evan (1976) el clima organizacional es una percepción multidimensional de los miembros y no miembros, de atributos esenciales o del carácter del clima organizacional. Por su parte Atkinson (1977, citado por Jiménez y Aragonés, 1991) refiere que es el resumen del patrón total de expectativas y valores de incentivo que existe en un medio organizacional estas definiciones hacen referencias a procesos perceptivos y subjetivos de los miembros como elemento esencial del clima organizacional. Tal como lo dice Peiró (1987) se trata de percepciones, impresiones o imágenes de la realidad organizacional, se trata en todo caso de una realidad subjetivada.

No obstante el carácter individual y subjetivo del clima organizacional no existe garantía de que diversos miembros de una misma organización perciban el clima de idéntica manera. Junto a las dimensiones diferenciales de los individuos habrá que reconocer la existencia de elementos comunes en la situación, de allí que cualquier atributo sea considerado como parte del clima tiene que existir un cierto acuerdo entre

los individuos que constituyen la organización.

En cuanto a la relación de la actividad cognitiva con el clima organizacional para Naylor, Pritchard e Ilgen (1980, citado en Jiménez y Aragonés. 1991) el clima es específicamente un proceso de formulación de juicios en la que los individuos establecen configuraciones globales de su ambiente a partir de la percepción de diversos atributos para ellos relevantes. El nivel fundamental del clima son las atribuciones generalizadas que un individuo hace de su entorno Schneider (1975).

De esta manera, en la elaboración de una representación del clima intervienen primero las características reales ambientales, segundo las percepciones individuales del grado en que éstos los atributos ambientales específicos existen y tercero un juicio elaborado por el individuo del grado en que una determinada característica psicológica está presente en el ambiente, partiendo de las percepciones de los atributos.

### **2.2.1.5 Concepto del ambiente según Moos**

Moos (1974, citado por Levy, 1985) refiere que el ambiente es un determinante decisivo del bienestar del individuo, realiza investigaciones sobre calidad de vida en aspectos de salud, alimentación, educación, ocio, y trabajo y en climas sociales y relaciones interpersonales. Conceptualizó el rol del ambiente en el comportamiento humano, menciona que se debe contemplar la combinación de variables organizacionales y sociales así como las variables físicas. Propone un marco

conceptual para entender la experiencia y conducta de los ancianos que viven en asilos, explicando los efectos simultáneos de las características arquitectónicas, los factores institucionales y características del ambiente social.

## **2.2.2 Clima Laboral**

### **2.2.2.1 Definición**

A fines del siglo XIX, se le denominó de diferentes formas: Ambiente organizacional, atmósfera organizacional, clima organizacional; sólo en los últimos años se han realizado esfuerzos para explicar su naturaleza y comprender su importancia.

Existen tres enfoques epistemológicos que ayudan a entender los diferentes hallazgos obtenidos para explicar el clima laboral en las organizaciones: El gúestáltico, el funcionalista y el enfoque sistémico (Brunet, 1987).

Para este estudio se tomará como referencia el enfoque epistemológico gúestáltico y el enfoque sistémico. El primero se centra en la configuración de que el todo es diferente a las partes, ya que los individuos comprenden el mundo a partir de criterios conocidos o inferencias, formándose una percepción (personal y psicológica) que va influir en su comportamiento, el segundo el enfoque sistémico el individuo está en un ambiente que influye en él y viceversa de tal manera que establece una relación compleja de co-elaboración del clima organizacional.

Las razones por las cuales se descarta el enfoque funcionalista en nuestra investigación es que este enfoque considera que el pensamiento y comportamiento de

las personas dependen del ambiente y de la participación de éstas con el entorno, las personas son entes activos que interactúan con la organización. Se interesa de manera especial en la función de adaptación al medio que tiene la conducta y la conciencia del organismo (Vargas-Mendoza, 2007). Se relaciona más con la definición del enfoque interactivo del clima laboral, en la presente investigación se tomará básicamente el enfoque perceptual (Gestalt) y en segundo lugar el enfoque organizacional donde todos los elementos estructurales del ambiente y individuo se influyen entre si.

Lewin (1930, citado en Brunet, 1987) fué uno de los primeros que, en su Teoría de Campo refería que el comportamiento humano no sólo se regía por diferencias individuales sino que era función de la persona y de su entorno. Acuñó el término atmósfera psicológica como una realidad empírica, junto con Lippit y White (1939, citado por Álvarez, 2001) diseñaron un experimento donde conocieron el efecto de los estilos de liderazgo: Democrático, laissez faire y autoritario de los cuales surgieron diferentes tipos de atmósferas sociales, probando que el clima era más fuerte que las tendencias a reaccionar adquiridas previamente.

Anterior a la denominación del clima organizacional constructo introducido por Gellerman (1960, citado en Peiró, 1987), estaba la denominada **“moral del grupo”** entendida como un mecanismo de regulación de comportamientos.

Según Reichers y Scheider (1990, citado en Mañas, González y Peiró, 1999) han explicado la evolución del concepto de clima organizacional de la siguiente manera: En la primera etapa el concepto se describe como un fenómeno relevante, se trata el

concepto como una variable dependiente o independiente. Originalmente el clima tiene un significado meteorológico con características estables durante un periodo de tiempo en una región y el otro significado es metafórico transferido a lo social y a lo psicológico, que se refiere a características estables distinguibles que influyen en las conductas de sus miembros.

Friedlander y Margulis (1969, citado por Mañas et al, 1999) consideran que el clima es el resultado de las propiedades organizacionales percibidas por los individuos. Litwin y Stringer (1966, citado por Mañas et al, 1999) establecen relaciones existentes como el correlato de la motivación y la producción laboral, el clima es un concepto molar que describe el efecto que tiene la situación sobre el éxito, poder y afiliación de los individuos.

En la segunda etapa, se conocen las limitaciones de los trabajos empíricos y conceptuales se hicieron revisiones al constructo y a su medición. James y Jones (1974, citado en Mañas et al, 1999) distinguen entre clima como atributo organizacional y clima como atributo personal (clima psicológico) y refieren que el clima es el resultado de la suma de las percepciones que tienen los miembros de su organización.

Hellriegel y Slocum (1974, citado en Mañas et al, 1999) señalan que el clima puede actuar como variable independiente y moduladora, ellos demuestran que el clima interactúa con las necesidades de personalidad de los individuos para influir sobre la satisfacción laboral y el desempeño.

Payne y Pugh (1976, citado por Mañas et al, 1999) distingue entre medidas subjetivas y medidas objetivas del clima organizacional. Las medidas subjetivas representan las percepciones y descripciones de los miembros de la organización (cuestionarios) y las medidas objetivas se obtienen a través de la observación de conducta (disputas abiertas, frecuencias de quejas etc.) estos son indicadores directos del clima, también la recogida de datos estadísticos (ausentismo, rotación, retrasos). Estos autores refieren que el clima es el resultado del consenso que existe en las descripciones que tienen los individuos sobre su organización.

En la tercera etapa, de consolidación y acomodación del concepto las controversias decaen, se determina lo que se conoce del concepto y lo que falta conocer. El concepto se acepta a nivel general aparece como una variable moderadora mediadora o contextual. Hasta el año 80 hubo controversia respecto a la medición del clima organizacional.

Joyce y Slocum (1988, citado por Mañas et al, 1999) consideran que la unidad de análisis del clima es el individuo y, estudian la diferencia entre el clima psicológico y el clima organizacional y el efecto de esta diferencia sobre actitudes sentimientos y conductas de los individuos en la organización. El clima psicológico está más cerca al concepto de satisfacción laboral pues son atributos individuales mientras que el clima organizacional es una característica del sistema social.

En los primeros estudios se señala que los estilos de liderazgo determinan las atmósferas sociales. El clima laboral originalmente tiene un significado meteorológico y metafórico transferido a lo social y psicológico, es un concepto

molar que tiene efectos sobre la motivación del trabajador; se le define como resultado de las propiedades organizacionales percibidas por el individuo.

Posteriormente se distingue el clima como atributo organizacional y como atributo personal. En este último el clima interactúa con las necesidades personales de los individuos que influye en su desempeño y su satisfacción laboral, se le define como la suma de percepciones de los miembros de su organización, la unidad de análisis del clima es el individuo y se relaciona con el clima psicológico.

Otros autores como Glick (1985) considera que la unidad de análisis del clima es la organización.

Rosseau (1988, citado por Mañas et al, 1999) acepta la definición de que el clima viene a ser las descripciones individuales del ambiente o contexto social de las que las personas forman parte, según este autor los atributos característicos del clima persisten a través de dos formas, a través de las percepciones, es decir las sensaciones experimentadas por un individuo a través de sus sentidos, y a través de la descripción de los informes que una persona hace de sus sensaciones.

Weinert (1985) analiza las tendencias para conceptualizar el constructo clima organizacional, él refiere que las características objetivas de la organización se dan en las dimensiones estructurales (realidad); el otro aspecto es la percepción individual, la descripción de todos los estímulos que influyen en el individuo, es decir los atributos subjetivos. Un tercer aspecto de entender al clima organizacional como un clima psicológico sería meramente individual.

Para Chiavenato (1989) el clima organizacional constituye el medio interno de una organización, es la atmósfera característica de cada organización.

Hodgetts y Altman (1997) refieren que el clima organizacional es un conjunto de propiedades del ambiente laboral percibidas por los individuos que laboran en ese lugar, que sirve como fuerza vital y que influyen en su conducta de trabajo.

Peiró (1987) menciona que el clima organizacional viene a ser una serie de percepciones, impresiones o imágenes de una realidad organizacional “subjetivada”.

Brunet (1987) también lo toma como una medida perceptiva de los atributos organizacionales donde el individuo actúa como un filtro de información de su ambiente, así como de sus características personales a través de los diseños y procesos organizacionales.

Goncalves (1997) refiere que son las percepciones que el trabajador tiene de las estructuras y procesos que ocurren en el medio laboral.

Rodríguez (1995) habla del clima como apreciaciones evaluativas y valorativas compartidas por los miembros de una organización con respecto al trabajo, al ambiente físico en que este se da, las relaciones interpersonales que tienen lugar en torno a él y a las diversas regulaciones formales que afectan a dicho trabajo, los miembros de la organización no constituyen los elementos del sistema organizacional, sino parte de su ambiente interno. El clima en esta perspectiva ha de

ser entendido como el conjunto de apreciaciones que los miembros de la organización tienen de su experiencia *en* y *con* el sistema organizacional.

Schneider (1975) refiere que el clima es a la vez una variable que está en la mente de los individuos y en las características del entorno.

En el atributo organizacional del clima laboral la unidad de análisis es la organización. Los atributos son objetivos, se traducen en la dimensión de las estructuras es decir de las propiedades del ambiente laboral que sirven con fuerza que impulsa e influye en la conducta laboral.

En este estudio se ha optado por la definición del clima como atributo personal que considera a las percepciones y descripciones del individuo de los estímulos del ambiente laboral que influyen en su persona. No se descartan los atributos organizacionales ya que estos factores son permanentes y determinantes en las actitudes, valores y percepciones del sujeto. Esta elección de ambas definiciones se adecuan a la variable de estudio y al instrumento de medición de ésta.

#### **2.2.2.2 Enfoques para ubicar la definición del clima organizacional**

Existen cuatro enfoques para definir el clima organizacional: Estructuralista, Perceptual o Subjetivo, Interactivo y el enfoque Cultural.

Para efecto de este estudio se han tomado como referencia los enfoques perceptual y estructural descartándose el enfoque interactivo cuyo supuesto básico es la interacción entre las características de personalidad de los individuos con los

elementos estructurales de la organización, el componente central que contribuye al clima es la comunicación y que a partir de todo esto se desarrolla una visión compartida Welsch y La Van (1981), lo cual no es el objetivo del estudio.

El enfoque cultural tampoco se ha tomado en cuenta porque este se centra en la manera como los grupos construyen interpretan y negocian la realidad a través de una cultura organizacional Moran y Volkwein (1992), esta última variable tampoco es objeto de nuestro estudio.

**Enfoque perceptual o subjetivo:** Sus representantes Halpin y Crofts (1963, citado en Dessler, 1979) lo definen en términos de la “opinión” que el empleado se forma de la organización. El aspecto más importante es la percepción que tienen los trabajadores en cuanto a la satisfacción de sus necesidades, también define la “consideración” como un término que refleja la forma como el empleado u obrero juzga el comportamiento de su superior en términos de su propia satisfacción. Incluyen además otras dimensiones subjetivas y perceptivas como la obstaculización, el alejamiento e inclusive la intimidad.

Según este enfoque el individuo crea una representación subjetiva del clima que resulta en representaciones cognitivas *relevantes* para el sujeto. La base para la formación del clima está dentro del individuo, se reconoce que los individuos responden a variables situacionales de una forma que para ellos tiene significado desde el punto de vista psicológico. El clima es una descripción individual de las características y condiciones organizacionales procesadas psicológicamente (James y Jones, 1979, citado en Mañas et. al, 1999).

El clima psicológico es histórico, se toma en cuenta el aprendizaje anterior y la predisposición cognitiva del individuo. Por lo que la percepción de una misma situación puede ser diferente (James y Sells, 1981, citado en Mañas et al, 1999).

**Estructuralista:** Sus representantes son Forenhand y Gilmer (1964, citado en Dessler, 1979) quienes definen el clima organizacional como el conjunto de características distintivas de factores permanentes que describen una organización, que influyen en el comportamiento de las personas que la conforman (reglamento, tecnología y liderazgo). Los miembros están expuestos a las características estructurales comunes de una organización, como resultado de esto sus percepciones son similares.

Según Guión (1973) las condiciones reales en la organización son determinantes claves de las actitudes de sus miembros, de los valores y de las percepciones.

La medición del clima implica una medición objetiva de las propiedades y procesos de la organización y una medida indirecta perceptual de los atributos objetivos organizacionales (Jablin, 1980).

En el presente estudio interesa conocer, como los maestros de educación secundaria tanto de los centros educativos estatales y particulares de Lima Metropolitana describen los procesos de su ambiente laboral en base a sus percepciones y a la satisfacción de sus necesidades de tal forma, que tenga un significado desde el punto de vista del bienestar psicológico, es decir si se relaciona

con la aparición del burnout.

Se toma en cuenta también los atributos organizacionales permanentes, es decir, las características comunes, distintivas de la organización a la que están expuestos los profesores y que de la misma manera influyen en sus valores y percepciones.

### **2.2.2.3 Dimensiones del clima organizacional (propiedades de la organización)**

En este punto es importante señalar los diferentes factores organizacionales comunes y permanentes que influyen en la descripción de las percepciones de los miembros de una organización. Según Oliveros y Ramos (1999) uno de los motivos del malestar docente es la falta de autorrealización, que se traduce en el conflicto que existe entre las necesidades de la persona y las funciones de su profesión.

De allí el interés por conocer los factores organizacionales del clima laboral que estimulen a desarrollar la autonomía, como se percibe la planificación y terminación de tareas con la oportunidad de desarrollar sentimientos de competencia y éxito profesional y por último como se percibe la urgencia para terminarlas, lo que conllevaría a ver resultados y a la productividad laboral. Todos estos factores pertenecen a la dimensión autorrealización u orientación hacia objetivos del Instrumento llamado “Escala del Clima Social en el Trabajo” de Moos e Insel (1974) del cual se ha tomado para este estudio, porque se relaciona con los enfoques perceptual y organizacional del clima laboral que el objeto de estudio.

Estos autores mencionan tres dimensiones que son:

*Relaciones:* Miden el grado en que los empleados están interesados y comprometidos en su trabajo y el grado en que la dirección apoya a sus empleados y anima apoyarse unos a otros. Está integrada por:

- a) *Implicación:* Es decir el compromiso de los empleados con el trabajo.
- b) *Cohesión:* La relación de amistad y apoyo entre los trabajadores
- c) *Apoyo:* Apoyo y estímulo de la dirección para sus empleados.

Esta dimensión podría servir para el enfoque conceptual interactivo del clima Organizacional.

*Estabilidad/Cambio:* Evalúan el grado en que los empleados conocen lo que se espera de su tarea diaria y como se les explica los planes y normas de trabajo, el grado de presión de la dirección para controlar a los empleados, la importancia que se da al cambio y a las nuevas propuestas y el grado en que el entorno físico crea una ambiente agradable de trabajo. Consta de las subescalas:

- a) *Claridad:* Claridad de la política y los reglamentos.
- b) *Control:* Reglamento y formas de presión que puede utilizar la dirección.
- c) *Innovación:* Importancia que otorga la dirección al cambio y las nuevas formas de trabajar.
- d) *Confort:* Esfuerzo para crear un ambiente físico sano y agradable.

Esta dimensión se adecua más al enfoque cultural del clima laboral.

*Autorrealización u orientación hacia unos objetivos:* Esta es la dimensión e evaluar en el presente estudio, comprende las siguientes subescalas:

- a) Autonomía: Grado en que la organización estimula a los empleados a ser autosuficientes y a tomar sus propias decisiones.
- b) Organización: Estimulación a la eficacia y a la planificación del trabajo.
- c) Presión: Urgencia de la dirección para el cumplimiento y terminación del trabajo.

Campbell, Dunnette, Lawler y Weik (1970) sintetizan las aportaciones de otros autores y refieren también cuatro dimensiones, algunas de cuyas variables coinciden con el autor anterior:

- a) Autonomía individual.
- b) Grado de estructuración impuesta sobre la persona ocupada.
- c) Orientación hacia la recompensa.
- d) Consideración, afecto y apoyo.

Koys y Decottis (1991) identificaron de ochenta dimensiones publicadas sobre clima laboral, un conjunto de ocho dimensiones relevantes tales como:

- a) Autonomía: Supervisión cerrada, responsabilidad individual.
- b) Cohesión: Conflicto, espíritu de cooperación, amistad, sociabilidad e intimidad.
- c) Confianza: Insensibilidad en la dirección, confianza del líder.
- d) Presión: Orientación, estándar del trabajo, medida de resultados, énfasis en la producción.
- e) Apoyo: Facilitación del trabajo por parte del líder, distancia, influencia jerárquica.

- f) Reconocimiento: Oportunidades para crecer y avanzar, relación de recompensa y castigo.
- g) Imparcialidad: Objetividad en el sistema de recompensa, claridad en la promoción.
- h) Innovación: Desafíos, riesgos, orientación al futuro.

### **2.2.3 El maestro en el Perú.**

La educación es una herramienta poderosa para impulsar el desarrollo humano sostenible, aumentar la productividad y la competitividad de los países en el mundo moderno, (XIV Conferencia Iberoamericana de Educación, 2004).

Es el maestro el personaje principal de este sistema, cuya profesión es compleja y delicada ya que tiene que ver con la formación moral, intelectual y actitudinal de millones de niños y jóvenes peruanos, generaciones que se preparan para asumir nuevos y exigentes retos del mundo actual, generando en ellos una constante tensión e impotencia en su quehacer educativo (Palacios y Paiba, 1997).

Los problemas básicos del malestar docente son la falta de coherencia entre la realización personal y las exigencias profesionales del maestro, las presiones, la escasa consideración hacia su persona, la falta de autorrealización, los conflictos entre las necesidades de su persona y la función de su profesión por último las tensiones vinculadas al contexto socio educativo es decir la falta de protagonismo y autonomía en el planteamiento y realizaciones educativas (Oliveros y Ramos, 1999).

El maestro compete con los medios de comunicación que influyen poderosamente sobre los valores, creencias, gustos, e información de los niños y adolescentes, asimismo está sometido también a exigencias administrativas como preparación de alimentos, coordinación de las instancias intermedias de la administración educativa (Díaz y Saavedra 2000).

