



**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS
EMPRESARIALES Y SOCIALES**

Maestría en Dirección de RRHH

**ESTUDIO DESCRIPTIVO DEL SÍNDROME DE
BURNOUT EN PROFESORES DE LA RED
MUNICIPAL DE NOVA LIMA-BRASIL:
PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS Y POSIBILIDADES DE ABORDAJE
EN EL SECTOR DE RR.HH.**

AUTORA:

CLÁUDIA MÁRCIA DA MATA

PROFESOR DIRECTOR:

ISABEL PEREZ JAUREGUI, DR^a.

BUENOS AIRES – ARGENTINA

ABRIL, 2015

DEDICATORIAS

A todos los profesores que se sienten desmotivados pero que conservan en su interior el deseo de superación y creen que todavía hay una llama de esperanza de algún día ser valorizados y conquistar, junto a la sociedad brasilera, un merecido reconocimiento.

A todos, mi abrazo cariñoso y deseos de que logren el reconocimiento legítimo!

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por las bendiciones recibidas.

A mis padres, que no tuvieron cultura académica, pero que fueron un ejemplo de trabajo, determinación y confianza.

A mis amigos, que viven en mi corazón:

A Madalena Rabello, por la competencia y asertividad.

A Elaine Costa, tan joven pero un ejemplo de postura ética.

A Isabel Jáuregui, por la competencia, simplicidad y afecto.

A Maria das Graças Peixoto, por el esfuerzo y superación de los obstáculos y a todos los profesionales de la educación que cruzaron mi camino a lo largo de estos 28 años de trabajo.

Gracias... muchas gracias por la vida que yo amo tanto.

PALABRAS ALEGÓRICAS

Creemos que cuanto mayor sea el desfase entre el “trabajo como debe ser” y la “realidad del trabajo” en las escuelas, mayor será la inversión afectiva y cognitiva exigida al profesor, mayor será el esfuerzo realizado y, por ello, mayor será su sufrimiento en la cotidianeidad del trabajo (Batista y Codo, 1999, p. 85).

RESUMEN

El trabajo tuvo como objetivo estudiar el índice de presencia del Síndrome de Burnout en profesores de educación básica, buscando una correlación entre las categorías de las variables sociodemográficas y las tres dimensiones del Síndrome de Burnout, siguiendo el modelo propuesto por Maslach (1981). Por tratarse de un estudio descriptivo que busca caracterizar el problema, no lleva hipótesis. El estudio de caso fue realizado en una escuela de educación básica de la red municipal de enseñanza de Nova Lima -Brasil, con la aplicación de un cuestionario de 28 preguntas múltiple choice y un inventario de Burnout, con 20 preguntas basado en el modelo propuesto por Maslach (*Maslach Burnout Inventory - MBI*), con la adaptación brasilera (Jbeili 2011), ambos instrumentos completados por 25 profesores. El método de análisis fue cuantitativo. En el análisis estadístico se evidenció que apenas dos categorías de las variables de señales y síntomas de estrés (ronquera o pérdida de voz y extenuación física) presentaron diferencias significativas en las tres dimensiones del Síndrome de Burnout, dado que el mayor score fue encontrado en la dimensión de agotamiento emocional. El análisis de los datos recogidos constató que las variables sociodemográficas en las categorías: de datos personales (edad) y esparcimiento (actividades en el tiempo libre) fueron las que más contribuyeron al moderado índice de presencia de Burnout encontrado en el grupo de profesores estudiado. A partir de los resultados encontrados, este estudio sugiere intervenciones organizacionales y políticas públicas orientadas hacia la calidad de vida del trabajador docente, como forma de abordar de modo preventivo el estrés laboral del profesor.

Palabras clave: Recursos Humanos. Síndrome de Burnout. Profesores.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL	1
ÍNDICE DE TABLAS	3
1 INTRODUCCIÓN	5
2 OBJETIVOS	10
2.1 Objetivos generales	10
2.2 Objetivos específicos	10
3 MARCO TEÓRICO	11
3.1 La trayectoria de la profesión docente en Brasil	11
3.1.1 Las cargas psicosociales en la profesión docente	12
3.1.1.1 <i>Colonia e Imperio</i>	13
3.1.1.2 <i>Período Republicano</i>	17
3.1.1.3 <i>El Estado Nuevo</i>	20
3.1.1.4 <i>La Cuarta República</i>	25
3.1.1.5 <i>El Régimen Militar</i>	31
3.1.1.6 <i>El período post 1985 hasta los días de hoy</i>	33
3.1.2 Proceso salud-enfermedad del trabajador docente en el contexto actual	36
3.2 Síndrome de Burnout: el desgaste emocional en la profesión docente	41
3.2.1 Concepto	42
3.2.2 Señales y síntomas	48
3.2.3 Causas y consecuencias	50
3.2.4 Técnicas de enfrentamiento	51
4 MÉTODO	54
4.1 Tipo de estudio	54
4.1.1 Procedimientos del estudio cuantitativo	54
4.2 Delineamiento del estudio	54
4.3 Unidad de análisis	56
4.4 Técnicas e Instrumentos	57
4.4.1 Cuestionario	57
4.4.2 Maslach Burnout Inventory – MBI	58
4.5 Muestra	60
4.5.1 Criterios de selección.....	60
4.6 Organización de las variables de estudio	60
4.6.1 Variables sociodemográficas	60
4.6.2 Variables de fuentes de estrés	61
4.6.3 Variables de señales y síntomas de estrés	62
5 ANÁLISIS DE RESULTADOS	63
5.1 Distribución de las variables sociodemográficas	63
5.2 Distribución de las variables de fuentes de estrés	70
5.3 Distribución de las variables de señales y síntomas de estrés	72
5.4 Análisis descriptivo de las variables de estudio	73

5.5 Análisis descriptivo del Maslach Burnout Inventory – MBI	75
5.5.1 Confiabilidad de los resultados	77
5.5.2 Media de las tres dimensiones de Burnout	77
5.5.3 Contribución de las variables sociodemográficas para el Síndrome de Burnout	80
5.5.3.1 Variables – Vida personal	81
5.5.3.2 Variables – Vida profesional	82
5.5.3.3 Variables – Esparcimiento	86
5.5.3.4 Variables – Salud	87
5.5.3.5 Variables – Fuentes de estrés	88
5.5.3.6 Variables – Señales y síntomas de estrés	91
5.5.3.7 Relación entre las variables sociodemográficas y las fuentes de estrés y las señales y síntomas de estrés más citados	94
6 CONCLUSIONES	96
7 REFERENCIAS	103
8 ANEXOS	108
8.1 Anexo A – Cuestionario	108
8.2 Anexo B - Maslach Burnout Inventory – MBI	114
8.3 Anexo C – Término de Consentimiento Libre y Esclarecido	115

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1	Descripción de las características sociodemográficas de los profesores – Vida personal	63
TABLA 2	Descripción de las características sociodemográficas de los profesores – Vida profesional	65
TABLA 3	Descripción de las características sociodemográficas de los profesores – Esparcimiento	68
TABLA 4	Descripción de las características sociodemográficas de los profesores – Salud	70
TABLA 5	Fuentes de estrés en el trabajo del profesor	71
TABLA 6	Señales y síntomas de estrés del profesor	72
TABLA 7	Tabulación de los resultados del Inventario MBI por dimensión	76
TABLA 8	Alfa de Crombach	77
TABLA 9	Medias y desvío padrón de las dimensiones del Burnout	78
TABLA 10	Correlación entre las dimensiones del Burnout	79
TABLA 11	Diferencias entre los géneros en función de las tres dimensiones del Burnout	81
TABLA 12	Diferencias entre el número de hijos en función de las tres dimensiones del Burnout	81
TABLA 13	Diferencias entre las categorías de la variable “edad” en función de las tres dimensiones del Burnout	82
TABLA 14	Diferencias entre las categorías de la variable “estudia actualmente” en función de las tres dimensiones del Burnout	82
TABLA 15	Diferencias entre las categorías de la variable “en cuántos turnos trabaja” en función de las tres variables del Burnout	83
TABLA 16	Diferencias entre las categorías de la variable “posee otra profesión” en función de las tres dimensiones del Burnout	83
TABLA 17	Diferencias entre las categorías de la variable “tiempo de profesión del profesor” en función de las tres dimensiones del Burnout	84
TABLA 18	Diferencias entre las categorías de la variable “carga horaria semanal” en función de las tres dimensiones del Burnout	84
TABLA 19	Diferencias entre las categorías de la variable “número de escuelas en que trabaja” en función de las tres dimensiones del Burnout	85
TABLA 20	Diferencias entre las categorías de la variable “horas semanales en casa para hacer actividades escolares” en función de las tres dimensiones del Burnout	86
TABLA 21	Diferencias entre las categorías de la variable “tiempo disponible para esparcimiento” en función de las tres dimensiones del Burnout	86
TABLA 22	Diferencias entre las categorías de la variable “tiempo de alejamiento del trabajo en 2013” en función de las tres dimensiones del Burnout	87
TABLA 23	Diferencias entre las categorías de la variable “padres que no se preocupan por los estudios de sus hijos” en función de las tres dimensiones del Burnout	88
TABLA 24	Diferencias entre las categorías de la variable “falta de apoyo de	