Si se empieza con la formación docente se puede decir que los estudiantes que ingresan a estudiar la carrera docente, son de logros educativos inferiores al resto de carreras universitarias, y la gran mayoría de estos provienen de estratos socioeconómicos medios o bajos (Díaz y Saavedra, 2000). Según los mencionados autores el 60% de las personas que demandan estudios de pedagogía se ubica en los estratos económicos bajos y, en muchos casos no ha sido debidamente instruido en la educación básica, por lo que proponen que el ingreso a la carrera docente debe ser más exigente.

En lo que respecta a las condiciones laborales es una de las profesiones con menor ingreso en relación a otras. La diferencia de ingresos entre los distintos niveles y experiencia son muy pequeños, lo que indica que no hay un incremento de éste, a lo largo de la carrera, lo que si se puede destacar es la estabilidad laboral de que gozan los docentes, ninguna otra ocupación en el sector público lo tiene, con beneficios sociales de cotización a un fondo de pensión y seguro de salud sea nombrado o contratado. La estabilidad laboral a su vez genera ineficiencia en la administración de recursos humanos, los directores se caracterizan por no tener autonomía para administrar el personal y el financiamiento. El director medio posee un estilo de gestión autoritaria, de no aceptación a las críticas, excesiva preocupación por la infraestructura, con su tiempo

mayormente dedicado a realizar trámites, con una deficiencia como conductor pedagógico (Cuba, 1994).

Los mayores problemas tienen que ver con un comportamiento directivo caracterizado por un liderazgo basado en el ejemplo, falta de trato y falta de acercamiento a los docentes, falta de consideración y el no facilitar el trabajo de los docentes en cuanto a disponibilidad adecuado de recursos para el trabajo pedagógico y de tiempo; y por otra parte la ausencia de una mística de trabajo, de entusiasmo, la dificultad para trabajar conjuntamente (Silva, 2000). Este autor realizó un estudio en una muestra de 10 centros educativos estatales de nivel secundario en el departamento de Cajamarca para determinar el clima organizacional, de los cuales el 80% de dicha muestra presentan un clima laboral cerrado, donde la dirección mantiene el control de todas las actividades. Se marcha según las normas urgiendo a los demás, mediante el recurso de la disciplina para que trabajen con más dedicación. La escasa capacidad de iniciativa, la falta de canales flexibles de comunicación con la dirección genera una sensación de arbitrariedad en el establecimiento de las normas y propicia que el director no muestre interés en reducir los obstáculos que el profesor encuentre en la realización de su trabajo, se preocupa por el cumplimiento de las normas, los miembros se limitan a tareas no creativas, se alienta a la pasividad, la rutina y la falta de interés y responsabilidad en el trabajo.

El ambiente laboral de los centros educativos estatales no estimula entre sus miembros a la autorrealización, lo cual se traduce en falta de autonomía, imposibilidad en la toma de decisiones en los planteamientos educativos, la escasa oportunidad para ejercer sus habilidades que lo conllevarían a desarrollar sentimientos de competencia y

éxito profesional, la falta de un sistema de evaluación que no le permite observar sus resultados y su productividad genera pasividad y rutina en el trabajo docente, se puede mencionar también que la estabilidad laboral genera ineficiencia en la administración de recursos humanos.

La falta de equidad salarial en comparación con otras profesiones hace que el maestro tenga poco prestigio social. La gran variedad de tareas a la que son sometidos los profesores no le permiten ver con claridad sus funciones. El directivo tiene una gestión autoritaria que no apoya ni facilita el trabajo docente, ni tampoco el trabajo en conjunto, carece de flexibilidad en la comunicación con los profesores, ésta es formal y escasa.

Frente a las mencionadas características, y siendo la docencia una profesión de ayuda social donde las relaciones humanas son el objeto de trabajo, se ha planteado el supuesto de relacionar el clima laboral con el síndrome de Burnout.

Los maestros no disponen de tiempo para reflexionar sobre su práctica docente y por lo tanto no logran hacer de la pedagogía un saber constituido que se conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos sobre la enseñanza (Delgado, Orbegoso e Hidalgo, 1995). Según estos autores las políticas del estado han remplazado los valores del maestro como guía, en la práctica los docentes se han vuelto dependientes de los sistemas burocráticos en la educación.

El marco normativo está centralizado, los directores no pueden seleccionar, contratar a los docentes, tampoco pueden despedir o separar a un maestro, el mecanismo de

ascenso está determinado por mecanismos superiores, a diferencia de las escuelas privadas en las que el director tiene mayor injerencia sobre las decisiones del personal.

Las remuneraciones no están vinculadas al desempeño, no se penaliza la ineficiencia, ni se reconocen los méritos, ni se estimula el perfeccionamiento, la creatividad e innovación pedagógica, por lo que no existen mecanismos de evaluación de rendimiento. La evaluación que se lleva a cabo difícilmente está en correlación con el desempeño docente, existen presiones políticas y burocráticas para asignar a un docente a una escuela, siendo las más disputadas las de mayor tamaño y mayor prestigio. En comparación con los centros educativos particulares los ascensos dependen de las normas internas del colegio, el director puede separar a un docente que no responde a las expectativas del centro (Díaz y Saavedra, 2000).

Las supervisiones a cargo de las Unidades de Gestión Educativa Locales, carecen de un personal técnicamente preparado para llevar a cabo su función respecto al procedimiento enseñanza aprendizaje y del desarrollo cualitativo de la currícula. Hay falta de recursos económicos para las visitas que realizan y éstos se caracterizan por tener una recargada función burocrática. En los centros educativos privados en cambio es el director el responsable del cumplimiento del plan anual.

Según Silva (2000) las escuelas públicas, se caracterizan por tener estructuras informales, con escasos recursos económicos y humanos y sobre todo con poca capacidad de liderazgo en los directores para administrarlos y poca capacidad gerencial en la toma de decisiones, además de que no alientan a la integración entre los maestros.

De otro lado Trahtemberg (2005) señala que en las escuelas estatales el director es un ayudante del portero, pues ve entrar y salir a profesores sin que pueda hacer algo para cambiarlos o despedirlos, y que debería tener poder de decisión sin dejar de rendir cuentas a la población.

Las relaciones entre los maestros y los padres de familia también son tensas y difíciles debido a que uno responsabiliza al otro del fracaso escolar de los chicos y a los conflictos que generan las decisiones sobre el uso de los recursos económicos de la asociación de padres de familia (Palacios y Paiba, 1997).

Las políticas del estado priman sobre los valores del maestro como guía, son dependientes de un marco normativo centralizado, las remuneraciones no están vinculadas al desempeño y la asignación de un maestro se realiza por presiones políticas y burocráticas.

Para diferenciar con los centros educativos particulares ya que es una de las hipótesis de este estudio, se observa que en estos colegios si se reconoce al maestro como guía, el director es un ejecutivo en la toma de decisiones para la contratación del personal docente, los ascensos se rigen por normas internas y él es el responsable del cumplimiento del plan anual.

Las escuelas no discuten misión u objetivos, los maestros no disponen de tiempo para reflexionar sobre su trabajo docente; hay un desequilibrio entre lo que se exige al docente y lo que se le ofrece como formación, como reconocimiento y como condición de trabajo, además no poseen estímulos claros para su desempeño en la innovación y

actualización de la carrera; existiendo de esta manera una diferencia entre el desempeño docente del sector público con el sector privado.

Las diferencias entre docentes de instituciones públicas y privadas son muy significativas a favor de estos últimos en particular con los permanentes. En el sector privado no se encuentran diferencias según el tipo de contrato (permanente-temporal), en el sector público el índice de desempeño es mayor en los contratados que en los permanentes, es posible que esto se deba a que los maestros nombrados tienen el beneficio de la estabilidad laboral, mientras que los contratados cada año van a renovar su vínculo laboral, por tanto tienen que ser más eficientes (Díaz y Saavedra, 2000).

En los colegios estatales las exigencias laborales en el maestro no guardan relación con lo que se le ofrece como formación, reconocimiento y condiciones de trabajo. No discuten misión ni objetivos, El índice de desempeño es mayor y más exigente en los profesores contratados que los nombrados.

Según Vexler (1996, citado por Palacios y Paiba, 1977) el profesor establece una relación impersonal y autoritaria con los alumnos lo que influye en su motivación, participación, rendimiento y disciplina perjudicando el desarrollo de su autonomía intelectual y moral.

Tovar, Gorriti y Murillo (1989, citados por Palacios y Paiba, 1977) comprobaron la existencia de una relativa autonomía pedagógica del maestro en el aula de zonas rurales y urbano marginales derivada del abandono o aislamiento en que lo coloca el sistema.

Existe en el maestro un bajo nivel de satisfacción profesional debido a que no tiene un reconocimiento social y su remuneración es baja (Alda y Oyague, 1993, citados por Palacios y Paiba, 1977).

Las relaciones del maestro con los padres de familia y la comunidad suelen ser contradictorias, se reconoce la necesidad de un trabajo cooperativo, pero no se discuten las dimensiones profundas del trabajo del docente (Programa ERA, 1990, citado por Palacios y Paiba, 1977).

Existe una baja satisfacción laboral por falta de reconocimiento social y baja remuneración económica, el profesor establece una relación impersonal y autoritaria con el alumno que afecta su autonomía moral e intelectual.

## **2.2.4 Estrés**

### **2.2.4.1 Definición.**

El término estrés (stress) proviene de la física y de la arquitectura, ambas disciplinas se han ocupado de la tensión que se produce en los elementos sólidos como respuesta a los empujes ejercidos desde el exterior que pueden llegar a deformarlos o romperlos.

Fue Cannon (1911), quien por primera vez empleó el término a todo estímulo susceptible de provocar una reacción de lucha o huida y, posteriormente, este término también se utilizó para designar los factores del medio cuya influencia exigen un esfuerzo no habitual de los mecanismos de regulación del individuo.

#### 2.2.4.2 Teorías explicativas del estrés.

Las distintas aproximaciones al concepto de estrés, han definido a este como respuesta general inespecífica Selye (1936), como acontecimientos o estímulos Everly (1989) o como transacción cognitiva persona-ambiente Lazarus y Folkman (1986).

##### a) Teorías basadas en la respuesta

La primera definición basada en el tipo de respuesta la otorga Selye (1936), quien investigó y llegó a definir el estrés como la respuesta fisiológica, no específica de un organismo ante toda exigencia que se le haga. Este autor consideró que cualquier estímulo podría derivar en un estresor siempre que provocase en el organismo su correspondiente respuesta biológica de reajuste, no obstante no incluía los estímulos psicológicos como agentes causales.

Según Selye, cuando uno se enfrenta a una nueva situación, el cerebro recibe información que se transmite y analiza a través de los sentidos relacionando ésta con recuerdos que se han almacenado de anteriores experiencias. Si la evaluación es negativa, envía una señal que libera las hormonas de adrenalina, poniendo al organismo en un estado de alerta o de resistencia dando lugar a la aparición de síntomas de cansancio y fatiga. En la mayor parte de los casos, una vez que se deja de sentir la amenaza el cuerpo se recupera, pero si la situación se prolonga se puede llegar a un “estado de extenuación”. Se encontraría entonces con que el nivel de resistencia bajaría, apareciendo nuevas señales de alarma y comenzando un sufrimiento físico y mental y si

este estado continúa, la persona empezará a tener problemas llegando incluso a enfermar.

En esta teoría el término de estrés se desdobra en eustrés, que es cuando estas respuestas se realizan en armonía, respetando los parámetros fisiológicos y psicológicos del individuo y son adecuadas en función de la demanda y se consume biológica y físicamente la energía dispuesta por el sistema general de adaptación. Es necesario y positivo tener cierta dosis de estrés para permanecer alerta ante cualquier cambio y lograr un ajustado equilibrio en la adaptación; pero cuando la influencia del ambiente supera o no alcanza las cuotas en las que el organismo responde con máxima eficiencia, éste percibe la situación como amenazante, peligrosa o desagradable desencadenando una reacción de lucha o huida y/o una reacción de estrés, incluso una estimulación insuficiente también puede ser fuente nociva de estrés, hasta llegar a la enfermedad de adaptación o enfermedad psicosomática por “distrés”.

La adaptación se define como un proceso complejo, cambiante y continuo, que requiere muchas reacciones, según Davidoff, (1984) es el proceso de conformarse a las exigencias del yo y del entorno frente a las decepciones, frustraciones, conflictos, presiones y otro tipo de angustias. Para que el sujeto haga frente a los problemas que se hacen presentes en la vida, va a depender de su capacidad para manejar las situaciones; de sus esfuerzos por controlar; y en definitiva de su capacidad de adaptación y hará entonces que su estrés se convierta en eustrés o distrés.

Así, desde este primer enfoque teórico, la relevancia le pertenece a los conceptos de estresor y respuesta; y la posibilidad de considerar al estrés como motivador (eustrés) o

como fuente nociva (distrés).

#### b) Teorías basadas en el estímulo

El estrés se explica en base a estímulos ambientales o estresores estos perturban o alteran el funcionamiento del organismo. Everly (1978, citado por Guerrero, 1996) distingue dos tipos principales de estresores:

*Psicosociales*: Son situaciones que no causan directamente la respuesta de estrés, sino que se convierten en estresores a través de la interpretación cognitiva o del significado que la persona le asigna para que se conviertan en estrés.

*Biológicos*: Son aquéllos que producen cambios bioquímicos o eléctricos en el organismo. Se pueden considerar como tales a una cantidad de estimulantes de consumo sociocultural como el café, el tabaco así como elementos ambientales como el ruido y otros tipos de contaminación o condiciones de un medio físico.

En este modelo centrado en el estímulo, el estrés se localiza fuera del individuo y se le llama “strain” al efecto que éste produce. Sandín (1995). Una de las debilidades de esta concepción es lo subjetivo de las asignaciones de significados que las personas le puedan dar a un estímulo; lo que algo puede resultar amenazante para algunos no lo será para otros.

#### c) Teorías transaccionales

Un tercer grupo de teorías más complejas son las interaccionales o transaccionales, representadas por Lazarus y Folkman (1986). Esta teoría considera el estrés de una manera más amplia, englobando frustración, conflicto y otros estados de estrés, relacionados con los estados de ánimo como la ansiedad y la ira. Asumiendo la siguiente definición: “Una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar” (Lazarus y Folkman, 1986, p. 43).

Se conceptualizan los estresores como demandas que surgen del medio ambiente sea interno o externo que afectan el bienestar físico o psicológico del sujeto y que requieren una acción para restablecerlo.

Lazarus sostiene dos formas para hacer frente a los problemas la evaluación y el afrontamiento:

*La evaluación:* Los sujetos valoran constantemente las interacciones que ocurren en cada momento en relación con el entorno. Los sucesos que aparecen como retos o amenazas (nocivos en potencia) se analizan con mayor detenimiento y se plantean interrogantes para averiguar qué tipo de acción va provocando este caso, a la vez que evalúan los recursos con los que hacer frente al problema.

El grado en que los sujetos se sientan o no alarmados depende de su capacidad para manejar desafíos, al respecto influyen la situación, las experiencias pasadas y las características personales. Una vez que se valora un suceso, hay que decidir qué se va a hacer, sin embargo cuando la circunstancia es repetitiva y sin éxito; cuando el sujeto

haga lo que haga y la situación inicial se mantiene, llega a un estado de indefensión, de pasividad, en donde permanecerá inerte, sin valorar la situación y sin afrontar la amenaza. Seligman (1975) refiere a este tipo de reacción como indefensión aprendida.

*El afrontamiento:* Lazarus establece un modelo de afrontamiento del estrés basado en dos elementos dinámicos y estructurales estas son: La demanda del medio en cuanto compromiso y los procesos de evaluación de la situación estresante.

Aplicado en el ámbito laboral la definición de estrés podría ser el desequilibrio percibido entre las demandas profesionales y la capacidad de la persona para llevarlas a cabo. El mecanismo de respuesta previa valoración es la lucha y huida. En situaciones de competencia, inseguridad, búsqueda de eficacia laboral no es factible luchar con el gasto energético correspondiente, ni tampoco teóricamente responder con la huida es decir escapar del estrés. Sin embargo una de las formas de esta es el absentismo.

La imposibilidad de modificar el estresor, estando sometido al mismo tiempo a importantes presiones psicológicas conlleva a salidas como por ejemplo, el cigarrillo, el alcohol, los psicofármacos, las drogas en general e incluso obesidad que termina agravando el estrés y sumando factores de riesgo.

Por otra parte el concepto de subjetividad individual, de percepción acorde con la personalidad, genera las mayores discusiones entre los especialistas en cuanto a las repercusiones jurídico laborales del estrés como enfermedad profesional o laboral.

Uno de los síndromes más característicos dentro de las fases avanzadas del estrés

laboral, es el síndrome de burnout, también conocido por “síndrome del profesional quemado” o de “desgaste profesional” que se dan en trabajadores que enfrentan una carga afectiva importante y acaban perdiendo el interés.

## 2.2.5 Síndrome de Burnout

### 2.2.5.1 Definición.

El origen de estudio del término se remonta a 1974 con Freudenberger quien lo describe como “*una sensación de fracaso y una existencia agotada o gastada que resultaba de una sobrecarga de energía, recursos personales o fuerza espiritual del trabajador*”.

Dale (1979, citado por Garcés De Los Fayos, 2003) es uno de los que inicia la concepción teórica del burnout y lo entiende como una *consecuencia del estrés laboral*, por lo que el síndrome podría variar en relación a la *intensidad y duración del mismo*.

En 1980, Freudenberger aporta otros términos a la definición habla de un “vaciamiento de sí mismo”, provocado por el agotamiento de los recursos físicos y mentales tras el *esfuerzo excesivo por alcanzar una expectativa no realista* que ha sido impuesta por él o bien por los valores de la sociedad.

Cherniss (1980) enfatiza la importancia del trabajo como antecedente al burnout, refiere que los trabajos frustrantes con excesivas demandas con el transcurrir del tiempo, generan cambios negativos en la persona, destaca tres momentos:

- a) Desequilibrio entre demandas y recursos individuales.
- b) Respuesta emocional a corto plazo con ansiedad tensión, fatiga.

c) Cambios de actitudes y conductas, afrontamiento defensivo.

Edelwich y Brodsky (1980) lo definen como una pérdida progresiva del idealismo, energía y motivos vividos por la gente en la profesiones de ayuda, como resultado de las condiciones del trabajo, propone cuatro fases: entusiasmo, estancamiento, frustración y apatía.

En 1981 Maslach y Jackson, después de un estudio empírico, entienden el burnout desde una perspectiva psicosocial ya que lo consideran como una respuesta emocional ante factores laborales y organizacionales como antecedentes y condicionantes, investigaron como el estrés relacionado con el rol laboral, puede desencadenar un “síndrome tridimensional” en profesionales cuyo objeto de ayuda son personas. Estas dimensiones son: agotamiento emocional (hastío emocional), despersonalización, (actitudes y respuestas cínicas) reducida realización personal (perdida de confianza en realizarse). De acuerdo a la definición de burnout el inventario que estos autores crearon es el más utilizado y aceptado, por lo que se trabajará con dicho instrumento.

Luck y Gohs (1982, citado por Garcés De Los Fayos, 2003) indican que todas las definiciones aportadas al burnout lo que hacían era describir el síndrome del carbonizado, de allí que en la actualidad una traducción libre del burnout sea la de “quemado” cuando lo que se refleja es una situación más grave (carbonizado), describió como el estado mental y físico de los efectos de debilitamiento experimentadas por sensaciones negativas prolongadas relacionadas con el trabajo.