	los padres para resolver problemas de conducta” en función de las tres dimensiones del Burnout	88
TABLA 25	Diferencias entre las categorías de la variable “trabajar con alumnos desinteresados por las actividades” en función de las tres dimensiones del Burnout	89
TABLA 26	Diferencias entre las categorías de la variable “tener alumnos indisciplinados que ocupan el tiempo del profesor” en función de las tres dimensiones del Burnout	89
TABLA 27	Diferencias entre las categorías de la variable “tener alumnos maleducados en el aula” en función de las tres dimensiones del Burnout	90
TABLA 28	Diferencias entre las categorías de la variable “desvalorización de la profesión docente” en función de las tres dimensiones del Burnout.....	90
TABLA 29	Diferencias entre las categorías de la variable “tener que realizar tareas que no están relacionadas a la enseñanza” en función de las tres dimensiones del Burnout	91
TABLA 30	Diferencias entre las categorías de la variable “dolores en el cuerpo y en la espalda” en función de las tres dimensiones del Burnout	91
TABLA 31	Diferencias entre las categorías de la variable “tensión frecuente” en función de las tres dimensiones del Burnout	92
TABLA 32	Diferencias entre las categorías de la variable “ronquera o pérdida de voz” en función de las tres dimensiones del Burnout ...	93
TABLA 33	Diferencias entre las categorías de la variable “extenuación física” en función de las tres dimensiones del Burnout	93
TABLA 34	Diferencias entre las categorías de la variable “edad” en función de las fuentes de estrés más citadas	94
TABLA 35	Diferencias entre las categorías de la variable “edad” en función de las señales y síntomas de estrés más citados	95

1 INTRODUCCIÓN

El contexto social actual ha provocado grandes cambios en la vida cotidiana de las personas. El tiempo para la vida personal y el descanso se hace cada vez más escaso y la ansiedad es frecuente. Conciliar familia, trabajo y vida social se convirtió en un desafío y trajo como consecuencia la aparición del estrés y otras enfermedades (Pérez Jáuregui, 2005).

El reflejo del estrés en el lugar de trabajo se ha manifestado a través de la irritabilidad, de la desmotivación, de las ausencias por estrés, del aumento de visitas médicas y el compromiso aparejado en la calidad de las relaciones interpersonales.

En el Municipio de Nova Lima, Brasil, se encuentra la Secretaría Municipal de Educación, localizada en la calle Rezende nº 80. En ella se concentra el mayor número de empleados públicos municipales, siendo un total de 1824 profesionales de educación, de los cuales 1011 son profesores, distribuidos en 22 escuelas y 6 guarderías.

El Núcleo de Gestión de Personas es el sector responsable de la gestión de todos los profesionales de la Educación, mayoritariamente de los profesores que actúan en las 28 escuelas y guarderías municipales. Actualmente, el sector atraviesa una reestructuración, con la ampliación de los servicios prestados a los empleados, pues antes prestaba solamente el servicio de elaboración del recibo de salario. El Núcleo de Gestión de Personas tiene como misión: “Cuidar la vida profesional de los servidores de la Educación”. Su visión es: “Actuar junto a las escuelas, buscando el perfeccionamiento de los servicios prestados, siempre pautados por una actuación ética, responsable y competente”.

Los profesionales del Núcleo de Gestión de Personas de la Secretaría Municipal de Educación de Nova Lima, Brasil, han observado crecientes síntomas de malestar organizacional como ausentismo, atrasos constantes, fallas en los procesos de comunicación, conflictos interpersonales de funcionarios y cuerpo docente, sentimientos de desconfianza, competencias desleales, aumento significativo de

certificados médicos. Estos datos podrían estar significando una presencia del Síndrome de Burnout, siendo necesario estudiar esta situación laboral en vistas a su abordaje preventivo y mejora a nivel del docente y de la organización.

Un relevamiento estadístico de los certificados médicos y faltas en la asistencia a la tarea docente, realizado por el Núcleo de Gestión de Personas de la Secretaría de Educación de Nova Lima, Brasil, comprobó el alto índice de ausentismo de los profesores de la red pública municipal. Esta situación despertó interés en la autora de esta Tesis por investigar las causas que contribuyen a este resultado, dado que la ausencia de los profesores repercute en la vida y dinámica organizacional. Se observa por ejemplo que la alta rotación de profesores en un mismo curso causa conflictos entre los profesionales, siendo afectada la calidad de la enseñanza.

Hasta hace poco tiempo se creía que solamente las condiciones insalubres o inseguras del ambiente de trabajo influían en la salud física y psíquica del trabajador. Investigaciones recientes, no obstante, vienen demostrando que, no solamente las cargas físicas, químicas y fisiológicas contribuyen a la manifestación de enfermedades laborales, sino también las cargas psicológicas y sociales causadas por las exigencias del trabajo contribuyen al ausentismo (Dejours, 1990).

Los estudios de França y Rodrigues (2005) subrayan la importancia de la acción de los factores psicosociales en la salud laboral. Afirman que la posibilidad de evolución social y la búsqueda constante por una posición destacada en la sociedad en la que se vive, llevan al individuo a querer superar sus límites, sobreadaptándose al medio, ya sea profesional o social. El tener que convivir con diversos valores, temperamentos y opiniones muchas veces, generan conflictos que van a interferir en su modo de ser y de vivir. El estrés causado por los altos niveles de tensión, ansiedad y angustia provoca enfermedades psicosomáticas que comprometen la salud del trabajador y contribuyen al aumento de los índices de ausentismo y alejamiento del trabajo (Pérez Jáuregui, 2000).

De esta forma, en la cotidianeidad de las escuelas, los profesores son desafiados a vivir en una sociedad compleja, que les exige posicionamientos que en ocasiones se confrontan con sus valores y proyectos de vida. Las exigencias por el cumplimiento

de altas metas y la ejecución de múltiples tareas, no siempre concuerdan con sus anhelos profesionales y personales, lo cual genera conflictos y riesgo de perder el bienestar biopsicosocial cada vez más difícil de lograr. La relación de esta situación con el estrés es intensa. De este estrés surge, entre otros síntomas, el ausentismo, que si es significativamente alto puede ser considerado una de las principales consecuencias del Síndrome de Burnout (Jbeili, 2011).

Independientemente del nivel de enseñanza (primaria, media y superior), se percibe que el estrés laboral de los docentes se viene destacando a lo largo de la historia de la educación brasilera. Las funciones docentes presentan características básicas que han recorrido toda la historia hasta la Modernidad. No obstante, sobre cada nueva necesidad de cambio en el sistema productivo, nuevos objetivos educativos se plantean y, consecuentemente, nuevos roles le son atribuidos al profesor.

Coincidimos con una perspectiva sistémica en el estudio del problema, que atienda a los factores tanto individuales, grupales, organizacionales y del contexto sociohistórico en que la situación se plantea. (Pérez Jáuregui, 2005).

En esa misma dirección Silva y Carlotto (2003) plantean que la evolución de la presencia del Síndrome de Burnout en la educación es un fenómeno complejo y multidimensional y resulta de la interacción entre aspectos individuales y el ambiente de trabajo. Este ambiente no se refiere solamente al aula o a la organización escolar, sino a todos los factores involucrados en esta relación, incluyendo los factores macrosociales como políticas educacionales y factores socio-históricos. Este último aspecto será considerado en el análisis histórico de la educación en Brasil que realizaremos en un capítulo siguiente.

El Síndrome de Burnout en los docentes ha sido considerado por los investigadores del tema como un fenómeno psicosocial que afecta negativamente no sólo la salud del profesor, sino también a toda la organización del ambiente educacional, perjudicando los objetivos pedagógicos, ya que estos profesionales desarrollan un proceso de alienación, deshumanización y apatía frente a la profesión (Silva y Carlotto, 2003).

Las transformaciones ocurridas en el mundo del trabajo, a partir del siglo XX, vienen estableciendo, gradualmente, nuevas demandas al trabajo del profesor. Autores como Libâneo (2000), Kuenzer (1999) y Arroyo (1999) entienden que la necesidad de atender a los intereses del mundo productivo llevaron a los docentes a tener que aplicar nuevos y flexibles procedimientos educativos buscando adaptación a los diversos espacios de la vida social de una complejidad creciente. Esto, trajo a la profesión docente nuevos papeles, considerando la necesidad de la educación de atender los intereses del mundo productivo. Con el aumento de tareas vinieron también otros problemas tales como la enfermedad del profesor como consecuencia de la sobrecarga de actividades. La enfermedad ha surgido en la forma de agotamiento físico, mental, desmotivación, bajo nivel de realización profesional, entre otras.

Frente a este resultado y considerando que los síntomas organizacionales observados pueden estar relacionados al estrés experimentado por el individuo en su vida profesional, fueron planteadas las siguientes cuestiones: ¿Cuál es el nivel de Síndrome de Burnout experimentado por los docentes estudiados? De hallarse un nivel significativo de Síndrome de Burnout, ¿cuáles son sus principales causas y consecuencias? Y por último ¿Qué acciones pueden ser desarrolladas por el Núcleo de Gestión de Personas para abordar el problema?

Existen razones sociales, científicas y profesionales que justifican la realización del presente estudio. La calidad de vida en el trabajo ha recibido una atención creciente en el área de Recursos Humanos, considerando que el individuo pasa muchas horas de su vida trabajando, recibiendo grandes cargas de tensiones, celos y angustias, presentes en el contexto laboral donde desarrolla su función.

Por tratarse la presente Tesis de un estudio descriptivo que busca caracterizar el problema, no lleva hipótesis.

Con el interés orientado hacia la calidad de vida del profesor, el Núcleo de Gestión de Personas de la Secretaría Municipal de Educación de Nova Lima (Brasil) realizó un relevamiento de datos de los empleados de la Educación, tales como: franja etaria, sexo, formación académica, tiempo de servicio, vínculo con la empresa,

números de faltas y certificados médicos, entre otros, abasteciendo al área de Recursos Humanos de subsidios para el desarrollo de proyectos de formación de los profesionales de la Educación. Esta Tesis utilizará los datos de dicho relevamiento.