Perlman y Hartman (1982, citado por Garcés De Los Fayos, 2003) compilando

diversas conceptualizaciones, encuentran los siguientes tópicos: fracasar y estar agotado, respuesta a un estrés crónico, y síndrome con actitudes inapropiadas hacia los clientes y hacia sí mismo, asociado con síntomas físicos y emocionales, provocado por una situación negativa y de la organización hacia la persona que desempeñan su labor profesional.

Nagy (1985, citado por Garcés De Los Fayos, 2003) realiza una descripción numerosa de manifestaciones psicológicas y físicas evidenciadas en trabajadores de profesiones de interacción humana según el autor, burnout y estrés pueden ser conceptos similares y que el burnout sería un tipo específico de estrés.

Shirom (1989, citado por Garcés De Los Fayos, 2003) plantea que el burnout es el resultado de un mal funcionamiento de los esfuerzos de *afrontamiento* con lo que al disminuir los recursos de la persona, aumenta el síndrome.

Para Leiter (1991, citado por Garcés De Los Fayos, 2003) el burnout es una función del patrón de afrontamiento del individuo condicionado por demandas organizacionales y recursos exigidos. Este mismo autor señala que la excesiva variedad de tareas puede afectar los sentimientos de realización personal en el sujeto.

García Izquierdo (1991, citado por Garcés De Los Fayos, 2003) señala que es característico en profesiones de servicios humanos.

Gil y Peiró (1997) opinan que el burnout puede estudiarse bajo dos perspectivas: Clínica bajo una concepción estática, donde el sujeto llega a ese estado como

consecuencia del estrés laboral y una perspectiva psicosocial que lo define como un proceso, es decir una serie de etapas que se generan por interacción de las características personales y el entorno laboral.

Para el presente estudio, el concepto de burnout a utilizar es desde la perspectiva psicosocial que viene a ser la respuesta emocional ante factores laborales que actúan como antecedentes y condicionantes, está relacionado con el rol laboral de profesionales cuyo objeto de ayuda son personas, como el maestro en la que se establece el síndrome tridimensional que comprende: fatiga emocional, despersonalización y baja realización personal. En el presente estudio estas tres dimensiones se van a correlacionar con el clima laboral.

#### **2.2.5.2 Modelos explicativos del burnout**

Para explicar la etiología del burnout, existen diversas perspectivas pero sólo se utilizarán aquellas que ayudarán a explicar y desarrollar la presente investigación.

**Modelo de competencia social de Harrison** (1983, citado por Gil y Peiró, 1997) refiere que la mayoría de los individuos que trabajan en servicios de ayuda están altamente motivados para ayudar a los demás, la eficacia de sus objetivos están determinados por factores de ayuda o factores de barrera. En un principio, la motivación para ayudar predeterminará su eficacia y su competencia, de lo contrario disminuirán estos sentimientos, más si se mantiene en el tiempo aparecerá el síndrome de burnout.

Pines (1993, citado por Gil y Peiró, 1997) señala que el burnout, es el resultado de

un proceso de desilusión en aquellas personas que intentan darle un sentido existencial a su trabajo de carácter humanitario y de ayuda. Una persona que inicialmente no ha estado motivada en este aspecto puede experimentar fatiga, estrés pero no el síndrome de burnout.

**El Modelo de Cherniss** (1992) establece una relación causal entre la incapacidad del sujeto para desarrollar sentimientos de competencia o éxito y síndrome de burnout, toma el concepto de autoeficacia percibida de Bandura sobre las creencias de las capacidades de las personas para el control de situaciones que lo afectan.

Los sentimientos de éxito generan satisfacción laboral y compromiso con el trabajo en cambio los sentimientos de fracaso llevan al burnout. Los sujetos con fuertes sentimientos de auto eficacia percibida experimentan menos estrés en situaciones amenazantes y las situaciones son menos estresantes cuando creen que pueden afrontarlas exitosamente.

**El Modelo De Thompson, Page y Cooper** (1993) quienes se basaron en el modelo de autocontrol de Carver y Scheier (1988, citado por Gil y Peiró, 1997) para explicar el proceso del estrés. La etiología la relacionan con el nivel de autoconciencia del sujeto, sus sentimientos de autoconfianza y sus expectativas de éxito, además de la discrepancia que puede haber entre las demandas de la tarea y los recursos de la persona.

La autoconciencia es la capacidad del sujeto para autorregular sus niveles de estrés percibido ante el desarrollo de una tarea dirigida a la consecución de un objetivo;

cuando este último se ve continuamente frustrado, el sujeto puede resolver sus dificultades retirándose de manera mental (agotamiento emocional considerado como retiro psicológico) o conductual (despersonalización considerado como retiro conductual del problema).

**Modelo de la teoría de intercambio social** refiere que la etiología del síndrome de burnout se encuentra en las percepciones de falta de equidad o ganancia que desarrollan los individuos como resultado de la comparación social cuando establecen relaciones interpersonales, cuando perciben continuamente que aportan más de lo que reciben a cambio de su esfuerzo e implicación personal.

Para Bunk y Schaufeli (1993, citado por Gil y Peiró, 1977) el síndrome de burnout tendría una doble etiología, los procesos de intercambio social con las personas a las que se atiende y los procesos de afiliación y comparación social con los compañeros. Identifican tres fuentes de estrés relevantes:

- a) La falta de claridad sobre como se debe actuar, la incertidumbre.
- b) La percepción de equidad (equilibrio entre lo que dan y reciben los sujetos en sus relaciones)
- c) La falta de control, es decir la posibilidad de la persona de controlar los resultados de sus acciones laborales.

Este modelo es producto de un estudio en el área de enfermería que los autores llevaron a cabo.

**Modelo de la conservación de recursos de Hobfoll** (1989, citado por Gil y Peiró, 1997) plantea que el estrés se da cuando las personas perciben que aquello que los

motiva está amenazado o frustrado. Los recursos son los motivadores (posesión de objeto o condiciones de valor, características de personalidad o energía para el desempeño cotidiano), la pérdida de estos desarrolla el síndrome de burnout. Pero es importante recordar que cada persona tiene su propia estrategia de afrontamiento, uno activo que favorece la ganancia de recursos y otro pasivo que favorece la pérdida de estos.

**Modelo de Golembiewski, Munzender y Carter (1983)** quienes explican el burnout en forma progresiva y a través de fases, el burnout se da como un proceso donde los profesionales pierden su compromiso inicial con su trabajo como una forma de responder al estrés.

El estrés laboral en relación con el burnout se genera en la primera fase ante la sobrecarga laboral (retos) y disfunción de rol este último considerado como poca estimulación y reto; las personas pierden autonomía y control, se sienten fatigados, irritables afectando su auto imagen.

En la segunda fase, los sujetos desarrollan estrategias de afrontamiento en la que incluyen un distanciamiento de la situación laboral estresante, será constructivo cuando se atiende al usuario sin implicarse en el problema y contra productivo cuando hay implicancia del profesional con actitudes de cinismo, rigidez en el trato o indiferencia, es lo que se denomina actitudes de despersonalización, la persona desarrollará una experiencia de baja realización personal en el trabajo y finalmente agotamiento emocional.

**Modelo Winnubst** (1993, citado por Gil y Peiró, 1997) entiende el burnout como un sentimiento de agotamiento físico, emocional y mental resultado de la tensión emocional crónica del estrés laboral, y considera que afecta a todo tipo de profesionales. Establece relaciones entre la estructura de la organización, la cultura y el clima organizacional y el apoyo social en el trabajo como variables que anteceden al síndrome; estas variables se rigen por criterios éticos de la organización.

**Modelo Estructural** Gil y Peiró (1997) integran las variables personal, interpersonal y organizacional, consideran que el síndrome de burnout es una respuesta al estrés laboral percibido que surge tras un proceso de reevaluación cognitiva, cuando las estrategias de afrontamiento no son eficaces para reducir el estrés laboral percibido.

La aparición del burnout se da en forma progresiva, donde en un inicio ante factores como sobrecarga laboral y disfunción de rol se va perdiendo el compromiso laboral la autonomía y el control. Luego los sujetos utilizan estrategias de afrontamiento como distanciarse de la situación laboral estresante, con rigidez e indiferencia frente a la relación con el usuario generándose la despersonalización, posteriormente el profesional experimentará una baja realización personal y por último el agotamiento emocional.

La aparición del burnout se explica:

Cuando la motivación de los maestros para ayudar a los demás se ve frustrada generando desilusión por el trabajo. y también cuando sienten que aquello que los

motiva tales como posesión de objetos o condiciones de valor, características de personalidad están siendo amenazados o frustrados.

Cuando hay falta de recursos personales como la falta de sentimientos de competencia y éxito profesional, la autoconciencia para autorregular el estrés ante las tareas dirigidas a un objetivo y cuando las estrategias de afrontamiento son ineficaces.

Cuando existe la percepción de la falta de equidad o ganancia que surge tras la comparación social, cuando los sujetos perciben que aportan más de lo que reciben a cambio de su esfuerzo personal.

Cuando falta apoyo social en el ambiente laboral y por último cuando el sujeto hace una reevaluación cognitiva tanto a nivel personal, interpersonal y organizacional de su organización.

Como se puede apreciar estos factores explicativos del síndrome del burnout están en relación con factores organizacionales del clima laboral. Interesa conocer como estos últimos específicamente estimulan al desarrollo de la autorrealización de los maestros traducidos en el desarrollo de la autonomía, de los sentimientos de competencia y éxito profesional y a los logros o resultados obtenidos de su trabajo educativo y su relación con el agotamiento emocional, la actitud fría y distante con los alumnos y la baja realización personal.

### **2.2.5.3 Desencadenantes del síndrome de burnout.**

Para Jenkins, y Calhoun (1991) existen variables que aumentan el burnout en

maestros del sector público como la falta de preparación y formación, la incompetencia para resolver problemas, aulas masificadas o expectativas irreales. En el ámbito español se agrega la pérdida del prestigio social, la masificación, la exigencia de una mejor calidad de parte de la población.

A nivel organizacional los maestros responden a un esquema de burocracia profesionalizada y en el nivel de las relaciones interpersonales, cuando hay falta de apoyo de los compañeros y supervisores de la dirección o administración, cuando las relaciones son tensas conflictivas y prolongadas, aumentarán el burnout.

La perspectiva transaccional acerca del burnout es entendida como el resultado de un proceso de interacción por el que el sujeto busca ajustarse a su entorno laboral considerándose a los factores ambientales como los elementos desencadenantes.

Entre los estresores que ocurren en el ambiente laboral según Peiró (1993) existen cuatro categorías:

*a) Ambiente físico de trabajo y contenidos del puesto como fuente de estrés.* Tiene que ver con el ruido, la iluminación, la temperatura, condiciones higiénicas y climatológicas en la que hay que trabajar.

Topf, M y Dillon, E (1988, citado por Peiró, 1993) hacen un estudio del confort físico percibido por el sujeto en el trabajo, lo consideran como un predictor significativo del burnout y de baja realización personal del trabajo.

Otras de las fuentes importantes son la sobrecarga laboral (variedad de tareas que debe realizar), las demandas del puesto generado por los contenidos de estos, la oportunidad para ejercer las habilidades adquiridas. Al respecto Leiter (1990) señala que el hecho de emplear estas habilidades profesionales, aumentaban los sentimientos de realización personal en el trabajo y disminuía sus actitudes de despersonalización.

***b) Desempeño de roles, relaciones interpersonales y desarrollo de la carrera.*** El rol es un conjunto de expectativas y demandas sobre conductas que se esperan de la persona que ocupa un determinado puesto. El estrés del rol está integrado por la ambigüedad y el conflicto de rol.

*La ambigüedad de rol* tiene que ver con la falta de claridad de las obligaciones, derechos, objetivos, status y responsabilidad del trabajador, puede estar producido por un déficit de información que impide su desarrollo.

Pierce y Molloy, (1990), Starnaman y Millar (1992) (citados por Vandenberghe y Huberman, 1999) piensan que la ambigüedad de roles es un predictor de baja realización personal; otros señalan que es un predictor de agotamiento emocional (Burke y Greenglass, 1995, Schawab y Iwanicki 1982, citados por Vandenberghe y Huberman, 1999).

Mientras que hay otros estudios donde se muestra que la ambigüedad de rol es un predictor de la despersonalización (Pierce y Molloy, 1990, citados por Vandenberghe y Huberman, 1999).

Friesen y Sarros (1989, citados por Vandenberghe y Hubberman, 1999) refieren en cambio que las predicciones en relación a la ambigüedad de roles no son significativas.

Según Gil (1994, citado por Fernández, 2002) en los educadores la relación entre ambigüedad de rol y agotamiento emocional es más intensa en los profesionales de enfermería, y estos a la vez tienen una relación más intensa con los bajos sentimientos de realización personal en comparación con los maestros.

*El conflicto de rol* ocurre cuando no se puede satisfacer en forma simultánea expectativas de rol contradictorias. (Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek, y Rosenthal, 1964, citado por Vandenberghe y Huberman, 1999).

Otros estudios refieren, que el conflicto de rol es un predictor asociado al agotamiento emocional y a la despersonalización (Burke y Greenglass, 1995, Jackson, Leiter, Maslach y Schaufeli, 1996, Starnaman y Miller, 1992 citados por Vandenberghe y Huberman, 1999) el impacto según estos autores no es significativo.

Gil y Peiró (1997) señalan que el conflicto de rol, presenta relaciones negativas significativas con los sentimientos de realización personal mientras que hay relaciones positivas significativas con el agotamiento emocional y la despersonalización. El conflicto de rol evoca entonces, una respuesta de carácter emocional o afectivo y la ambigüedad de rol una respuesta de carácter cognitivo- aptitudinal.

*En cuanto a las relaciones interpersonales* según Leiter y Maslach (1988) las relaciones de carácter formal aumentan los sentimientos de agotamiento emocional,

mientras que las relaciones informales aumentan los sentimientos de realización personal.

*El desarrollo de la carrera y las promociones* han obtenido relaciones significativas positivas con la falta de seguridad en el puesto de trabajo.

**c) Nuevas tecnologías y otros aspectos organizacionales.** Las nuevas tecnologías pueden facilitar o dificultar el desempeño de tareas. Los cambios pueden afectar los sistemas cognitivos y emocionales del sujeto de acuerdo a su grado de ajuste al sistema. Si las exigencias cognitivas son excesivas se puede afectar negativamente las auto evaluaciones que el sujeto haga de sus aptitudes y como consecuencia los sentimientos de realización personal pueden quedar disminuidos. Según Schaufeli (2001) la tecnología es una categoría que tiene un efecto positivo sobre los sentimientos de agotamiento emocional.

**d) Dimensiones estructurales de la organización.** Esta dimensión está relacionada con la toma de decisiones que puede darse a nivel central o descentralizadamente en diferentes niveles, el grado de participación e implicación de los sujetos en este aspecto; el grado de autonomía que se permita en la realización de tareas y el tipo de supervisión ejercida o apoyo social recibida desde esta supervisión. Para Schawb, Jackson y Schuler (1986) la autonomía puede ser un predictor del burnout por los efectos que tiene sobre los sentimientos de realización personal en el trabajo y de agotamiento emocional. Estos mismos autores observaron que la falta de participación de los maestros en la toma de decisiones explica un 14% de la varianza en las actitudes de despersonalización.

El apoyo social tiene un efecto directo, está relacionado con las expectativas que los compañeros y supervisores tengan de la importancia del rol sobre el sujeto lo que influirá en su desempeño y como consecuencia podrían mejorar los sentimientos de tensión emocional y la salud de los sujetos independientemente de los niveles de estrés que tenga.

El apoyo social según Bierhoff y Klein (1990, citados por Vandenberghe y Huberman, 1999) facilita la consciencia del sujeto de su realidad social, los compañeros y los supervisores pueden cuestionar actitudes negativas del sujeto hacia el entorno social con importantes efectos sobre el síndrome. Existe un consenso en señalar que el apoyo de los compañeros de trabajo es importante en la disminución del estrés laboral (Maslach y Jackson, 1994, Farber y Miller, 1981 citados por Vandenberghe y Huberman, 1999).

La comparación de los niveles de burnout tanto en los centros educativos estatales y particulares permitirá conocer que factores desencadenantes comunes y diferentes existen entre ambos centros tales como el ambiente físico del entorno laboral, el desempeño de roles, las dimensiones estructurales, nuevas tecnologías y el apoyo social.

#### **2.2.5.4 Facilitadores del síndrome de burnout.**

Son aquellas variables personales que facilitan o inhiben la acción que los estresores ejercen sobre los sujetos.

**a) Variables demográficas:**

*Sexo.* En cuanto a las actitudes de despersonalización los varones puntúan más alto que las mujeres tanto en nivel primaria y secundaria (Greenglass y Burke, 1990 citados por Vandenberghe y Huberman, 1999) esto puede deberse a los diferentes procesos de socialización de los roles que hay en el hombre y la mujer; se enfatiza en la mujer la interdependencia, relaciones interpersonales y cuidar de los otros mientras que en el hombre el rol está orientado al logro y no debe expresar emociones descuidando la interdependencia y las relaciones interpersonales.

*Edad.* Si bien los resultados de diferentes investigaciones no son concluyentes un buen número de estudios indican que a mayor edad los sujetos expresan menos sentimientos de burnout. Investigaciones que trabajaron con edades encuentran que el índice de burnout es bajo entre los 20-25 años, es alto desde los 25 hasta los 40 y es muy pequeño a partir de los 40 años aproximadamente (Faber, 1984, citado por Gil y Peiró, 1997).

Zabel y Zabel (1982) explican que los profesionales de más edad tienen expectativas profesionales más reales y poseen mejores estrategias de afrontamiento del estrés.

*Estado marital / familiar.* En gran número de estudios no aparecen relaciones significativas entre el síndrome y el estado civil. Schwab y Iwanicki (1982, citado por Vandenberghe y Huberman, 1999) no encontraron efectos significativos del estado marital entre los profesores de primaria y secundaria; sin embargo los profesores con

hijos, mostraron menores niveles de burnout en los tres aspectos del síndrome, los profesores con hijos poseen un estilo de vida más estable tienden a preferir la seguridad económica a otros factores como el desafío al trabajo o satisfacción laboral, los sujetos sin hijos usan el trabajo como fuente social lo que hace que se impliquen más en el ámbito laboral y con mayor riesgo de surgir el burnout.

El apoyo socio emocional recibido de los familiares así como la satisfacción o insatisfacción emocional puede influir en el burnout, según Leiter (1990) los recursos familiares complementan a los de los compañeros de trabajo para aliviar o prevenir el burnout; la vida familiar los hace más expertos en el trato con los demás y sus problemas.

*Experiencia de trabajo.* Los profesionales jóvenes inexpertos con menos estrategias de afrontamiento para prevenir situaciones estresantes corren el riesgo mayor de tener el burnout, en un estudio de profesores de primaria y secundaria muestran que los años de experiencia no contribuyen de manera significativa en el estrés laboral (Malik, Mueller y Meinke, 1991, citado por Vandenberghe y Huberman, 1999) esto suele ser muy contradictorio ya que se ha encontrado profesores con más de 20 años de experiencia con mayores niveles de estrés que las personas con menos experiencia (Borg y Falzon, 1989, citados por Vanderberghe y Huberman, 1999).

#### ***b) Variables de personalidad***

*Locus de control.* Viene a ser una creencia generalizada de que los eventos de la vida y sus consecuencias son controladas por las propias decisiones y acciones (locus interno) o por fuerzas externas o por otras personas, la suerte o el destino.

Los sujetos con control externo experimentan con más frecuencia bajos sentimientos de realización personal, son más propensos al desamparo y usan estrategias de afrontamiento centradas en la emoción, muy al contrario a las personas de locus de control interno ya que éstas perciben que tienen mayor control de la situación (Farber 1991, citado por Vandenberghe y Huberman, 1999).