Se considera que el sector de Recursos Humanos, además de ocuparse de administrar las obligaciones laborales y salariales de los trabajadores, debería asumir la responsabilidad de promover condiciones que tiendan a mantener el equilibrio y la salud de las personas y las instituciones escolares, ejercidas en los diversos procesos en los que actúa la gerencia del personal. La promoción de dichas condiciones contribuirían a que los profesores satisfagan las expectativas de rol y sentido de autorealización en las escuelas donde trabajan.

Asimismo debe consignarse que el tema a ser estudiado es relevante para el área disciplinar de los Recursos Humanos, articulando las categorías de Salud y Trabajo.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo General:

Describir la presencia de los indicadores del Síndrome de Burnout en la población estudiada.

2.2 Objetivos Específicos:

Para alcanzar el objetivo general del estudio, se establecieron las siguientes metas específicas de investigación:

- 1.- Evaluar la presencia y nivel de agotamiento emocional a partir de los indicadores del mismo, en los docentes estudiados.
- 2.- Estudiar presencia e intensidad del factor de despersonalización.
- 3.- Analizar el nivel de realización profesional percibido por los docentes.
- 4.- Identificar las principales causas y consecuencias del Síndrome de Burnout.
- 5.- Proponer un modelo de abordaje de Recursos Humanos en función de los resultados obtenidos.

3 MARCO TEÓRICO

3.1 La trayectoria de la profesión docente en Brasil

La problemática sobre el estrés laboral de los docentes llevó mucho tiempo para ser considerada en el ámbito de las políticas educativas y las investigaciones científicas. Desde hace un tiempo, aparece un cambio de esa tendencia que puede ser entendida como el reflejo de un movimiento más amplio que viene ocurriendo en Brasil y en otros países desde la década de 1980, cuando las prácticas de enseñanza comenzaron a recibir mayor atención con una mirada más atenta sobre la calidad de vida y la consideración del educador como persona integral. (Nóvoa, 2008).

Se ha encarado el tema de la insatisfacción de los profesores de modo cada vez más frecuente en las últimas décadas, tanto en Brasil como en otros países. Denominado inicialmente como “malestar docente”, expresión creada por el investigador español José Manuel Esteve (Esteve, 1999), las varias formas de agotamiento que afectan a los profesores son actualmente denominadas Síndrome de Burnout. Los estudiosos sobre el tema reconocen que este fenómeno es desencadenado por diversos factores presentes en los ámbitos escolar, social y personal del profesor (Le Compte, Dworkin, 1991).

Según Pérez Jáuregui (2005), el estrés laboral es un fenómeno creciente en la sociedad actual y se manifiesta tanto a nivel individual como organizacional. Para la autora se trata de una respuesta negativa física y emocional que sucede cuando los requisitos del trabajo no corresponden a las capacidades, recursos o necesidades del trabajador. Se la considera como un trastorno de adaptación entre el trabajador y la situación laboral. Este desequilibrio produce desánimo, insatisfacción, caída en la producción, ausencias y licencias por enfermedad, hostilidad en las relaciones interpersonales, apareciendo de modo relevante preocupaciones económicas, inseguridad sobre el futuro, situaciones emocionales y problemas de salud tanto sobre el trabajador como referidas a un miembro de la familia. El estrés que se

intensifica y se sostiene en el tiempo implica la construcción del sufrimiento laboral denominado Síndrome de Burnout.

En la medida en que el Síndrome de Burnout afecta el ejercicio de la profesión docente, el decaimiento de su compromiso con el trabajo y de la relación con los alumnos, padres y sociedad en general, se plantea la necesidad de conocer las condiciones de trabajo apropiadas para esta actividad profesional y los factores relacionados a su bienestar. Implica el ahondar sobre este fenómeno, poniendo atención en la calidad de vida de los profesores a través de los estudios sobre las causas y consecuencias del Síndrome de Burnout en el trabajo docente (Lapo y Bueno, 2003).

Se describirán hechos del pasado respecto a la historia de la educación en Brasil a partir de la conciencia que el presente se comprende a partir de la trayectoria de los acontecimientos pasados y de su proyección hacia el futuro. Pensar la historia lleva a establecer relaciones entre hechos que nos permite analizar de un modo más profundo la complejidad del presente.

En ese análisis histórico aparece la educación desde el marco cultural y social en la que se inscribe, descubriendo comprensivamente su sentido.

3.1.1 Las cargas psicosociales en la profesión docente

En la Tesis se busca analizar la educación brasilera a lo largo del tiempo, con énfasis en la actividad docente, su quehacer, la satisfacción de la necesidad de reconocimiento social, los desafíos que enfrenta y las cargas psicosociales que implica la profesión docente.

Al realizar el análisis histórico de la educación en Brasil, se advierten conquistas logradas en un sentido, sobre todo sociales, pero al mismo tiempo puede observarse un proceso de desencantamiento, desmotivación e insatisfacción respecto al ejercicio profesional. Se busca así entender las causas y consecuencias de la

construcción del sufrimiento laboral denominado Síndrome de Burnout en el contexto espaciotemporal delimitado en este estudio.