*Autoestima, autoeficacia.* La autoevaluación está relacionada con las actitudes del sujeto hacia sí mismo y como éstas influyen en su conducta y bienestar personal, cuando el sujeto hace una evaluación de sus capacidades alude a su autoeficacia mientras que la autoestima se refiere a la evaluación del propio aprecio. La creencia acerca de las capacidades afecta la autoestima cuando están referidas a actividades que poseen un alto valor para el individuo.

Algunas investigaciones han reportado que la autoestima es un predictor significativo del burnout (Friedman y Farber, 1992, citados por Vandenberghe y Huberman, 1999).

Sujetos con alta autoestima muestran bajos sentimientos de agotamiento emocional, bajas actitudes de despersonalización y altos sentimientos de realización personal (Gil y Peiró, 1997).

*Personalidad resistente.* El concepto de personalidad resistente aparece por primera vez en la literatura científica en 1972, en relación a la idea de protección frente a los estresores. Kobasa (1982) desarrolla este concepto, a través del estudio de aquellas personas que ante hechos vitales negativos parecían tener características de

personalidad que les protegían, estableciéndose que las personas resistentes tienen un gran sentido del compromiso, una fuerte sensación de control sobre los acontecimientos y están más abiertos a los cambios en la vida, a la vez que tienden a interpretar las experiencias estresantes y dolorosas como una parte más de la existencia. En general, se considera que es un constructo multifactorial con tres componentes principales: compromiso, control y reto.

El compromiso, hace referencia a la capacidad para creer en la verdad, importancia e interés de lo que uno es y hace y la tendencia a implicarse en las diferentes situaciones de la vida, esta dimensión es opuesta a los sentimientos de alineación.

El control, está en relación con la creencia de que la persona misma influye en los resultados de sus acciones, busca el porque de los hechos y enfatiza su responsabilidad.

El reto, se basa en la creencia de que el cambio es la norma de la vida, es una oportunidad para desarrollarse, se buscan nuevas experiencias y se aproximan a ellas con flexibilidad cognitiva.

Novack (1986, citado por Gil y Peiró, 1997) encontró en una muestra de empleados universitarios que las personas con niveles más bajos de estrés y mayor personalidad resistente presentaron significativamente menos sentimientos de burnout que el grupo de personas con más altos niveles de estrés y menor personalidad resistente; estos resultados muestran que la personalidad resistente tiene un intenso efecto modulador en la relación del síndrome de burnout.

### *c) Variables de afrontamiento*

Los sujetos que emplean estrategias de carácter activo centrados en el problema tiene menos sentimientos de burnout que aquellos sujetos que emplean estrategias de evitación/escape o centradas en la emoción (Ceslowitz, 1989; Boyle, Grap, Younger y Thornby, 1991, Leiter 1991, citados por Gil y Peiró, 1997).

#### **2.2.5.5 Consecuencias del burnout en el contexto organizacional.**

*Frecuencia de enfermedades.* Las enfermedades donde el estrés en los profesores tiene un rol importante son los desórdenes neuróticos y problemas psicosomáticos, los síntomas son fatiga, desórdenes del sueño, depresión y abuso del alcohol o drogas. (Rudow, 1990, citado por Vandenberghe y Huberman, 1999).

Golembieswsky, Munzenrider y Carter (1986, citados por Gil y Peiró, 1997) encontraron que los sentimientos de agotamiento emocional tenían un índice de correlación intenso con la falta de salud expresada en los síntomas: agitación y debilitamiento problemas cardiovasculares y problemas de sueño.

*Deterioro en las relaciones interpersonales.* Los sujetos con Burnout tienen un gran número de problemas familiares y matrimoniales (Faber 1983, citado por Grau y Chacón, 1998).

*Estados de ánimo.* En un inicio el burnout se puede identificar por los cambios de ánimo, los sentimientos negativos aparecen después, tales como la insatisfacción

laboral, los estados depresivos, monotonía y falta de energía (Rodow, 1983, citado por Vandenberghe y Huberman, 1999).

En la organización el síndrome puede contagiarse a través de mecanismos de modelado o aprendizaje por observación durante los procesos de socialización laboral (Edelwich y Brodsky, 1980 citados por Grau y Chacón, 1998), entre las variables a este nivel se tienen:

*Baja satisfacción laboral.* La relación entre síndrome de burnout y satisfacción laboral es significativa en forma consistente, ésta es una consecuencia actitudinal del estrés laboral. En la mayoría de los estudios hay una correlación significativa entre el agotamiento emocional y la satisfacción laboral, sin embargo en otros estudios los efectos más intensos están relacionados con la realización personal.

La dirección de los efectos entre las variables síndrome de burnout y satisfacción laboral están por establecerse.

*Desempeño del profesor.* Según Rudow (1983, citado por Vandenberghe y Huberman, 1999) el desempeño de un profesor con burnout es inferior que otros profesores ya que muestran acciones impropias como por ejemplo gritar a los alumnos en situaciones conflictivas, u otros de carácter cognitivo como pasar en alto errores mientras corrige exámenes por escrito.

Muchas veces los profesionales evitan ciertas tareas y se desentienden del trabajo, empleando menos tiempo o "desconectándose" psicológicamente de los usuarios, hay

una pérdida progresiva de compromiso con el trabajo, el nivel de compromiso organizacional es como un mediador en la producción del burnout (Leiter y Maslach, 1988).

*Ausentismo laboral.* El ausentismo es incrementado por la frecuencia de enfermedad sobre todo si son frecuentes éstas ocurren en situaciones estresantes al inicio de burnout. (Rudow 1983, por citado por Vandenberghe y Huberman, 1999).

*Retiro temprano.* Aparecen después de 15 a 20 años de trabajo. La tendencia al abandono se asocia de manera positiva con los sentimientos de agotamiento emocional y despersonalización, y con la realización personal en el trabajo se asocia de manera negativa (Gil y Pieró, 1997).

*Comportamiento social del profesor.* Las relaciones interpersonales se ven deterioradas cuando hay despersonalización, los profesores carecen de participación, de carisma y de emociones saludables y cálidas cuando tratan con los estudiantes y como consecuencia afectan el aprendizaje, la motivación y la disciplina de éstos (Vandenberghe y Huberman, 1999).

Las consecuencias del burnout, se traducen en una falta de salud personal y laboral en el maestro afectando de esta manera, sus estados de ánimo, las relaciones interpersonales que establece con su pareja y familia, su desempeño laboral y sobre todo su comportamiento social con los alumnos cuando existe despersonalización, el profesor carece de participación, de carisma y de emociones saludables lo que en consecuencia afecta el rendimiento la motivación para el aprendizaje y la disciplina

escolar.

#### 2.2.5.6 Medidas de intervención.

El conocimiento de los niveles de burnout de los profesores en los centros educativos del presente estudio, permitirá establecer las diferentes medidas preventivas a través de estrategias de intervención bajo tres niveles:

- a) *Individual*: Considerando estrategias de afrontamiento al estrés.
- b) *Interpersonal*: Potenciando la formación de habilidades sociales y las estrategias relacionadas con el apoyo social en el trabajo.
- c) *Organizacional*: Eliminando o disminuyendo estresores del entorno institucional.

Según Matteson e Ivancevich (1987) las *estrategias individuales* se centran en la adquisición y mejora de estilos de afrontamiento, las clasifica en:

- 1) Programas dirigidos a estrategias para la solución de problemas. Asertividad, manejo del tiempo en forma eficaz, optimización de la comunicación, cambios en el estilo de vida, etc.

Los afrontamientos activos o centrados en la solución del problema están considerados como los más efectivos para la prevención y manejo del burnout (Leiter, 1991), y uno de los más importantes es la optimización de la comunicación lo que significa establecer la mejora de los canales de comunicación existentes en la

organización tanto en sentido vertical con los supervisores y horizontal con los compañeros de trabajo lo que daría una mayor claridad en el desempeño del trabajo.

2) Programas dirigidos a estrategias para el manejo de las emociones asociadas, es decir, destacar el entrenamiento y adquisición de habilidades para expresión de emociones, el manejo de sentimientos de culpa y la relajación.

Otras estrategias recomendadas en este estudio desde la perspectiva individual, son: aumentar los sentimientos de competencia y éxito profesional, autoprojectar objetivos reales y factibles de alcanzar.

A nivel individual también se puede realizar la terapia de los procesos inconscientes del burnout. Garden (1991) plantea un programa terapéutico similar a cualquier otro problema psicológico, esta autora toma en cuenta las características de la personalidad en el desarrollo del síndrome, su enfoque es clínico.

**Terapia racional emotiva:** Una manera de hacer frente al síndrome es la reestructuración cognitiva, es decir trabajar los pensamiento irracionales generadores de la situación aversiva dotando al sujeto de estrategias de afrontamiento efectivas de superación, (Ursprung, 1986, citado por Garcés De Los Fayos, 2003).

Las estrategias a nivel *interpersonal* recomiendan propiciar el desarrollo de las habilidades sociales obteniendo conductas alternativas ante las demandas que puedan aparecer con una secuencia que tiene objetivos ya determinados (Gil, León y Jarana, 1995).

En estudios realizados, las experiencias obtenidas demuestran que el apoyo social entre compañeros y jefes, aumenta la realización personal en el trabajo, disminuye el agotamiento emocional y mejora actitudes y conductas negativas hacia otros (Leiter 1988, Pines y Aronson 1988, Gil y Peiró, 1997).

Las estrategias *organizacionales* más relevantes con este estudio son:

Los programas de socialización anticipatorio para prevenir el choque con la realidad y sus consecuencias haciendo que se experimente "antes" de que el profesional comience su vida laboral, en un contexto de prueba que permite desarrollar estrategias constructivas.

Otra estrategia es el rediseño de la realización de las tareas (Maslach, 1982), necesario en el trabajo del maestro, lo que podría facilitar la disminución de la sobrecarga laboral y de las disfunciones de su rol profesional.

Establecer programas de evaluación y retroinformación que fomentan la evaluación como "desarrollo" y no como "juicio".

Un establecimiento de recompensa adecuada, una igualación de las expectativas potenciales y reales mejorando así las condiciones y satisfacción por el trabajo. Una de las mejores estrategias es el feedback positivo (Sarros y Sarros, 1992).

El facilitar que los profesionales de la educación puedan hacer cambios de actividades (Edelwich y Brodsky, 1980) que lleven mejoras de recompensas y de

promoción del profesional incrementando la responsabilidad, la participación en la toma de decisiones y la autonomía.

Promover reuniones multidisciplinarias con periodicidad y formar grupos de trabajo con flexibilidad laboral (Orlowsky y Gullede, 1986, Bolle, 1988).

### **2.3 Definición de términos básicos.**

Clima laboral.- Son las características del medio ambiente del trabajo, que se manifiestan a través de los estímulos que se le da al trabajador para la facilitación de su autonomía, la organización en su trabajo es decir la planificación de los programas y cumplimiento de tareas y por último la presión de los directivos percibida por el trabajador, teniendo todo esto repercusiones directas sobre su comportamiento laboral.

Síndrome de burnout.- Llamado también síndrome del quemado conlleva los síntomas de agotamiento emocional, despersonalización es decir al establecimiento de una relación fría distante e impersonal con el usuario y disminución de la realización personal, que pueden aparecer principalmente en profesiones que trabajan con personas como los profesores.

Docentes de educación secundaria.- Profesores del tercer nivel de educación básica regular en menores.

Centros educativos estatales.- Comprenden todos los colegios de educación pública del estado.

Centros educativos particulares.- Son todos los colegios de educación secundaria que no pertenecen al estado.

## **2.4 Hipótesis.**

### **Hipótesis generales**

$H_{g1}$  : “Existe una relación estadísticamente significativa entre el clima laboral y el síndrome de burnout en los profesores de educación secundaria tanto de los colegios estatales como particulares”.

$H_{g2}$  : “Existen diferencias estadísticamente significativas en el clima laboral entre los docentes de colegios estatales y docentes de colegios particulares”.

$H_{g3}$  : “Existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de burnout entre los docentes de colegios de educación secundaria estatales y particulares”.

### **Hipótesis específicas:**

$H_1$  : “Existe una relación estadísticamente significativa entre la subescala autonomía del clima laboral y la dimensión de cansancio emocional del síndrome de burnout en los profesores de secundaria de colegios tanto estatales como particulares”.

$H_2$  : “Existe una relación estadísticamente significativa entre la subescala autonomía y la dimensión de despersonalización en los docentes de educación secundaria de colegios estatales y colegios particulares”.

$H_3$  : “Existe una relación estadísticamente significativa negativa entre la subescala autonomía y la dimensión de realización personal del síndrome de burnout en docentes de secundaria tanto de los colegios estatales y particulares”.

- H<sub>4</sub>: “Existe una relación estadísticamente significativa negativa entre la subescala organización del clima laboral y la dimensión de cansancio emocional en los docentes de educación secundaria estatales y particulares”.
- H<sub>5</sub>: “Existe una relación estadísticamente significativa entre la subescala organización y la dimensión de despersonalización en los profesores de secundaria de colegios estatales y no estatales”.
- H<sub>6</sub>: “Existe una relación estadísticamente significativa entre la subescala organización y la dimensión de realización personal del síndrome de burnout en los docentes de secundaria de colegios tanto estatales como particulares”.
- H<sub>7</sub>: “Existe una relación negativa y estadísticamente significativa entre la subescala presión del clima laboral y la dimensión de cansancio emocional en los docentes de secundaria de colegios tanto estatales como particulares”.
- H<sub>8</sub>: “Existe una relación estadísticamente significativa entre la subescala presión del clima laboral y la dimensión de despersonalización del síndrome de burnout en los docentes de educación secundaria de colegios estatales y colegios particulares”.
- H<sub>9</sub>: “Existe una relación negativa y estadísticamente significativa entre la subescala presión y la dimensión de realización personal en los docentes de secundaria de colegios tanto estatales como de particulares”.
- H<sub>10</sub>: “Existen diferencias estadísticamente significativas en la subescala de autonomía que mide el clima laboral entre los docentes de educación secundaria de los centros educativos estatales y particulares”.
- H<sub>11</sub>: “Existen diferencias estadísticamente significativas en la subescala de organización que mide el clima organizacional entre los profesores de educación secundaria de los centros educativos estatales y particulares”.
- H<sub>12</sub>: “Existen diferencias estadísticamente significativas en la subescala de presión que

mide el clima organizacional entre los docentes de educación secundaria de los centros educativos estatales y particulares”.

H<sub>13</sub> : “Existen diferencias estadísticamente significativas de la dimensión de cansancio emocional del síndrome de burnout entre los docentes de secundaria de los centros educativos estatales y particulares”.

H<sub>14</sub> : “Existen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de despersonalización del síndrome de burnout entre los docentes de educación secundaria de los centros educativos estatales y particulares”.

H<sub>15</sub> : “Existen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de realización personal del síndrome de burnout entre los docentes de secundaria de los centros educativos estatales y particulares”.

## **CAPITULO III**

### **MÉTODO**

#### **3.1 Tipo y nivel de investigación.**

El estudio corresponde al tipo de investigación sustantiva es decir responde a un problema teórico de las variaciones de un modelo y se orienta a describir y explicar la realidad (Sánchez y Reyes, 2006).

El nivel de investigación es descriptivo, que permite especificar las propiedades importantes de las personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido al análisis. La descripción puede ser más o menos profunda, pero en cualquier caso se basa en la medición de uno o más de los atributos del fenómeno descrito (Dankhe, 1989).

Además de describir este estudio, relaciona y compara y las principales modalidades de formación o de cambio de un fenómeno para avanzar en la solución de los problemas que se presentan (Van Dalen y Mayer, 1971, Briones, 1986); y procura determinar las características del fenómeno en una determinada circunstancia témporo-espacial.

En el presente estudio, se identifica y describe el clima laboral de los colegios tanto estatales como particulares de Lima Metropolitana y se identifica y describe el síndrome de burnout en los profesores de educación secundaria pertenecientes a los mencionados colegios, todo esto referido en un solo momento dado.

### **3.2 Diseño de investigación.**

El diseño de investigación corresponde al correlacional, cuyo propósito y utilidad según Hernández, Fernández y Baptista (1999) es conocer como se puede comportar una variable conociendo el comportamiento de otra variable relacionada, 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.

En este caso se demostró la relación que existe entre el clima laboral y el síndrome de burnout tanto en los profesores de educación secundaria de los colegios estatales como de los profesores de los centros educativos particulares. El esquema (Alarcón, 1991, Sánchez y Reyes, 2006) se traduce de la siguiente manera:

$$M \text{ ----- } O_x \text{ ( r ) } O_y$$

Donde:

M: Profesores de educación secundaria de Lima.

$O_x$  : Clima organizacional

$O_y$  : Síndrome de burnout

(r) : Relación

### 3.3 Población y muestra.

Se tomó como referencia la población general de maestros que conformaban la Unidad de Gestión Educativa Local de Lima Metropolitana (MINEDU, 2003) que estuvo constituida por 7,683 profesores, cuyos colegios se ubican en los distritos de Breña, Jesús María, La Victoria, Lima, Lince, Magdalena, Pueblo Libre, San Isidro y San Miguel.

La población objetivo estuvo conformada por los distritos que tenían el mayor número de colegios y el mayor número de profesores siendo éstos el distrito de La Victoria con 1,264 docentes (38%) y el de Lima Cercado con 2,064 (62%), lo que hacen un total de 3,328 docentes al 100%. Participaron profesores de ambos sexos, de nivel secundario de diferentes grados, de gestión estatal y no estatal, del área urbana.

El tamaño de la muestra se determinó mediante el programa informático STATS.TMv.2, considerando el porcentaje de error al 5% y con un nivel de confianza al 95% se determinó que el número de participantes era de 367 profesores.

El tipo de muestreo utilizado fue el probabilístico por racimos con afijación proporcional donde se dieron las siguientes etapas:

- En la muestra se mantuvo la proporción de cada uno de los racimos de la población objetivo, un 38% (141) fué del distrito de La Victoria y un 62% (226) del distrito de Lima, tal como se detalla según el tipo de colegio en la tabla 1.
- En cada distrito se seleccionan al azar los colegios donde se aplicarían los instrumentos.

- Finalmente, en cada colegios se selecciona también de manera aleatoria simple a cada uno de los participantes.

**Tabla 1**

Colegios Estatales				Colegios Particulares				
Dist. de La Victoria		Dist. de Lima		Dist. de La Victoria		Dist. de Lima		
C.E	Doc.	C.E	Doc.	C.E	Doc.	C.E	Doc.	
<b>Distribución de la población objetivo de docentes de la unidad de gestión educativa número 3 de Lima Metropolitana.</b>								
I. La Católica	35	Guadalupe	22	S: Norberto	12	Stisima Trinidad	17	
César Vallejo	27	Argentina	19	S. Ricardo	12	San Andrés	22	
Pedro Labarthe	19	M. Cabello	13	R.D.Carmeli	10	V. Cocharcas	13	
Javier Prado	6			América	13	N. Sra. Monserrat	5	
				Dora Mayer	7	Sr. de Luren	11	
						I. de Las Nieves	7	
						La Merced	20	
						Ing. Cabrera	9	
						Amauta	4	
						S. Hilarión	7	
						Elim	13	
						Sta. Rosa	8	
						N.Sra. Fátima	7	
						Sagrado. Corazón	9	
						Jesús Reparador	8	
						Fray Luis de Leon	12	
Subtotal	87	Subtotal	54	Subtotal	54	Subtotal	172	
							Total	367

### 3.4 Variables de estudio.

- a. **Clima laboral:** Fué medida a través de la Escala Social en el Trabajo (WES) a través de la dimensión autorrealización u orientación hacia objetivos que comprenden las subescalas de autonomía, organización y presión.

- b. Síndrome de burnout: Para medir esta variable se utilizó el Inventario Burnout (MBI) cuyas escalas son: Agotamiento emocional, despersonalización y realización personal.
- c. Docentes de educación secundaria: Variable que será controlada a través de la ficha socio-demográficas.
- d. Centros educativos estatales: Variable controlada con la ficha socio-demográfica
- e. Centros educativos particulares: Controlada también con la ficha socio-demográfica.

### **3.5 Instrumentos de recolección de datos.**

#### **3.5.1 Escala Social en el Trabajo (WES)**

a) Ficha técnica:

Nombre: Escala de Clima Social en el trabajo (WES)

Autor: R. H. Moos, B. S. Moos y E.J. Trickett

Propósito: Mide el clima laboral existente en diversos tipos y centros de trabajo.

Adaptación: Fernández-Ballesteros, R. y Sierra, B. Ediciones TEA S.A.,1984.

Administración: Individual o colectiva

Usuarios: Adolescentes y adultos

Duración: Veinte minutos aproximadamente.

b) Descripción:

El instrumento en mención forma parte de un conjunto de escalas que miden el clima social tanto a nivel familiar, de trabajo, de instituciones penitenciarias y clima social en la clase, estas escalas fueron diseñadas y elaboradas en el laboratorio de Ecología Social de la universidad de Stanford bajo la dirección de Moos e Insel (1974). Según el mencionado autor existen tres formas de aplicación empleando el mismo material, aunque se piden que den las respuestas desde enfoques diferentes:

La *forma R* (Real) aprecia lo que perciben las personas respecto al ambiente que evalúa la escala (familiar, laboral, escolar etc.) la *forma I* (Ideal) aprecia el concepto que tienen las personas de un concepto ideal y la *forma E* (Expectativa) aprecian las expectativas de las personas respecto al ambiente que le gustaría encontrar en que se van a integrar.

Moos, Moos, y Trickett (1984) sólo han considerado, la forma R, la Escala del Clima Laboral está conformada por diez subescalas que evalúan tres dimensiones fundamentales: Relaciones, autorrealización y estabilidad / cambio.

La dimensión relaciones está integrada por las subescalas implicación, cohesión y apoyo, que evalúan el grado en que los empleados están interesados y comprometidos en su trabajo y el grado en que la dirección apoya a sus empleados y les anima apoyarse unos a otros.

La dimensión autorrealización u orientación hacia unos objetivos se aprecia por medio de las subescalas autonomía, que evalúa el grado en que se estimula a los empleados a ser autosuficientes y a tomar sus propias decisiones, organización que mide la buena planificación, eficiencia y terminación de las tareas y presión que ve el grado de urgencia que dominan el ambiente laboral.

La dimensión estabilidad / cambio es la dimensión apreciada por las subescalas claridad, control, innovación y comodidad. Estas subescalas evalúan el grado en que los empleados conocen lo que se espera de su tarea diaria y como se les explica las normas y planes de trabajo; el grado en que la dirección utiliza las normas y la presión para controlar a los empleados; la importancia que se da a la variedad, al cambio y a las nuevas propuestas y, por último, el grado en que el entorno físico contribuye a crear un ambiente de trabajo agradable.

Para los efectos de la investigación se aplicó al estudio sólo la dimensión autorrealización de la mencionada escala, conformadas por 27 ítemes, cuyo tiempo aproximado de la duración de la prueba fué de siete minutos. Se tomó en cuenta esta dimensión porque las subescalas comprendidas en ellas, están estrechamente relacionadas con la persona en sí, cómo se le estimula a desarrollar su autonomía, su eficiencia y terminación de tareas y cómo influyen el grado de presión del ambiente en que desarrollan su trabajo.

c) Confiabilidad:

En los estudios originales de las cuatro escalas se han empleado tres

procedimientos (Moos e Insel, 1974):

Confiabilidad por el método test - retest ( $r_{tt}$ ) es decir calculando la correlación entre una primera y segunda aplicación con un tiempo entre ambas aplicaciones. En la escala de ambiente social en el trabajo (WES), el tiempo utilizado para este procedimiento fue con un intervalo de un mes, con una muestra de 75 empleados de diferentes empresas. Los resultados encontrados en las subescalas de la dimensión autorrealización fueron: 0.77 para autonomía (AU), 0.73 para organización (OR) y para presión (PR) 0.76.

Mediante la fórmula del coeficiente de la fiabilidad de Kuder Richardson (KR 20) ( $r_{xx}$ ) se obtuvo 0.73 en AU, 0.76 en OR y 0.80 en PR, la muestra utilizada fué de 1,045 empleados y, por último bajo el procedimiento del índice de homogeneidad que se obtiene calculando el promedio de las relaciones de todos los elementos con su escala ( $r_{xe}$ ) se determinó para AU 0.39, 0.42 para OR y 0.47 para PR, aquí también se empleó una muestra de 1,045 empleados.

d) Validez:

Para obtener la validez en su versión original (Moos e Insel, 1974) los rasgos medidos se agrupan en tres dimensiones: Relaciones, desarrollo/autorrealización de los miembros de grupo y estabilidad/cambio en el sistema social del mismo.

En las distintas fases de la adaptación española (Moos, Moos y Trickett 1984), se analizó la estructura interna de los rasgos medidos con las siguientes

muestras españolas: 534 empleados tomados independientemente de su empresa y 61 empresas tomadas como unidades, estas han sido sometidas a diversos análisis factoriales, principalmente con soluciones oblicuas de factores principales a través del método MLFA de máxima verosimilitud. A continuación tenemos los resultados factoriales:

**Tabla 2**

**Análisis factorial de la Escala del Clima Social en el Trabajo**

Dimensiones	Relaciones		Autorrealización		Estabilidad
Muestra	A	B	A	B	
Saturaciones	IM	IM	CN	CN	
	<b>OR</b>	<b>OR</b>	-AP	-AP	
	AP	CL	<b>PR</b>	<b>-AU</b>	
	<b>AU</b>	<b>AU</b>	<b>-AU</b>	<b>PR</b>	
	CO	CO	-CF	-IN	
	IN	IN	-CO	-CO	
	CL	AP	-IN	-IN	
	CF	CF			
-----	-----				
$r_{12}$	-379	-433			

Como la solución era de tipo oblicua, en las últimas filas se indican en milésimas las relaciones entre dichos vectores, lo cual aparece apuntar a que el segundo factor podía desdoblarse y presentar una estructura tridimensional como en los demás instrumentos. En cada columna se encuentran las siglas de las

subescalas que presentaron elevada significación en el factor (según la estructura factorial) y estas escalas están ordenadas de mayor a menor significación: sólo se han reseñado las superiores a  $\pm 0,300$ ; cuando la relación es negativa se ha señalado poniendo el signo delante de la sigla correspondiente.

e) Normas de aplicación:

Para empezar es bueno aclarar que de toda la escala de clima social en el trabajo se extrajeron todos los ítemes relacionados con la dimensión autorrealización cuyo lenguaje es de una organización empresarial. Según Hernández, Fernández, y Baptista (2000) las preguntas del cuestionario a medir deben tener un lenguaje adaptado a las características del respondiente, por lo que se realizó la validación de estos ítemes con el criterio de 5 jueces expertos en el área educativa adaptándose de esta manera al lenguaje del profesor y de la organización educativa (Anexo B).

La consigna que se dió en la aplicación fué la siguiente:

“A continuación encontrará Ud. frases relacionadas con el centro educativo donde labora, si cree que la frase aplicada a su lugar de trabajo es verdadera o casi siempre verdadera, anote una X en la columna de la V, si cree que la frase es falsa o casi siempre falsa marque una X en el espacio correspondiente a la columna de la F. Siga el orden de la numeración que tiene las frases para evitar equivocaciones y no deje de contentar ninguna”.

f) Normas de corrección y calificación:

La corrección se realizó en base a los 27 ítemes correspondientes a la dimensión de autorrealización distribuidas en las correspondientes subescalas: Autonomía (AU), organización (OR) y presión (PR).

Para calcular la puntuación directa primero se identificó a través de las siglas AU, OR, y PR los ítemes correspondientes, para después contar las marcas realizadas en la columna V (verdadero) obteniéndose de esta manera la PD (puntuación directa) en el lugar correspondiente a la subescala que se estuvo valorando (Moos e Insel, 1974). La puntuación máxima es de 9 puntos en cada una de las 3 subescalas.

### 3.5.2 Inventario de Burnout

a) Ficha Técnica.

Nombre:	Inventario “Burnout” de Maslach (MBI)
Autor:	C. Maslach y S. E. Jackson
Propósito:	Evaluación de tres variables del síndrome del estrés laboral asistencial: Cansancio emocional, despersonalización y falta realización personal.
Adaptación:	N. Seisdedos, TEA Ediciones, S. A (1997).
Administración:	Puede ser administrado en una situación individual o colectiva.
Usuarios:	Jóvenes y adultos
Duración:	El instrumento no tiene tiempo limitado, y la mayoría de los sujetos tarda entre los 10 y 15 minutos en completarlo.

Significación: Mide el estrés laboral asistencial.

b) Descripción:

Se utilizó la adaptación española de Maslach y Jackson (1997) el instrumento consta de 22 ítems, que se valora con una escala tipo Likert de 7 puntos. Consta de tres dimensiones: Cansancio emocional, despersonalización y realización personal.

**Cansancio emocional (CE):** Comprende 9 ítems, éstos describen los sentimientos de una persona emocionalmente exhausta por el propio trabajo; el elemento con mayor saturación contiene una expresión clara de dicho sentimiento: “Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo”

**Despersonalización (DP):** Tiene 5 ítems, estos elementos describen una respuesta impersonal y fría hacia los receptores de los servicios o cuidados del profesional tanto en ésta como en la escala anterior los profesionales con puntuaciones altas presentan grados elevados de vivencia del síndrome del estrés laboral asistencial.

Como algunos de sus elementos presentan pequeñas saturaciones en la otra escala, se observan pequeñas correlaciones entre ambas dimensiones. Es decir, aunque son medidas separadas, están relacionadas y se presentan como aspectos del síndrome.

**Realización personal (RP):** Esta escala contiene 8 elementos que describen sentimientos de competencia y éxito en el trabajo propio con personas. En contraste con las otras dos escalas, las puntuaciones bajas son indicativas del síndrome, pero es independiente de ellas y sus elementos no tienen peso negativo. La variable puede ser

considerada como lo opuesto al cansancio emocional y a la despersonalización, Sin

embargo se observan correlaciones bajas con las otras dos escalas (Maslach y Jackson, 1997).

c) Confiabilidad:

En la versión española (Seisdedos, 1997) se reporta que en los estudios originales se realizó el estudio de la confiabilidad por el método de consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach en una muestra 1,316 casos se obtuvieron los siguientes índices: 0,90 en cansancio emocional (CE) 0,79 en despersonalización (DP) y 0,71 en realización personal (RP).

En otros dos análisis originales se empleó también el procedimiento de test-retest. En el primero se empleo una muestra de 53 graduados universitarios en servicios sociales con un intervalo de dos a cuatro semanas entre ambas aplicaciones y los índices de fiabilidad fueron de 0,82 en CE, 0,60 en DP y 0,80 en RP. En el segundo sobre una muestra de 248 profesores y un intervalo de un año entre el momento del test y el del retest, se hallaron unos índices de 0,60 en CE, 0,54 en DP y 0,57 en RP. Todos estos índices son de tipo moderado pero significativo al nivel de confianza del 1%.

En un estudio realizado por Delgado (2003) para determinar las normas del Inventario de Maslach en profesores de educación secundaria en Lima Metropolitana, se obtuvieron los siguientes resultados en el análisis de la confiabilidad:

En el análisis de los ítemes de las subescalas cansancio emocional, despersonalización y realización personal, todas las correlaciones ítem-test corregidas fueron superiores a 0.20 (Kline, 1986), es decir que todos los ítemes eran consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach arrojó un 0.78 para la subescala de cansancio emocional (CE), un 0.71 para despersonalización (DP) y para realización personal (RP) fué de 0.76; concluyéndose que, el instrumento era confiable.

d) Validez:

En cuanto a la validez del instrumento tanto los estudios factoriales, originales y españoles, se ha visto que los elementos que componen el MBI definen una estructura tridimensional que apuntan a esas mismas dimensiones. Esta validez factorial es apoyado por estudios de validez convergente, llevados a cabo por Maslach y Jackson (1986), quienes relacionaron las puntuaciones del MBI con:

- Las evaluaciones del comportamiento hechas por una persona que conoce bien al sujeto examinado (su pareja o un compañero en el puesto del trabajo).
- La presencia de algunas características laborales que normalmente provocan estrés.
- Las medidas en otras variables que, por hipótesis, están relacionados con este estrés.

En los tres tipos de análisis se encontraron índices significativos al nivel de

confianza del 5% y del 1% respectivamente.

Los resultados de la validez del constructo según Delgado (2003) se efectuaron a través del análisis factorial de las subescalas del Inventario del Burnout de Maslach, lo que permitió apreciar que se alcanza una medida de adecuación del muestreo de Káiser-Meyer-Olkin de 0.61 y un test de esfericidad de Bartlett que es significativo hallazgos que corroboran la pertinencia de la ejecución del análisis factorial. Este análisis se desarrolló a través del método de factorización de los componentes principales, notándose la existencia de un solo factor, lo cual permite explicar el 55.54% de la varianza de las puntuaciones. Se concluye que los aspectos evaluados por las tres subescalas corresponden a un solo constructo que es el de burnout, lo que hace que la prueba sea válida.

e) Normas de aplicación:

El MBI según la versión española puede ser autoaplicado, así como ser administrado en una situación individual o colectiva. Las instrucciones son (Seisdedos, 1997):

“A continuación se presentan un conjunto de enunciados relacionados con los sentimientos que Ud. experimenta en su trabajo. Lo que tiene que hacer es indicar la frecuencia con que se presentan, marcando con un aspa el numero correspondiente de acuerdo a la siguiente escala”.

Estas instrucciones están impresas, pero cuando el grupo de examinados es

numeroso se pueden leer las instrucciones en voz alta, mientras los examinados lo hacen mentalmente teniendo a la vista el ejemplar. Si durante las instrucciones preliminares o en el desarrollo de la prueba misma surge alguna pregunta sobre el contenido específico de un elemento, el examinador puede contestarla de forma que no influya en el resto de la prueba ni en los demás examinados. Casi siempre es suficiente contestar con: “Simplemente intente contestar de acuerdo con lo que Ud. siente o piensa”.

El examinador debe enfatizar que se responda con sinceridad y que se completen todos los elementos. Por ello terminada la aplicación y a la hora de recoger el examen debe comprobarse que se han anotados los datos pedidos.

f) Normas de corrección y calificación:

La puntuación en las escalas del MBI, según Seisdedos (1997) es el resultado de sumar todos los puntos o grados de frecuencia anotados en los elementos correspondientes a cada una de ellas. Los elementos que comprende cada escala y sus puntuaciones directas (PD) máximas son:

Escala	Elementos	Puntuación Directa Máxima
Cansancio Emocional	1 2 3 6 8 13 14 16 20	54
Despersonalización	5 10 11 15 22	30
Realización Personal	4 7 9 12 17 18 19 21	48

Las tablas de baremos permiten como paso siguiente la conversión de los puntajes directos en dos escalas de valor universal: la de los centiles, escala ordinal que va desde 1 a 99, y la escala típica S cuya media vale 50 y su desviación típica es de 20 unidades; en esta escala típica la mayoría de los sujetos se encuentran entre los valores 3 y 97 de esta escala típica.

En el manual original, las autoras decidieron emplear una clasificación tripartita de la variabilidad de los resultados en el MBI. Teniendo como punto de mira el síndrome que mide el MBI, en la categoría baja se encuentran los resultados de los sujetos que ocupan el tercio inferior (centiles del 1 a 33), en la categoría media están las puntuaciones de los casos que ocupan el tercio central de una distribución normal (centiles 34 a 66) y en la categoría alta se recogen las puntuaciones del tercio superior (centiles 67 a 99). Con este criterio normativo para la interpretación construyeron una tabla con las principales muestras. Para su uso es necesario recordar que el polo alto de la escala RP del MBI debe ser la falta de realización personal (propio de una persona con el síndrome de estrés laboral asistencial), es decir cuando el sujeto obtiene puntuaciones bajas; por tanto, en esa tabla el polo alto está señalado como *menos que* y el polo bajo encuadra las puntuaciones *mayores que*.

## CAPITULO IV

### ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

#### 4.1 Resultados de la composición de la muestra.

En las tablas 3 al 14 se presentan los resultados que describen la composición de la muestra. En cuanto al sexo se pueden observar en la tabla 3, destaca el sexo femenino con una diferencia de 9.6 % a favor respecto al sexo masculino.

**Tabla 3**  
**Composición de la muestra por sexo**

Variable	F	%
Masculino	166	45.2
Femenino	201	54.8
Total	367	100.0

En cuanto al lugar de nacimiento, los resultados de la tabla 4 indican que los profesores

participantes en su mayoría (59.7%) son de Lima y los nacidos en provincia constituyen el 40%.

**Tabla 4**  
**Composición de la muestra por lugar de nacimiento**

Variable	F	%
Lima	219	59.7
Provincia	148	40.3
Total	367	100.0

Si se toma en cuenta la característica del estado civil de los profesores de secundaria estatales y no estatales de Lima Metropolitana (tabla 5), se puede observar que el 47.4% son casados y solteros un 40.1%.

**Tabla 5**  
**Composición de la muestra por estado civil**

Variable	F	%
Soltero	147	40.1
Casado	174	47.4
Viudo	8	2.2
Divorciado	5	1.4
Separado	17	4.6
Conviviente	16	4.4
Total	367	100.0

En cuanto al número de hijos en la tabla 6 se puede observar, que de los 367 profesores estudiados 157 de éstos no tiene hijos lo que constituye el 42.8%, seguido de un 22.1% de profesores que tienen un solo hijo.

**Tabla 6**  
**Composición de la muestra por número de hijos**

Variable	F	%
0	157	42.8
1	81	22.1
2	68	18.5
3	37	10.1
4	17	4.6
5	2	0.5
6	3	0.8
8	2	0.5
Total	367	100.0

En la tabla 7, que muestra la composición de la muestra por edad, se puede observar que un 24.7% de profesores fluctúan entre los 34-38 años y un 18.5% entre 39-43 años. Sólo 7 profesores es decir el 1.9% tienen de 19-23 años.

**Tabla 7**  
**Composición de la muestra por edad**

Variable	F	%
19-23	7	1.9
24-28	45	12.2
29-33	56	15.2
34-38	91	24.7
39-43	68	18.5
44-48	46	12.5
49-53	27	7.3
54-58	18	4.9
59-63	9	2.4
Total	367	100.0

En cuanto a nivel de estudios realizados (tabla 8), sólo un 9.5 % alcanzan estudios de post

grado, un 55.6% son licenciados en educación y un 27.8% tienen sólo el bachillerato.

**Tabla 8**  
**Composición de la muestra por nivel de Estudios**

Variable	F	%
post grado	35	9.5
licenciado	204	55.6
bachillerato	102	27.8
Algunos cursos universitarios	26	7.1
Total	367	100.0

En lo que se refiere a la formación académica (tabla 9), es destacable que el 83.4% tienen un formación académica universitaria y un 16.6% provienen de institutos educativos.

**Tabla 9**  
**Composición de la muestra por formación académica**

Variable	F	%
Universidad	306	83.4
Instituto	61	16.6
Total	367	100.0

Los datos de la tabla 10, permiten señalar que en el estudio el 61.6% de los participantes provienen de colegios particulares mientras que el 38% son de colegios estatales.