3.1.1.1 Colonia e Imperio

El período colonial se extendió desde el año 1500 hasta la Independencia, en 1822. Después del año 1822 comenzó la etapa política del Imperio, que duró aproximadamente hasta 1885. La educación escolar durante el período de Brasil colonia pasó por tres fases importantes: la de predominio de los Jesuitas, la de las reformas realizadas por el Marqués de Pombal y la época de Don João VI, en Brasil (1808-1821), cuando el país fue sede del Imperio Portugués (Romanelli, 2003).

Casi cincuenta años después del descubrimiento de Brasil comenzó la educación institucional. Bajo el régimen de capitanías hereditarias, entre 1532 y 1549, Don João III creó el Gobierno General, estando la primer administración de ese nuevo régimen en manos de Tomé de Souza. En este período el padre Manoel da Nóbrega¹ y dos jesuitas iniciaron la instrucción y el catecismo de los indígenas.

Posteriormente, otros jesuitas vinieron a colaborar en el desarrollo del trabajo realizado por Nóbrega. Los jesuitas fueron impulsados a crear la escuela de ordenación, pues no había padres suficientes para ejercer la función del catecismo. Parte de la escuela de ordenación quedó encargada de llevar la instrucción a los hijos de los colonos blancos y a los mestizos, realizándose ese trabajo de forma restringida y dificultosa (Ghiraldelli, 2009).

Nóbrega organizó un plan de enseñanza dirigido hacia la realidad local. Este momento constituyó el marco de la primera pedagogía brasilera. El plan era organizado de la siguiente forma: una etapa inicial de enseñanza del portugués, de la doctrina cristiana, de la lectura y de la escritura; la segunda etapa era destinada a

¹ Manoel da Nóbrega nació en la región de Minho, en Portugal, en 1517. Estudió en las universidades de Salamanca y Coimbra. Entró a la Compañía de Jesús, en 1544, tres años después de haberse formado. En 1552 salió de Bahía y fue para São Paulo, donde fundó el Colegio São Paulo en la aldea de Piratininga, la futura ciudad de São Paulo. Murió en Rio de Janeiro, en 1570.

la música instrumental y al canto orfeónico; por último, el alumno era conducido al aprendizaje profesional ligado a la agricultura, finalizando los estudios en Europa. Los jesuitas tuvieron el monopolio de la enseñanza regular escolar a partir de Nóbrega y fundaron varios colegios teniendo como objetivo la formación de religiosos. Al no tener otra opción, correspondió a la élite dejar la educación escolar de sus hijos al cuidado de los jesuitas (Ribeiro, 2010).

La enseñanza practicada por los jesuitas era extremadamente conservadora, ajena a la realidad de la vida de la colonia, siendo su objetivo formar fieles en lo religioso y en lo político, servidores de la Corona portuguesa (Romanelli, 2003).

El plan de estudio de la Compañía de Jesús, denominado *Ratio Studiorum* articulaba un curso básico de Humanismo con uno de Filosofía y Teología, culminando finalmente en Europa. En la práctica, correspondió a las familias, en gran parte, la enseñanza de las primeras letras. En el seno de las familias prevaleció el régimen de estudios bajo la orientación del pariente que fuera más letrado. Los establecimientos de los jesuitas se especializaron menos en la educación infantil que en la educación de jóvenes ya básicamente instruidos. Las escuelas ejercieron una gran influencia sobre la sociedad y la élite, eran escasas y establecieron una relación de respeto entre los dueños de la tierra y los jesuitas (Ghiraldelli, 2009).

La Compañía de Jesús fue oficializada por la Iglesia en 1540. Esta época se caracterizó por una situación de división y conflictos dentro de la Iglesia. Fue el período de la expansión de las fronteras geográficas, con el descubrimiento de América y la apertura de nuevas rutas comerciales en Asia, sin olvidar el hecho de haber vivido el mundo una auténtica revolución en el campo de las ciencias y de las letras. La Compañía intentó dar una respuesta positiva a estos desafíos actuando en varios campos de servicio del pueblo cristiano tales como la defensa, promoción, propagación de la fe en los territorios de la misión y la educación de la juventud (Ghiraldelli, 2009).

Según Azevedo (1996) la educación de élite, basada en la enseñanza literaria esencialmente clásica, marcó la influencia de la Compañía de Jesús en el sistema educativo. De acuerdo a los intereses políticos que predominaban en ese momento

la vocación de los jesuitas era la educación de las clases divergentes. De esta forma, la educación en el período colonial no apuntaba a la formación del pueblo.

Tanto en Portugal, como en Brasil, aunque la mano de obra de la enseñanza continuara siendo aquella formada por los Jesuitas, se inició en este período la enseñanza pública. Una enseñanza mantenida por el Estado y orientada hacia la ciudadanía y no ya una enseñanza ligada a una orden religiosa. Es así que la enseñanza hasta entonces practicada por los jesuitas, estaba teniendo preponderancia sobre el Estado.

Según Ribeiro (2003) en el año 1759, el Estado asumió la educación en Portugal y en Brasil a cargo de profesores formados por los jesuitas. Concursos públicos y censura en la literatura a ser utilizada por la escuela fueron las prácticas iniciadas en este período por el Estado. El Estado ofrecía clases independientes de latín, griego, filosofía y retórica, denominadas “aulas regias”. Los profesores dictaban estas clases en sus casas y recibían su paga del Estado.

Era un régimen de enseñanza precario, pues los profesores no tenían condiciones satisfactorias de trabajo. El Marqués de Pombal, entonces ministro de Portugal, inició una serie de reformas a fin de adaptar aquel país y sus colonias al mundo moderno. Las reformas alcanzaron a la política, la economía y la cultura. Estas reformas culminaron con la expulsión de la Compañía de Jesús en Brasil.

Según Ghiraldelli (2009) los cambios en la enseñanza ocurrieron principalmente a partir de 1807, cuando sucedió la llegada de la corte portuguesa a Brasil. La enseñanza en el período imperial estaba estructurada en tres niveles: primario, secundario y superior. En este período, el número de profesores era insuficiente y los alumnos menos adelantados quedaban bajo la orientación de los alumnos monitores. Los períodos de Brasil colonial e imperial, llamados por Gadotti (2006) “períodos del descubrimiento” poseían la característica referente de la enseñanza tradicional, donde la figura central era el profesor y su autoridad. Era una enseñanza volcada básicamente hacia la élite, para la formación religiosa y al servicio del gobierno.

En el Brasil colonial, la enseñanza era dirigida hacia la élite, los profesores eran contratados por los padres de los alumnos, poseyendo total libertad en la organización de las clases y control sobre la producción y el resultado de su trabajo. Tenían un *status* social y eran vistos como detentores del saber (Hypólito, 1997).

En el período imperial, no obstante, el objetivo político era construir una sociedad armónica, jerarquizada, centralizada y ordenada. Por ello, los profesores eran importantes aliados para la clase dirigente del Imperio. A lo largo del período, se fue tejiendo una red de control del trabajo de los profesores, desde el acceso al cargo hasta su acción en el aula. Los inspectores de enseñanza hacían constantes visitas a las escuelas para conocer de cerca el modo de vida y la práctica educativa de los profesores. De esta forma, las amonestaciones, reprobaciones, inspecciones, normas internas, mapas de frecuencia, declaraciones, métodos de enseñanza, libros didácticos y regulaciones ya se tornaban frecuentes en la cotidianeidad de los profesores (Castanha y Bittar, 2014).

Esta fuerte vigilancia tenía como objetivo impedir que los profesores generaran en sus alumnos valores y principios diferentes a aquellos defendidos por la clase política imperial. El profesor debería ser un agente al servicio del proyecto del grupo dominante y, si actuase de otra forma, podría representar una amenaza a la orden establecida. Su acción contribuyó a reafirmar los valores entre las clases sociales por medio de la relación directa con sus alumnos y con la población de la comunidad en la cual estaba inserto (Castanha y Bittar, 2014).

En esta época, la preocupación por el trabajo del profesor estaba más volcada al potencial que desempeñaba como agente de la administración, responsable de la difusión de una concepción de sociedad, más que por los conocimientos científicos enseñados. A pesar de la falta de habilitación de los profesores, no era fundamental tener un cuadro de docentes calificados, pues lo más importante era que estos profesores estuviesen comprometidos con el proyecto político del Imperio, defendiendo y difundiendo el orden y la moral vigente (Castanha y Bittar, 2014).

Los estudios sobre el período imperial evidencian que, más allá de las presiones sufridas y de la falta de autonomía pedagógica, los profesores tampoco tenían una

vida copiosa. La mejor definición del profesor y de su papel en el Brasil imperial fue presentada por el inspector de instrucción pública de la Provincia de Paraná, Ernesto Francisco de Lima Santos, al afirmar que el profesor debería ser un hombre de virtud, dedicado a la patria, obediente a las leyes, sumiso a las autoridades y moralmente íntegro. Debería ser una imagen de las virtudes públicas y particulares para la infancia y servir de lazo moral entre los gobernados y el gobierno (Castanha y Bittar, 2014).

3.1.1.2 Período Republicano

La República se instauró como un movimiento militar con el apoyo de sectores de la economía cafetera. De acuerdo a Ghiraldelli (2009), el Imperio no consiguió sobrevivir a un modo de vida que nada tenía que ver con él, pues ocurrió la expansión del cultivo cafetero, el fin del régimen esclavista, el surgimiento del trabajo asalariado, la remodelación material del país, incluyendo el surgimiento de la red telegráfica, nuevos puertos y ferrovías. El ideal de la democracia comenzó a circular en el país, a partir de movimientos democráticos oriundos del exterior.