**Tabla 10**  
**Composición de la muestra por tipo de colegio**

Variable	F	%
Estatal	141	38.4
No estatal	226	61.6
Total	367	100.0

Al considerar el turno de trabajo, se puede observar (tabla 11) que el 90.5% laboran en el turno de la mañana y 9.5% son del turno de la tarde.

**Tabla 11**  
**Composición de la muestra por turno**

Variable	F	%
Mañana	332	90.5
Tarde	35	9.5
Total	367	100.0

En cuanto a si los profesores de la muestra laboraban en diferentes centros educativos o en uno solo, los datos de la tabla 12 muestran que el 69.8% tenía un solo trabajo y el 30.2% tenía varios.

**Tabla 12**  
**Composición de la muestra por actividad docente**

Variable	F	%
Sólo en ese colegio	256	69.8
En otros colegios	111	30.2
Total	367	100.0

En relación al tiempo de servicios la muestra de profesores del estudio tal como lo muestra a continuación la tabla 13, indica que el 22.8% tienen entre 11 y 15 años de servicio y el 21.5% señala tener de 6 a 10 años de servicios.

**Tabla 13**  
**Composición de la muestra por años de servicio**

Variable	F	%
1-5	73	19.8
6-10	79	21.5
11-15	84	22.8
16-20	69	18.8
21-25	36	9.8
26-30	17	4.6
31-35	8	2.1

36-40	0	0
41-45	1	0.2
Total	367	100.0

Si se toma en cuenta la variable de condición laboral, en la tabla 14 se puede observar que el 52% es nombrado y un 48% está en la condición de contratado.

**Tabla 14**  
**Composición de la muestra por situación laboral**

Variable	F	%
Nombrado	191	52.0
Contratado	176	48.0
Total	367	100.0

#### **4.2 Resultados descriptivos.**

A continuación en la tabla 15 se dan a conocer la distribución de frecuencias y porcentajes en la muestra total de las variables que comprenden el clima organizacional, se puede observar que 139 profesores alcanzan un nivel bajo de autonomía, lo que constituye el 37.9% de estos; esto quiere decir que hay una escasa estimulación para la toma de decisiones y a ser autosuficientes, no obstante además hay un 35.4% de los docentes que se ubican en el nivel alto al respecto. Luego se observa que un 40.6% de profesores perciben en un nivel alto la planificación y realización de tareas y por último un porcentaje de 48.5% de nivel bajo en la subescala presión es decir en la urgencia que la organización educativa exige para la terminación de tareas en los profesores.

**Tabla 15**  
**Distribución de frecuencias y porcentajes de los factores organizacionales del clima laboral en la muestra total.**

<b>Factor</b>	<b>Autonomía</b>		<b>Organización</b>		<b>Presión</b>	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<b>Bajo (0 - 4)</b>	139	37.9	111	30.2	178	48.5
<b>Medio (5 - 6)</b>	98	26.7	107	29.2	99	27.0
<b>Alto (7 - 9)</b>	130	35.4	149	40.6	90	24.5
<b>Total</b>	367	100.0	367	100.0	367	100.0

En la tabla 16 se observa que 131 participantes que representan el 35.7% de la muestra presentan un nivel bajo en cansancio emocional, mientras que 125 profesores (34.1%) alcanzan también puntajes de nivel alto en sentirse emocionalmente exhaustos en la labor que realizan. Referente a la relación distante y fría que los maestros realizan con sus alumnos, 129 profesores tienen un nivel bajo (35.1%) y un 32.4%; para los niveles alto y medio respectivamente; por último cabe observar que hay una frecuencia de 131 profesores (35.7%) en el nivel bajo referente a la percepción de los sentimientos de competencia y éxito profesional que estos puedan alcanzar.

**Tabla 16**  
**Distribución de frecuencias y porcentajes de las dimensiones del**  
**síndrome de burnout en la muestra total**

Factor	Cansancio Emocional		Despersonalización		Realización personal	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<b>Bajo (0 – 14)</b>	131	35.7	129	35.1	131	35.7
<b>Medio(15 – 23)</b>	111	30.2	119	32.4	116	31.6
<b>Alto (24 - 40)</b>	125	34.1	119	32.4	120	32.7
<b>Total</b>	367	100.0	367	100.0	367	100.0

Al analizar el clima laboral en los colegios estatales se observa en la tabla 17, que un 49.6% de maestros se ubican en el nivel bajo de presión laboral es decir que estos no experimentan la urgencia para la terminación de tareas en los centros educativos, sin embargo, el 42.6% de maestros obtienen un nivel alto de percepción en cuanto a planificación y ejecución de tareas. Los profesores además, perciben que son alentados por su organización a ser autosuficientes un 38.3% en el nivel alto y un 33.3% en el nivel bajo.

**Tabla 17**  
**Distribución de frecuencias y porcentajes de los factores del clima laboral en los colegios estatales**

<b>Nivel</b>	<b>Factores</b>		<b>Autonomía</b>		<b>Organización</b>		<b>Presión</b>	
	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
<b>Bajo (0-4)</b>	47	33.3%	41	29.1%	70	49.6%		
<b>Medio (5-6)</b>	40	28.4%	40	28.4%	30	21.3%		
<b>Alto (7-9)</b>	54	38.3%	60	42.6%	41	29.1%		
<b>Total</b>	141	100.0%	141	100.0%	141	100.0%		

En cuanto a la distribución de frecuencias y porcentajes del clima laboral (tabla 18) en los colegios particulares se observa que 108 participantes se ubican en el nivel bajo de presión laboral lo que constituye un 47.8% de profesores; mientras que el nivel alto en este mismo aspecto solo lo constituye el 21.7%. Cabe notar que 92 profesores es decir el 40.7% se encuentran en el nivel bajo en cuanto a ser estimulados a ser autosuficientes; y 89 profesores es decir un 39.4% se ubican en el nivel alto en la percepción de planificación en los centros educativos.

**Tabla 18**  
**Distribución de frecuencias y porcentajes de los factores del clima laboral en los colegios particulares**

Nivel \ Factores	Autonomía		Organización		Presión	
	F	%	F	%	F	%
<b>Bajo (0-4)</b>	92	40.7%	70	31.0%	108	47.8%
<b>Medio (5-6)</b>	58	25.7%	67	29.6%	69	30.5%
<b>Alto (7-9)</b>	76	33.6%	89	39.4%	49	21.7%
<b>Total</b>	226	100.0%	226	100.0%	226	100.0%

Respecto a los niveles del síndrome de burnout, (tabla 19) en los colegios estatales, 69 profesores tienen un nivel alto en cansancio emocional (48.9%), un 47.5% de la muestra de estos colegios se ubica en el nivel alto de profesores que establecen una relación fría y distante con sus alumnos y un 61.7% de profesores que perciben los sentimientos de competencia y éxito profesional, se ubican en el nivel bajo

**Tabla 19**  
**Distribución de frecuencias y porcentajes de las dimensiones del síndrome de burnout en los colegios estatales.**

Dimensión \ Nivel	Cansancio emocional		Despersonalización		Realización personal	
	F	%	F	%	F	%
<b>Bajo (0-20)</b>	20	14.2%	17	12.1%	87	61.7%
<b>Medio (23-27)</b>	52	36.9%	57	40.4%	50	35.5%
<b>Alto (38-48)</b>	69	48.9%	67	47.5%	4	2.8%
<b>Total</b>	141	100.0%	141	100.0%	141	100.0%

Referente a los porcentajes encontrados del síndrome de burnout en los colegios particulares (tabla 20) podemos señalar que los profesores (111) de estos centros se ubican en el nivel bajo de agotamiento emocional (49.1%) en sus centros en que laboran. Y en cuanto a la relación distante y fría que estos establecen con los alumnos se ubican en niveles bajos con un 49.6%, así mismo podemos mencionar que los sentimientos de competencia y éxito profesional de 116 participantes se ubican en el nivel alto con un 51.3%.

**Tabla 20**

**Distribución de frecuencias y porcentajes de las dimensiones del síndrome de burnout en los colegios particulares**

Dimensión \ Nivel	Cansancio emocional		Despersonalización		Realización personal	
	F	%	F	%	F	%
<b>Bajo (0-20)</b>	111	49.1%	112	49.6%	44	19.5%
<b>Medio (23-37)</b>	59	26.1%	62	27.4%	66	29.2%
<b>Alto (38-48)</b>	56	24.8%	52	23.0%	116	51.3%
<b>Total</b>	226	100.0%	226	100.0%	226	100.0%

#### 4.3 Resultados para la contrastación de hipótesis.

El análisis de la matriz de correlaciones rho de Spearman entre las subescalas de Clima Social en el Trabajo (WES) y las dimensiones del MBI en la muestra total (ver tabla 21 indica lo siguiente:

En lo que respecta a la primera hipótesis específica 1 que plantea una relación estadísticamente significativa entre la subescala autonomía del clima laboral con la dimensión cansancio emocional del síndrome de burnout de los profesores de educación secundaria de Lima Metropolitana; existe una correlación significativa positiva pero baja ( $r = 0.16$ ,  $p < .01$ ) con lo cual se puede aceptar la hipótesis señalada de la relación entre autonomía y cansancio emocional.

Como se observa en la tabla mencionada, hay una relación estadísticamente significativa positiva pero baja entre la subescala autonomía y la dimensión despersonalización ( $r = 0.13$ ,  $p < .01$ ), lo que permite aceptar la hipótesis específica 2, que establece la relación entre la autonomía y la despersonalización.

También se encuentra correlación significativa negativa pero baja entre la subescala autonomía y la dimensión realización personal del síndrome de burnout ( $r = -0.10$ ,  $p < .05$ ) corroborando la hipótesis específica 3 que plantea la relación estadísticamente significativa entre autonomía y realización personal.

En cuanto a la variable organización del clima laboral en estudio, correlacionada con las dimensiones cansancio emocional, despersonalización y realización personal del síndrome de burnout, se han encontrado que no existen correlaciones estadísticamente significativas con ninguna de estas últimas por lo que las hipótesis específicas 4, 5 y 6 son

rechazadas.

Respecto a las hipótesis 7 y 8 que refieren que existe una relación estadísticamente significativa entre la subescala presión y cansancio emocional y una relación estadísticamente significativa entre la subescala presión y despersonalización no se han encontrado correlaciones estadísticamente significativas, por lo cual estas hipótesis se rechazan.

En cuanto a la relación entre la subescala presión y la dimensión realización personal se puede observar que existe una correlación negativa significativa pero baja ( $r = -0.14$ ,  $p < .01$ ) aceptándose así la hipótesis específica 9 de la relación entre presión y realización personal.

**Tabla 21**

**Matriz de correlaciones rho de Spearman entre las subescalas de la dimensión autorrealización del Clima Social en el Trabajo (WES) y las dimensiones del MBI en la muestra total**

<b>Subescalas</b>	<b>Autonomía</b>	<b>Organización</b>	<b>Presión</b>
Cansancio Emocional	0.16 **	-0.02	-0.04
Despersonalización	0.13 **	0.03	0.05
Realización Personal	-0.10 *	0.07	-0.14**

\* $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

$n = 367$

El análisis comparativo de las subescalas de la dimensión autorrealización del Clima

Social en el Trabajo (WES) según el tipo de colegio, presentado en la tabla 22 permite apreciar que no existen diferencias estadísticas significativas en caso alguno, como consecuencia las hipótesis específicas 10, 11 y 12 son rechazadas.

**Tabla 22**

**Análisis comparativo de las subescalas de la dimensión autorrealización del Clima Social en el Trabajo (WES) considerando el tipo de colegio**

Escala	Estatad N=141		Particular N = 226		U de Mann-Whitney	Z
	Rango promedio	Suma de rangos	Rango promedio	Suma de rangos		
Autonomía	190.82	26905.50	179.75	40622.50	14971.50	-1.00
Organizacin	185.48	26153.00	183.08	41375.00	15724.00	-0.22
Presión	184.63	26032.50	183.61	41495.50	15844.50	-0.09

\*  $p < .05$   $n = 367$

En relación a la comparación de las dimensiones del MBI de Maslach considerando el tipo de colegio, los resultados de la tabla 23 permiten apreciar que existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones cansancio emocional ( $Z = -7.08$   $p < .001$ ), y despersonalización ( $Z = -6.91$   $p < .001$ ), notándose que se encuentran puntajes más elevados a favor del grupo de profesores que trabajan en colegios estatales respecto a los que trabajan en colegios particulares, comprobándose de esta manera las hipótesis específicas 13 y 14. En tanto que en la dimensión realización personal también se encuentra una diferencia estadísticamente significativa ( $Z = -10.98$   $p < .001$ ) siendo en esta oportunidad los profesores que trabajan en colegios particulares quienes presentan

puntajes más elevados que los profesores que trabajan en colegios estatales, este resultado permite también aceptar la hipótesis específica 15.

**Tabla 23**  
**Análisis comparativo de las dimensiones del MBI según tipo de colegio**

Dimensión	Estatad N=141		Particular N = 226		U de Mann- Whitney	Z
	Rango promedio	Suma de rangos	Rango promedio	Suma de rangos		
Cansancio Emocional	233.60	32937.00	153.06	34591.00	8940.00	-7.08 ***
Despersonal ización	232.16	32734.00	153.96	34794.00	9143.00	-6.91 ***
Realización Personal	107.06	15095.00	232.00	52433.00	5084,00	-10.98 ***

\* p < .05 \*\* p < .01 \*\*\* p < .001

n = 367

Previo a la contrastación de hipótesis se verificó la existencia de distribuciones normales en los puntajes de las subescalas de la dimensión autorrealización del clima laboral y la de las dimensiones del MBI, con el fin de elegir el análisis estadístico adecuado a la calidad del dato obtenido. Los datos presentados en la tabla 24, referente a la forma de distribución efectuada a través del test de bondad de ajuste a la curva normal de Kolmogorov-Smirnov, indican que en todas las variables estudiadas, se obtienen coeficientes K-S-Z estadísticamente significativos, por lo tanto es recomendable, siguiendo a Siegel (1995) utilizar para el análisis de los datos estadísticas no-paramétricas.

**Tabla 24**  
**Análisis de la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov a la curva normal de las variables estudiadas**

Variables	M	D. E.	Z de Kolmogorov-Smirnov
Autonomía	4.95	1.41	2.59 ***
Organización	5.20	1.43	2.89 ***
Presión	4.59	1.42	2.82 ***
Cansancio Emocional	18.76	10.96	1.92 *
Despersonalización	6.18	4.64	2.03 **
Realización Personal	29.92	11.58	2.46 ***

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

n = 367

## **CAPITULO V**

### **DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

#### **5.1 Análisis y discusión de los resultados.**

En cuanto a la distribución de la muestra total del clima laboral (tabla 15) se observa que un 37.9% de los participantes presentan un nivel bajo en lo que al factor autonomía se refiere, es decir que estos profesionales tienen la percepción de no ser alentados por su organización en la toma de decisiones y a ser autosuficientes. Los mapas que cada persona construye en su cabeza y las constantes interacciones entre expectativas y realidad se

sitúan en el plano cognitivo y afectivo simultáneamente Levy (1985).

En cuanto al factor organización un 40.6% de profesores se ubican en un nivel alto en cuanto a percepción de la planificación y realización de tareas, sin embargo la urgencia para terminarlas un 48.5% de profesores alcanzan un nivel bajo de presión laboral. Las percepciones que los maestros tienen de la organización es de una realidad subjetivada que se dan en función de componentes históricos, según James y Sells (1981) el clima tiene una significación psicológica y significativa de la situación, reflejan experiencias idiosincrásicas de aprendizaje. Cabe señalar también que la evaluación del medio ambiente, según Levy (1985) se realiza más desde el ámbito cualitativo y personal que, la percepción y representación del medio ambiente.

Referente a los porcentajes de los niveles de burnout de la muestra total de estudio encontrados (tabla 16) se observa que un 35.7% de profesores se ubican el nivel bajo en cuanto a cansancio emocional y un 34.1% en el nivel alto. De la misma forma hay un 35.1% de nivel bajo de despersonalización y un 32.4% de nivel alto. Y alcanzan 35.7% de nivel bajo en realización personal y nivel alto con un 32.7%. Esto significa que no hay niveles claramente diferenciados entre los niveles altos y bajos del burnout en la muestra total de estudio.

En cuanto al clima laboral en los colegios estatales (tabla 17) un 38.3% de maestros alcanzan un nivel alto nivel alto en autonomía, y un 33.3% niveles bajos. En cuanto a como perciben la organización de los centros educativos un 42.6% obtienen niveles altos, en cambio la presión laboral que experimentan para la terminación de tareas tiene niveles

bajos en un porcentaje 49.6%. Lo que quiere decir que si bien los profesores tienen un nivel alto en la percepción de la planificación y realización de tareas estas no llegan a culminarse debido a que la urgencia para terminarlas no son exigidas por la institución, la percepción de la planificación es meramente subjetiva, y en consecuencia no se estimula a desarrollar la capacidad de autosuficiencia por lo que esta se ve afectada, se explica esto con el porcentaje de un 33.3% de profesores que alcanzan un nivel bajo en autonomía.

En los colegios particulares un 40.7% de profesores alcanzan un nivel bajo en autonomía es decir los maestros no participan en la toma de decisiones en estos centros educativos, la percepción de la planificación alcanzan un 39.4% de nivel alto y en presión laboral tiene niveles bajo en un 47.8% de profesores. Como se podrá observar los esquemas cognitivos del maestro son abstracciones valoradas, familiares y que se generalizan James y Jones (1979).

En la tabla 19 se observa que en los colegios estatales hay un 61.7% de profesores que obtienen niveles bajos en realización personal, y niveles altos en despersonalización (47.5%) y cansancio emocional (48.9%).

En cambio en los colegios particulares (tabla 20) un 51.3% de los participantes alcanzan niveles altos en realización personal y niveles bajos en la relación impersonal que el maestro pueda establecer con el alumno, es decir despersonalización (49.6%) de la misma manera un 49.1% alcanzan niveles bajos en cansancio emocional.

En cuanto a la matriz de correlaciones (tabla 22) entre clima laboral y síndrome de burnout se señala los siguientes resultados: La subescala autonomía de la dimensión

autorrealización del clima laboral tiene una correlación positiva pero baja con la dimensión agotamiento emocional del síndrome de burnout ( $r = 0.16$ ,  $p < 0.1$ ) lo que indica que la falta de estimulación que los centros educativos brindan a los profesores para ser autosuficientes e implicarse en el trabajo educativo tiene un efecto directo con el nivel relativamente bajo de agotamiento emocional de los profesores de educación secundaria.

El maestro en el Perú carece de protagonismo y autonomía en el planteamiento y realizaciones educativas (Oliveros y Ramos, 1999) por lo que la variable autonomía en estudio en los centros educativos de educación secundaria en Lima Metropolitana tiene una correlación baja positiva ( $r = 0.13$ ,  $p < 0.1$ ) con el nivel bajo de la dimensión despersonalización es decir de establecer una relación indiferente y distante en el trato personal con el alumno. Según Silva (2000) incluso los canales de relación de los maestros con los directores son rígidos basados en normas sin ninguna muestra de interés en los profesores.

Sin embargo se encuentra que esta misma variable autonomía, no alentada en los centros educativos nacionales, correlaciona de manera baja e inversa ( $r = -0.10$ ,  $p < 0.5$ ) con la dimensión de realización personal, los maestros al no dársele los espacios para desarrollar sus propias habilidades y sentirse autosuficientes estos desarrollan un alto porcentaje de nivel bajo en la realización personal es decir en los sentimientos de fracaso de logro personal y profesional. Se vuelven dependientes y sienten la necesidad de ser aprobados. Tal como lo afirman Delgado, Orbegozo e Hidalgo (1995) los valores de los maestros han sido remplazados por las políticas del Estado.

La variable organización no tiene una correlación estadísticamente significativa con

ninguna de las dimensiones del síndrome de burnout es decir con cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal, lo que podría estar indicando que la planificación y eficiencia en la realización de tareas no ha sido significativa en la gestión educativa a través del tiempo, bajo esta percepción según James y Sells (1981) el clima organizacional es histórico, es decir, existe una predisposición cognitiva del sujeto muy personal que está en relación al pasado.

La subescala presión es decir la urgencia para la realización de tareas, bajo las características de realizarse en condiciones difíciles y autoritarias que se le ofrece al maestro en los centros educativos de Lima Metropolitana, no correlaciona significativamente con la dimensión agotamiento emocional de los profesores en estudio; ni con la variable despersonalización es decir con la opinión que tienen los profesores respecto a la respuesta y trato personal con los alumnos, tal como lo sostiene Cuba (1994) el maestro trabaja con una lógica rutinaria en la que generalmente utiliza como justificación para un bajo desempeño las carencias del sistema.

Se puede observar, sin embargo que la variable presión tiene una correlación significativa inversa y baja ( $r = -0.14$ ,  $p < 0.01$ ) con la dimensión realización personal. Esto se refiere a que los maestros no se ven precisados en la urgencia de terminar tareas para poder observar sus logros esto se asocia inversamente con un alto porcentaje de frecuencias en el nivel bajo de realización personal.

En cuanto al análisis comparativo de las subescalas de la dimensión autorrealización del clima social en el trabajo, según tipo de colegio presentado en la tabla 23, permite apreciar que, la percepción y descripción que hacen los maestros de colegios estatales y

particulares en cuanto a facilitación de su autonomía, planeamiento y cumplimiento de tareas (organización) y la urgencia para la terminación de tareas es decir la presión de su directivos, no hay diferencias significativas entre los colegios estatales y los particulares, esto se explica con lo que refiere Peiró (1987) en relación a que las personas que vienen con un aprendizaje tienen una predisposición cognitiva personal, por lo que pueden haber percepciones homogéneas.

En cuanto a la comparación de las dimensiones del MBI de Maslach según tipo de colegio, los resultados de la tabla 24, permiten observar que existen diferencias significativas en las tres dimensiones cansancio emocional ( $Z = -7.08$ ,  $p < .001$ ), despersonalización ( $Z = -6.91$ ,  $p < .001$ ) y realización personal ( $Z = -10.98$ ,  $p < .001$ ).

Los puntajes más elevados en las dimensiones cansancio emocional y despersonalización se observan en los profesores de colegios estatales, quienes se describen emocionalmente exhaustos por el trabajo debido tal vez a la variedad de tareas como trabajo directo con los alumnos, preparación de clases, corrección de tareas, atención a los padres de familia, reuniones, coordinaciones etc.; tal como lo afirma López (2003) también puede deberse a la falta de claridad de sus obligaciones, sus derechos, objetivos, status y responsabilidades como trabajador. Según Gil (1994, citado por Fernández, 2002) en los educadores la relación entre la ambigüedad de rol y agotamiento emocional es más intensa que en los profesionales de enfermería. Otra de las razones de esta diferencia podría encontrarse en la falta de recursos personales de los maestros que Hobfoll (1989, citado por Gil y Peiró, 1997) menciona, refiriéndose a que éstos no se encuentran preparados para afrontar cualquier situación que demande el uso de sus habilidades para el control de dicha situación.

Cabe resaltar además que en los centros educativos estatales se establecen relaciones formales, Silva (2000), y que según Leiter y Maslach (1988) este tipo de relaciones interpersonales aumentan el cansancio emocional. Estos resultados difieren con los resultados encontrados por Delgado (2003) que encuentra puntajes más elevados en colegios no estatales, que en los estatales.

Los profesores de colegios estatales alcanzan puntajes más elevados en la dimensión despersonalización que los docentes de secundaria de centros particulares, lo que indicaría que el trato personal de los primeros con los alumnos es más distante y aislado, probablemente por la presencia de variedad de tareas y la ambigüedad en el rol, estudios como el de Pierce y Molloy (1990, citados por Vandenberghe y Hubberman, 1999) plantean que éste es un predictor de la despersonalización.

El puntaje comparativo en realización personal es más bajo significativamente en los profesores de colegios estatales, por lo cual los sentimientos de competencia y éxito profesional se manifiestan no por motivación e iniciativa propia sino que son dependientes de la autoridad. La falta de claridad de sus derechos, objetivos y status es decir, la ambigüedad de rol es un predictor de la falta de realización personal (Burkey y Greenglass, 1995, Schawab y Iwanicki 1982, citados por Vandenberghe y Hubberman, 1999). Además Topf y Dillon (1988, citados por Peiró, 1993) refieren que el confort físico es un predictor de baja realización personal cosa que se puede observar en los colegios estatales.

En cuanto a los resultados de los colegios particulares se destaca en los profesores un

puntaje significativamente más elevado en realización personal, en comparación con los maestros de colegios estatales, lo cual podría indicar que los maestros de éstos centros tienen la oportunidad de ejercer sus habilidades profesionales con más libertad, desarrollando sentimientos de competencia y sentido de éxito en su trabajo profesional, aceptan incentivos con mayores riesgos y mayor desarrollo en su persona, estos resultados difieren a los encontrados por Delgado (2003); pero coinciden con los de Díaz y Saavedra (2000) quienes mencionan que los profesores de colegios particulares tienen una mejor percepción de su propio desempeño. En estos centros educativos las relaciones son informales, de mayor confianza y apoyo según Leiter (1988), estos aspectos en una organización aumentan la realización personal y disminuyen la despersonalización, es decir las relaciones que establecen con los alumnos tienen un trato más humano.

La forma de distribución efectuados a través del test de bondad de ajuste a la curva normal de Kolmogorov-Smirnov, (tabla N° 17) previo a la contrastación de hipótesis indican que en todas las variables estudiadas, se obtienen coeficientes K-S-Z estadísticamente significativos por lo que se optó utilizar el análisis de datos estadísticos no paramétricos (Siegel, 1995).

## **5.2 Conclusiones.**

En función a los resultados obtenidos en la presente investigación, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

- 5.2.1 En el clima laboral en la muestra total de estudio se observa niveles bajos de presión laboral (48.5%), niveles altos en cuanto a la percepción de planificación y realización de tareas (40.6%) y un nivel relativamente bajo de autonomía (37.9%).

5.2.2 En cuanto al síndrome de burnout se encuentra un 35.7% de profesores con niveles bajos en cansancio emocional y un 34.1% con niveles altos. En despersonalización (35.1%) y realización personal (35.7%) los participantes adquieren niveles bajos respectivamente.

5.2.3 En cuanto a los colegios estatales y particulares referente al clima laboral se observa que los profesores perciben en un nivel alto la organización en ambos centros educativos, también coinciden en tener niveles bajos de percepción en lo que se refiere a presión laboral. En cuanto a la autonomía, el 38.3% de profesores alcanzan un nivel alto y un nivel bajo un 33.3% en los colegios estatales. En los colegios particulares en cambio el 40.7% de maestros están en los niveles bajos y un 33.6% en los niveles altos.

5.2.4 En la correlación del clima laboral con el síndrome de burnout en la muestra total de estudio, se observa que el grado de estimulación a la autonomía en los centros educativos tiene una correlación positiva estadísticamente significativa pero baja, con la dimensión cansancio emocional en los profesores de educación secundaria

5.2.5 La escasa estimulación al desarrollo de la autonomía, en los colegios de secundaria de Lima Metropolitana tiene una correlación estadísticamente significativa, positiva y baja con la subescala de despersonalización lo cual se expresa en el trato impersonal distante y frío que los profesores establecen con los alumnos.

5.2.6 La subescala autonomía del clima laboral en los centros educativos en estudio, correlaciona de manera estadísticamente significativa, y es negativa, con la realización personal de los maestros es decir con los sentimientos de competencia y éxito

profesional que éstos puedan alcanzar.

5.2.7 No existe correlación estadísticamente significativa entre la planificación y eficacia en la terminación de las tareas de los centros educativos con el agotamiento emocional, despersonalización y realización personal del síndrome de burnout en los profesores de educación secundaria de Lima Metropolitana, por lo tanto las hipótesis respectivas son rechazadas en el presente estudio.

5.2.8 La urgencia en la terminación de tareas (presión) como factor del clima laboral tampoco tiene una relación estadísticamente significativa, con la dimensión agotamiento emocional y despersonalización del síndrome de burnout en la muestra total de estudio, por tanto, las hipótesis respectivas también quedan rechazadas.

5.2.9 Se puede señalar que el factor presión, si correlaciona de manera negativa y estadísticamente significativa con los sentimientos de competencia y éxito profesional del síndrome de burnout, se acepta la hipótesis respectiva.

5.2.10. No existen diferencias significativas de la percepción que los maestros tienen del clima laboral entre colegios estatales y los colegios particulares, es decir del grado en que son estimulados en la toma de decisiones, la percepción de la planificación y eficacia de la tarea y de la urgencia para terminarlas; en consecuencia las hipótesis respectivas no son aceptadas

5.2.11. En cuanto al síndrome de burnout se concluye que sí existen diferencias significativas en las tres dimensiones: cansancio emocional, despersonalización y realización

personal en los profesores de colegios estatales y particulares. Encontrándose los puntajes más elevados en cansancio emocional y despersonalización y los puntajes más bajos en realización personal en los profesores de los colegios estatales; lo que significa que hay un mayor número de profesores con burnout en los colegios estatales que en los particulares; por lo que las hipótesis respectivas quedan aceptadas.

5.2.12. En los colegios particulares se observa que los profesores de educación secundaria tienen puntajes más elevados en realización personal, en comparación con los profesores de educación secundaria de los colegios estatales.

### **5.3 Recomendaciones.**

5.3.1 Realizar estudios del clima laboral desde el enfoque estructural, que permitan hacer apreciaciones más objetivas de los factores de este.

5.3.2 Realizar estudios más amplios respecto a la autonomía, presión laboral y estilos de vida académica del maestro.

5.3.3 Propiciar estudios relacionados con la creación de un programa de evaluación docente que abarque no sólo competencias académicas también las capacidades personales y sociales.

5.3.4 Realizar estudios de los factores estresores en los centros educativos y su relación con el burnout.

- 5.3.5 Hacer estudios comparativos de los niveles de burnout en los profesores de secundaria de colegios estatales y particulares en otras muestras de investigación, para obtener una mayor amplitud de los resultados que se dan en la presente investigación.
- 5.3.6 Se sugiere que el Ministerio de Educación a través de su área de capacitación docente, abra una escuela de gerencia y gestión educativa para los directores de los centros educativos. La tarea del educador debe revisarse en cuestiones organizativas.
- 5.3.7 Considerar como parte de la formación docente aspectos relacionados con el desarrollo personal en forma obligatoria, ofreciéndoles programas de autoestima, manejo de emociones y del estrés, programas para el entrenamiento de habilidades sociales, asertividad, solución de problemas y programas orientados al desarrollo del liderazgo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Alarcón, R. (1991). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima: U.P.C.H. Fondo Editorial.
- Álvarez, S. (2001). *La cultura y el clima organizacional como factores relevantes en la eficacia del instituto de oftalmología*. Tesis para optar el Título de Licenciada en Comunicación Social. U.N.M.S.M. Lima, Perú.
- Avendaño, C. y Valdivia, G. (2000). *Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile*. Chile: Pontificia Universidad de Chile.
- Boada, J., Diego, R. y Agulló, E. (2004). El burnout y las manifestaciones psicósomáticas como consecuentes del clima organizacional y de la motivación laboral. *Psicothema, Universidad de Oviedo*, 16, 125-131.
- Briones, G. (1986). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México: Editorial Trillas.
- Brunet, L. (1987). *El clima de trabajo en las organizaciones, definición, diagnóstico y consecuencias*. México: Editorial Trillas.
- Campbell, J., Dunnette, M., Lawler, E. y Weick, K. (1970). *Managerial behavior performance and effectiveness*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Carrasco, P. (1999). *Clima organizacional en la escuela particular número 6 Chanquín Comuna de Tolten*. Chile: Universidad de Tolten.
- Conferencia Iberoamericana de Educación XIV. (2004) Costa Rica.
- Cronbach, L.(1984). *Essential of psychological testing*. New York: Harper.
- Cuba, S. (1994). Construir liderazgo para la transformación de la escuela pública peruana. *Revista Tarea* 34, 17-24.
- Cherniss, C. (1980). *Staff burnout: Job stress in the human services*. Beverly Hills: Sage.
- Cherniss, C. (1992). Long- term consequences of burnout: An exploratory study. *Journal of Organizational Behavior*, 13,1,1-11.

- Chiavenato, I. (1989). *Introducción a la teoría general de la administración*. México: Editorial Mc.Graw – Hill.
- Dankhe, G. (1989). *Investigación y comunicación*, en Fernández, C. y Dankhe, G. (1989) *La comunicación humana: Ciencia social*, México: Editorial: McGraw-Hill.
- Delgado, A. (2003). El síndrome de burnout en profesores de educación secundaria de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología UNMSM*, 6, 2, 26-46.
- Delgado, K., Orbegozo E. e Hidalgo, M. (1995). *Formación del docente en el Perú*, Lima: Editorial Magisterial.
- Dessler, G. (1979). *Organización y administración: Enfoque situacional*. México: Editorial: Prentice Hall.
- Díaz, H. y Saavedra, J. (2000). La carrera del maestro en el Perú. Factores institucionales incentivos económicos y desempeño. *Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo. Documento de trabajo 32*.
- Domínguez, B., Valderrama, P. y González, Z. (1991). *Capacitación hacia la calidad total y el mejoramiento continuo*. México: Universidad Autónoma de México.
- Dorta, A. (1987). *Perfil del clima organizacional del instituto universitario Pedagógico de Maracay*. Trabajo de grado no publicado. Venezuela: Instituto Pedagógico Experimental Rafael Alberto Escobar Lara. Maracay.
- Durán, Ma.A., Extremera, N. y Rey, L. (2001). Burnout en profesionales de la enseñanza: Un estudio en educación primaria, secundaria y superior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 1, 45-62.
- Edelwich, J. y Brodsky, A. (1980). *Burnout: Stages of disillusionments in the helping professions*. New York : Editorial Human Sciences Press.
- Fernández, M. (2002). *Realidad psicosocial del maestro de primaria*. Lima: Fondo de Desarrollo.
- Freudenberger, H. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-175.
- Freudenberger, H. (1980) *Burn-out: The high achievement*. New York: Anchor Press.
- Fuertes, F., Munduate, L. y Fortea, M. (1996). *Análisis y rediseño de puestos. Adaptación española del cuestionario Job Diagnostic Survey*. Castellón: Centro de publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Garcés De Los Fayos, E. (2003). *Tesis sobre burnout*. Colombia: Asociación Colombiana para el avance de la Ciencia del Comportamiento.
- García – Izquierdo, M. (1991). Burnout en profesionales de enfermería de centros

hospitalarios *Revista Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 7 (18)3-12.

- Garden, A. (1991). Relationship between burnout and performance *Psychological Reports* 68.
- Gil, P. y Peiró, J. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Gil, F., León, J. y Jarana, L. (1995). *Habilidades sociales y salud*. Madrid: Editorial Pirámide
- Glick, W. (1985). Conceptualizing and measuring organizational and psychological climate: Pitfalls in multilevel research. *Academy of Management Review*, 10, 601-616.
- Golembiewski, R., Munzenrider, R. y Carter, D. (1983). Phases of progressive burnout and their work site covariants: Critical issues in OD research and praxis. *Journal of Applied Behavioral Science*, 19, 4, 461-481.
- Goncalves, A. (1997). *Dimensiones del clima organizacional*. México: Sociedad Latinoamericana para la calidad.
- González, G. (1980). *El Clima organizacional en las escuelas primarias de Venezuela*. Tesis para optar el Grado Académico de Doctor en Administración. Universidad de Missouri, Columbia.
- González-Roma, V., Tomas, I. y Ferreres, A. (1995). Análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario de clima organizacional FOCUS-93 en una muestra multiprofesional. *Revista de Psicología del Trabajo y Organizaciones*, 2, 30, 5-18.
- Grajales, T. (2000). *El agotamiento emocional en profesores del Nuevo León, México: Un estudio de géneros*. México: Estudio de Investigación Universidad Montemorelos.
- Grau, G. y Chacón, M. (1988). *Burnout: Una amenaza a los equipos de salud*. Conferencia 2ª jornada de actualización en psicología de la salud. Asociación Colombiana de Psicología de la Salud.
- Guión, R. (1973). A note on organizational climate. *In Organizational Behavior and Human Performance*, 120-125.
- Halpin, A. y Croft, D. (1963). *The organizational climate of schools*. Washington: University Press.
- Hermosa, A. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de burnout en profesores de educación primaria y secundaria. *Revista colombiana de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia*, 15, 81-89.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista P. (2000). *Metodología de la investigación*. México: Editorial MacGraw-Hill.

- Hodgetts, R. y Altman, S. (1997). *Comportamiento humano en la organización*. México: Interamericana.
- Ivancevich, J. y Matteson, M. (1989). *Estrés y trabajo. Una perspectiva gerencial*. México: Trillas.
- Jablin, F. (1980). *Estudio de la comunicación organizacional: Su evolución y su futuro*. México: Editorial McGraw Hill.
- James, L. y Sells, S. (1981). Psychological climate a review of theory and research. En D. Magnusson (Ed.) *Toward a psychology of situations: An interactional perspective*. LEA. 275-295.
- Jenkins C., Zyzansky, S. y Rosenman, R. (1992). *Inventario de actividades de Jenkins- JAS*. Madrid: Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Jenkins, S. y Calhoun, J. (1991). Maestro estrés: Problemas y intervención. *Psicología en las Escuelas*, 28, 1, 60-70.
- Katz, D. y Kahn, R.(1995). *Psicología social de las organizaciones*. México: Editorial Trillas.
- Kline, P. (1993). *The handbook of psychological testing*. London: Routhledge.
- Kobasa, S. (1982). *The hardy personality: Toward a social psychology of stress and health*, en G.S. Sanders y J. Suls: *The social psychology of health and illness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Koys, D. y Decottis T. (1991). Inductive measures of psychological climate. *Human Relation*,30, 10, 98-120.
- Leiter, M. (1988). Burnout as a function of communication patterns: A study of a multidisciplinary mental health team. *Group and Organization Studies*, 13, 111-128.
- Leiter, M. (1990). The impact of family resources ,control coping and skill utilization on the devolpment of burnout. A longitudinal study. *Human Relations*, 43, 11, 1060-1083.
- Leiter, M. (1991). The dream denied: Professional burnout and the constraints of human service organizations. *Canadian Psychology*, 32, 4, 547-558.
- Leiter, M. y Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitmen. *Journal of Organizational Behavior*,9, 297-308
- Litwin, G. y Stinger, H. (1978). *Organizational climate*. New York. Editorial: Simón Schuster.
- López , M. (2003). *Instituto de pedagogía popular*. Lima: Editorial Fargraf SRL
- Mañas, M.,González, V. y Peiró J. (1999). *El clima de los equipos de trabajo:*

*Determinantes y consecuencias*. Almería: Editorial Morata.

- Maslach, C. y Jackson, S. (1981). The measurement of experience burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C. (1982). *Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon*. En W.S. Paine (Ed), Job stress and burnout. California: Sage.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. California: Editorial Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1997). *Manual del inventario burnout de Maslach*. Madrid: Ediciones TEA.
- Matteson, M. y Ivancevich, J. (1987). *Controlling work stress. Effective human resource and management strategies*. San Francisco: Editorial Jossey-Bass.
- Mendo, T. (2000). Factores del ambiente laboral personal y su nivel de stress en enfermeras del Ministerio de Salud de la provincia de Trujillo. *Revista de Psicología Universidad Cesar Vallejo*, 2, 68-82.
- Ministerio de Educación. (2003) *Estadística básica*. [www.minedu.gob.pe](http://www.minedu.gob.pe) Visitado el 17 de Diciembre del 2003.
- Molina, D; Real, C.(1999) *Diagnóstico del síndrome burnout y propuesta de un Esquema de intervención en el departamento de educación municipal de la Comuna de Limache*. Valparaíso: UCV.
- Moos, R. e Insel, P. (1974). *The work environmental scale*. California: Editorial Consulting Psychologists Press.
- Moos, R., Moos, B. y Trickett, E. (1984). *Escalas de clima social (FES, WES, CIES, CES)*. Madrid: Ediciones TEA.
- Moran, E. y Volkwein, J (1992). The cultural approach to the formation of organizational climate. *Human Relations*, 45, 19-47.
- Nieves, F. (1990). *Evaluación del Desempeño Docente*. Estudio realizado en el Liceo Agustín Codazzi de Maracay. Trabajo de Grado no publicado. Instituto Universitario Pedagógico Experimental Rafael Alberto Escobar Lara Venezuela.
- Nieves, F. (1996). *Desempeño docente y clima organizacional en el liceo Agustín Codazzi de Maracay*. Investigación del Instituto Universitario Pedagógico Experimental Rafael Alberto Escobar Lara Venezuela.
- Oliveros, R. y Ramos, M. (1999). *Educación y desarrollo Personal* Lima: Facultad de educación de la Universidad Mayor de San Marcos.
- Orlowsky, J. y Gullledge, A. (1986). Critical care stress and burnout. *Critical Care*

*Clinics*, 2,1, 173-81.

Palacios, M. y Paiba, M. (1977). *Consideraciones para una política de Desarrollo Magisterial*. Lima: Foro Educativo.

Palma, S. (2000). Motivación y clima laboral en personal de entidades universitarias. *Revista del Instituto de Investigaciones Psicológicas UNMSM Lima*,3, 11-21.

Peiró, J. (1987). *Psicología de las organizaciones*. Madrid: Edición Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Peiró, J. (1993). *Desencadenantes del estrés laboral*. Madrid: Editorial: Eudema.

Phegan, B. (1988). *Desarrollo de la cultura de la empresa*. México: Editorial Panorama.

Pines, A. y Aronson, E. (1988). *Career burnout. Causes and cures*. Nueva York: Free Press.

Rodríguez, D. (1995). *Diagnóstico organizacional*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Sánchez, H. y Reyes, C. (2006) *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Editorial Universitaria.

Sarros, J y Sarros, A. (1992). Social support an teacher burnout. *Journal of Educational Administration*, 30, 55-69.

Schaufeli, W. (2001). Exposición a las tecnologías de la Información, burnout y el rol modulador de la autoeficacia profesional. *Revista de Psicología Social Aplicada de España*,11, 69-90.

Schneider, B (1975). Organizational climates: An essay. *Personnel Psychology*, 28, 447-479.

Schwab, R., Jackson, S. y Schuler, R. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10, 3, 14-30.

Seisdedos, N. (1997). *MBI Inventario burnout de Maslach. Síndrome del quemado por el estrés labor asistencial*. Madrid: Ediciones TEA.

Selvini, M. (1987). *El Mago sin magia. Como cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Siegel, S. (1995). *Estadística no paramétrica. Aplicada a las ciencia de la conducta*. México: Editorial Trillas.

Silva de R. Y. (1985). *Internalidad del estudiante y del profesor, la evaluación de la ejecución académica del profesor y su Índice de desarrollo profesional*. Trabajo

para optar el Grado Académico de Magíster en Educación no publicado. Instituto

Pedagógico Experimental Rafael Alberto Escobar Lara de Maracay.

- Silva, O. (2000). *Clima Organizacional en los centros educativos estatales secundarios de Cajamarca*. Tesis para optar el Grado Académico de Magíster en Administración P.U.C.P Lima, Perú.
- Steers, R. y Braunstein, D. (1976). A behaviorally based measure of manifest needs in work settings. *Journal of Vocational behavior USA*, 9, 251-266.
- Thompson, M.S., Page, S.L. y Cooper, C.L. (1993). A test of Carver and Scheier's self-control model of stress in exploring burnout among mental health nurses. *Stress Medicine*, 9, 4, 221-236.
- Trahtemberg (2005). Mejorar calidad educativa demanda una reforma integral y sostenida. *Publicación Diario el Comercio 1ero Mayo 2005* Lima, Perú.
- Van Dalen, D. B., y Meyer, W. J. (1971). *Manual de técnica de investigación educacional*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Vandenberghe, R. y Huberman, A. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of International research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vargas- Mendoza, J. (2007) *Psicología Funcionalista: James R. Angell*. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología.
- Weinert, A. (1985). *Manual de psicología de la organización: La conducta humana en las organizaciones*. Barcelona: Editorial Herder.
- Welsch, H. y La Van, H. (1981) Inter- relationships between organizational commitment and the job characteristics, job satisfaction, professional behavior and organizational climate. *Human Relations*, 34, 1079-1089.
- Zabel, R. y Zabel, M. (1982). Factors in burnout among teachers of exceptional children. *Exceptional Children*, 49, 3, 261-263.

## **A N E X O S**

Anexo A: Ficha Socio Demográfica

Anexo B: Adaptación de la Dimensión Autorrealización  
del Clima Social para el Trabajo (WES) de R. H. Moos, B. S. Moos y E.J.  
Trickett

Anexo C: Escala del Clima Social en el Trabajo de Moos

Anexo D: Inventario Burnout de Maslach y Jackson

**ANEXO A****FICHA SOCIO DEMOGRÁFICA**

1. Sexo: (1) Masculino (2) Femenino
2. Edad: \_\_\_\_\_
3. Lugar de nacimiento:  
(1) Lima (2) Provincia Especifique \_\_\_\_\_
4. Estado civil (1) Soltero (4) Divorciado  
(2) Casado (5) Separado  
(3) Viudo (6) Conviviente
5. Numero de hijos \_\_\_\_\_
6. Nivel de estudios alcanzados:  
(1) Estudios secundarios  
(2) Algunos cursos universitarios  
(3) Bachillerato Superior  
(4) Licenciado  
(5) Post-grado
7. Formación académica:  
(1) Universidad Nacional  
(2) Universidad Privada  
(3) Instituto  
(4) Otros \_\_\_\_\_
8. Especialidad \_\_\_\_\_
9. Actualmente enseña en:  
(1) Primaria Grado \_\_\_\_\_  
(2) Secundaria Año \_\_\_\_\_
10. Tipo de colegio donde trabaja:  
(1) Estatal  
(2) No Estatal
11. Turno \_\_\_\_\_
12. ¿Realiza actividad docente en otra institución?  
(1) Si (2) No
13. Años trabajando en docencia \_\_\_\_\_

**14. Situación laboral:**

- (1) Trabajador fijo o nombrado
- (2) Contrato
- (3) Servicios no personales
- (4) Cubre licencia

**Anexo B:****Adaptación de la Dimensión Autorrealización  
del Clima social para el Trabajo (WES) de R. H. Moos, B. S. Moos y E. J. Trickett**

La escala del clima social en el trabajo utilizada en la presente investigación ha sido adaptada solamente en la dimensión autorrealización que comprende las subescalas autonomía, organización y presión para los objetivos del presente estudio. El cuestionario ha sido adecuado al lenguaje educativo mediante el criterio de jueces.

**Análisis psicométrico de la dimensión autorrealización de la escala del clima social en el trabajo (WES)**

A continuación se presentan los resultados de los análisis de ítemes y los coeficientes de confiabilidad de las subescalas de la dimensión autorrealización del clima laboral.

Los resultados alcanzados en la subescala autonomía (ver tabla 25), los cuales hacen referencia al grado de estimulación que reciben los maestros para ser autosuficientes y tomar sus propias decisiones, permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0.20, lo cual indica que los componentes de la escala son consistentes entre sí

(Kline, 1993). Mientras que el análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach asciende a 0.75, lo que permite concluir que la subescala de autonomía presenta confiabilidad (Cronbach, 1984).

**Tabla 25**  
**Análisis de ítems y confiabilidad de la subescala autonomía de la dimensión autorrealización del Clima Social en el Trabajo (WES)**

Ítems	M	D.E.	$r_{itc}$
Ítem 1	0.42	0.50	0.57 *
Ítem 2	0.79	0.43	0.82 *
Ítem 3	0.35	0.50	0.48 *
Ítem 4	0.69	0.48	0.54 *
Ítem 5	0.44	0.50	0.64 *
Ítem 6	0.53	0.50	0.48 *
Ítem 7	0.62	0.49	0.33 *
Ítem 8	0.63	0.48	0.47 *
Ítem 9	0.51	0.50	0.71 *
Alfa de Cronbach 20 = 0.75			

\*  $p < .05$

**n = 367**

En lo que respecta al análisis de los ítems de la subescala organización, que mide la planificación, eficiencia y terminación de tareas, se observa en la tabla 26, que los ítems alcanzan correlaciones ítem-test corregidas significativas y que fluctúan entre 0.29 y 0.78, lo cual corrobora que todos los ítems son consistentes entre sí (Kline, 1993).

El análisis de confiabilidad de la segunda subescala, permite apreciar un coeficiente alfa de Cronbach de 0.78, lo que permite concluir que la escala es confiable.

**Tabla 26**  
**Análisis de ítems y confiabilidad de la subescala de organización de la dimensión**  
**autorrealización del Clima Social en el Trabajo (WES)**

Ítems	M	D.E.	r <sub>ítem</sub>
Ítem 1	0.76	0.43	0.42 *
Ítem 2	0.74	0.44	0.52 *
Ítem 3	0.22	0.41	0.51 *
Ítem 4	0.70	0.46	0.67 *
Ítem 5	0.76	0.43	0.45 *
Ítem 6	0.41	0.49	0.29 *
Ítem 7	0.47	0.50	0.78 *
Ítem 8	0.74	0.44	0.63 *
Ítem 9	0.40	0.49	0.37 *
Alfa de Cronbach 20 = 0.78 *			

\*  $p < .05$

N = 367

Referente a la subescala de presión que describe el grado de urgencia en el ambiente laboral (ver tabla 27), se puede observar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0.30, lo cual indica que los componentes de la subescala también son consistentes entre sí Kline (1993). Mientras que el análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del

coeficiente alfa de Cronbach asciende a 0.79, lo que permite de esta manera concluir que la subescala de presión presenta confiabilidad.

**Tabla 27**  
**Análisis de ítems y confiabilidad de la subescala de presión de la dimensión**  
**autorrealización del Clima Social en el Trabajo (WES)**

Ítems	M	D.E.	r <sub>itc</sub>
Ítem 1	0.58	0.50	0.41 *
Ítem 2	0.72	0.45	0.59 *
Ítem 3	0.73	0.83	0.69 *
Ítem 4	0.41	0.49	0.70 *
Ítem 5	0.19	0.39	0.60 *
Ítem 6	0.50	0.50	0.51 *
Ítem 7	0.57	0.50	0.44 *
Ítem 8	0.33	0.68	0.33 *
Ítem 9	0.63	0.48	0.31 *
Alfa de Cronbach 20 = 0.79 *			

\*  $p < .05$

**n = 367**

En la tabla 28 se presentan resultados del estudio de la confiabilidad de la dimensión autorrealización del Clima Social en el Trabajo (WES) por el método de consistencia interna, en donde se observa que en las diferentes subescalas se alcanzan coeficientes alfa de Cronbach que oscilan entre 0.75 y 0.79, lo cual permite señalar que el instrumento es

confiable.

**Tabla N° 28**

**Confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach de la dimensión autorrealización del Clima Social en el Trabajo (WES)**

SUBESCALAS	ALFA
Autonomía	0.75
Organización	0.78
Presión	0.79

En cuanto al análisis de la validez de constructo de la dimensión autorrealización del WES, realizado a través del análisis factorial exploratorio (ver tabla 29), permite observar que la determinante de la matriz alcanza un valor de 0.94, la medida de adecuación del muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin alcanza un valor de 0.81, lo cual indica que las variables tienen un adecuado potencial explicativo, mientras que el test de esfericidad de Bartlett presenta un valor que es significativo, lo cual corrobora que los coeficientes de correlación entre los ítems son lo suficientemente elevados como para continuar con el análisis factorial.

Los hallazgos indican que existe un solo factor que permiten explicar el 43.55% de la

varianza total, es decir que los tres componentes miden un solo factor común de forma consistente.

Los resultados permiten concluir que las subescalas de la dimensión autorrealización del WES presentan validez de constructo.

**Tabla 29**

**Análisis de la validez de constructo de las subescalas de la dimensión autorrealización del clima laboral a través del análisis factorial exploratorio.**

<b>Variables</b>	<b>M</b>	<b>D.E</b>	<b>Factor 1</b>
Autonomía	4.95	1.41	0.66
Organización	5.20	1.43	0.67
Presión	4.69	1.42	0.65
Varianza explicada			43.55%

**Determinante de la matriz = 0.94**

**Medida de adecuacion muestral de Kaiser-Meyer-Olkin = 0.81**

**Prueba de esfericidad de Bartlett:**

**Chi-cuadrado aproximado= 23.83 g.l = 3 p = .000**

**n = 367**

## ANEXO C

### ESCALA DE CLIMA SOCIAL EN EL TRABAJO DE MOOS

#### INSTRUCCIONES

A continuación encontrará unas frases relacionadas con el centro educativo, donde Ud. labora. Anote las contestaciones en la hoja de respuestas. Si cree que la frase aplicada a su lugar de trabajo, es verdadera o casi siempre verdadera, anote una X en el espacio correspondiente a la V (verdadero). Si cree que la frase es falsa o casi siempre falsa, anote una X en el espacio correspondiente a la F (Falso). Siga el orden de la numeración que tiene las frases, para evitar equivocaciones.

	V	F
1. Son pocos los profesores que tienen responsabilidades algo importantes.		
2. El profesor presta mucha atención a la terminación del trabajo.		
3. Existe una continua presión para que no se deje de trabajar.		
4. Los profesores poseen bastante libertad para actuar como crean mejor.		
5. Se pierde mucho tiempo por falta de eficacia.		
6. Aquí parece que las cosas siempre son urgentes.		
7. Se anima a los profesores para que tomen sus propias decisiones.		
8. Muy pocas veces las "cosas se dejan para el otro día".		
9. La gente no tiene oportunidad para relajarse (expansionarse)		
10. La gente puede utilizar su propia iniciativa para hacer las cosas.		
11. Nuestro grupo de trabajo es muy eficiente y práctico.		
12. Aquí nadie trabaja duro.		
13. El director anima a los profesores a tener confianza en sí mismo cuando surge un problema.		
14. Aquí es muy importante realizar mucho trabajo.		
15. No se apresura a la gente a cumplir las tareas.		
16. Generalmente los profesores no intentan ser especiales o independientes.		
17. Se toma en serio la frase "el trabajo antes que la diversión".		
18. Es difícil mantener durante un tiempo el esfuerzo que requiere el trabajo.		
19. Se anima a los profesores a que aprendan cosas, aunque no sean directamente aplicables a su trabajo.		

20. Los profesores trabajan muy intensamente.		
21. Aquí se pueden tomar las cosas con calma y no obstante realizar un buen trabajo.		
22. Los profesores actúan con gran independencia del director.		
23. El profesor parece ser muy poco eficiente.		
24. Siempre se tropieza uno, con la rutina o con una barrera para hacer algo.		
25. El director se reúne regularmente con sus profesores para construir proyectos futuros.		
26. Los profesores suelen llegar tarde al trabajo.		
27. Frecuentemente, hay tanto trabajo que hay quedarse fuera de hora de salida.		

## ANEXO D

### INVENTARIO BURNOUT DE MASLACH Y JACKSON

#### INSTRUCCIONES

A continuación se presentan un conjunto de enunciados relacionados con los sentimientos que Ud. experimenta en su trabajo. Lo que tiene que hacer es indicar la frecuencia con que se presentan, marcando con un aspa el número correspondiente de acuerdo a la siguiente escala:

<b>0</b> Nunca	<b>1</b> Pocas veces al año o menos	<b>2</b> Una vez al mes o menos	<b>3</b> Una pocas veces al mes	<b>4</b> Una vez a la semana	<b>5</b> Pocas veces a la semana	<b>6</b> Todos los días
-------------------	--	------------------------------------	------------------------------------	---------------------------------	-------------------------------------	----------------------------

Por ejemplo:

#### **“Me siento deprimido en el trabajo”**

Si nunca se siente deprimido en el trabajo, debe marcar el 0. Si esto le ocurre alguna vez, indique su frecuencia del 1 al 6.

- |  |               |
|--|---------------|
| 1. Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado.   | 0 1 2 3 4 5 6 |
| 2. Al final de la jornada me siento cansado.   | 0 1 2 3 4 5 6 |
| 3. Me siento fatigado cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme con otro día de trabajo. | 0 1 2 3 4 5 6 |
| 4. Puedo entender con facilidad lo que piensan mis alumnos.  | 0 1 2 3 4 5 6 |

- |   |               |
|---|---------------|
| 5. Creo que trato a algunos alumnos con indiferencia.   | 0 1 2 3 4 5 6 |
| 6. Trabajar con alumnos todos los días es una tensión para mí.  | 0 1 2 3 4 5 6 |
| 7. Me enfrento muy bien con los problemas que me presentan mis alumnos.   | 0 1 2 3 4 5 6 |
| 8. Me siento agotado por el trabajo.  | 0 1 2 3 4 5 6 |
| 9. Siento que mediante mi trabajo, estoy influyendo positivamente en la vida de los otros.                        | 0 1 2 3 4 5 6 |
| 10. Creo que me comporto de manera mas insensible con la gente desde que hago este trabajo.                       | 0 1 2 3 4 5 6 |
| 11. Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.   | 0 1 2 3 4 5 6 |
| 12. Me encuentro con mucha vitalidad.   | 0 1 2 3 4 5 6 |
| 13. Me siento frustrado por mi trabajo.   | 0 1 2 3 4 5 6 |
| 14. Siento que estoy haciendo un trabajo demasiado duro.  | 0 1 2 3 4 5 6 |
| 15. Realmente no me importa lo que les ocurrirá a alguno de los alumnos a los que tengo a mi cargo en el colegio. | 0 1 2 3 4 5 6 |
| 16. Trabajar en contacto directo con los alumnos me produce bastante estrés.                                      | 0 1 2 3 4 5 6 |
| 17. Tengo facilidad para crear una atmósfera relajada a mis alumnos.  | 0 1 2 3 4 5 6 |
| 18. Me encuentro animado después de trabajar junto con mis alumnos.   | 0 1 2 3 4 5 6 |
| 19. He realizado muchas cosas que valen la pena en este trabajo.  | 0 1 2 3 4 5 6 |
| 20. En el trabajo, siento que he llegado al límite de mis posibilidades.  | 0 1 2 3 4 5 6 |
| 21. Siento que se trata de forma adecuada los conflictos emocionales en el trabajo.                               | 0 1 2 3 4 5 6 |
| 22. Siento que los alumnos me culpan de algunos de sus problemas.   | 0 1 2 3 4 5 6 |

Gracias por su colaboración.