Con la urbanización del país y el surgimiento de la clase media, los trabajadores manuales comenzaban a desear un futuro diferente para los hijos. La escuela estaba tornándose un elemento central de la vida urbana; formando los profesionales que irían a ejercer cargos burocráticos. En el transcurso de la Primera República, los brasileros crearon dos grandes movimientos: el movimiento de la necesidad de aperturas y otro del perfeccionamiento de las escuelas. Un movimiento era dirigido hacia lo cuantitativo de las escuelas y el segundo se preocupaba por la calidad de la enseñanza. En el año 1920, cerca del 75% de la población todavía era analfabeta Brasil importó de los Estados Unidos, en este período, el “optimismo por la educación”, pues por intermedio de la imprenta, del cine y de la literatura varias novedades llegaron al conocimiento de la sociedad brasilerá, principalmente la literatura pedagógica norteamericana. Más que abrir nuevas escuelas, era necesario y urgente innovar en la pedagogía, la arquitectura escolar, la relación de enseñanza y aprendizaje, la forma de administrar las escuelas y la educación en general. La

pedagogía existente era casi sin consciencia, acrítica y al servicio de las ideologías dominantes, pues los profesores más jóvenes imitaban a los maestros más viejos. (Ghiraldelli, 2009)

Para Romanelli (2003) a partir de 1920 los intelectuales brasileños interesados en educación se tornaron adeptos a nuevas concepciones pedagógicas, y entre otras, a la pedagogía defendida por el filósofo norteamericano John Dewey (1859-1952), idealizador de la *University Elementary School*, en los Estados Unidos, como un campo experimental de la denominada educación o pedagogía nueva.

Según Ferrari (2008) John Dewey defendía la idea que la escuela tenía la misión de preparar para la vida. Y en esa concepción el niño tenía que ser capaz de proyectar, buscar medios de realización para sus propios emprendimientos y de realizarlos, verificando desde su propia experiencia, introduciendo el compromiso libre y la democracia en los problemas a ser resueltos en el presente. El pensador que puso la práctica como foco de interés, defendía la democracia y la libertad de pensamiento como instrumentos para la maduración emocional e intelectual de los niños. En Brasil inspiró el movimiento de la Escuela Nueva, liderado por Anísio Teixeira, al colocar la actividad práctica y la democracia como factores importantes para ser considerados en la educación.

De acuerdo con Nagle (2004) la década de 1920 se tornó el marco de la preocupación y entusiasmo por la problemática educacional, con la divulgación de los principios y fundamentos de la Escuela Nueva, que fundamentaron las reformas estatales de enseñanza primaria y normal, proporcionando elementos para una revisión crítica de los padrones de la escuela normal existente. Al entusiasmo por la educación se sucede el “optimismo pedagógico” y la introducción de escuelas normales de iniciativa privada y municipal.

Las ideas de la Escuela Nueva y la tentativa de realización de sus principios en las instituciones escolares, fueron otra característica que definen las transformaciones que se procesan en las ideas educacionales y el ámbito de la historia de las instituciones escolares. Como etapas de la misma se reconoce una primera fase de 1889 a 1900 en que fueron creadas las primeras escuelas nuevas.

La segunda fase, de 1900 a 1907, es la formulación del nuevo ideario educacional por medio del encuentro de diversas corrientes teórico-prácticas según Nagle (2001) y la presencia del movimiento activista, principalmente de la corriente de Dewey.

La tercera fase comprende el período de 1907 a 1918, cuando ocurre la creación y la publicación de los primeros métodos activos y la maduración en las realizaciones. La última fase va de 1918 en adelante, siendo marcada por la difusión, consolidación y oficialización de las ideas y de los principios, de los métodos y de las técnicas de la escuela nueva (Zapparoli, 2005).

La educación, que hasta entonces era para la élite, pasa a atender también los niveles sociales populares. Según Gadotti (2006), el segundo período republicano fue marcado por el choque entre la escuela privada y la escuela pública, prevaleciendo las ideas liberales y trayendo a la memoria el concepto de la “escuela nueva”, donde los métodos de enseñanza fueron repensados y modernizados, pasando la educación a ser centrada en el niño.

La educación pública surge entonces en Brasil a inicios del Siglo XIX, con la implantación de los grupos escolares. Según Faria Filho y Santos (2006), los grupos escolares se constituyeron en una nueva modalidad de escuela primaria, con una organización más compleja. La enseñanza pasó a ser seriada, el espacio físico dividido en varias aulas. A partir de allí ocurrió el inicio de las funciones burocráticas de los profesores (Hypólito, 1997).

Con la popularización de la enseñanza, el quehacer del profesor cambió considerablemente, pues se hizo necesario planear y organizar los contenidos en programas de enseñanza específicos para cada nivel y edad. No sólo la planificación cambió, sino también la jornada de trabajo del profesor. Esta nueva forma de organización de enseñanza, el control del Estado sobre el trabajo pedagógico del profesor, la desvalorización salarial, el exceso de funciones burocráticas y la falta de preparación del profesor en este período de transición, ciertamente fueron consideradas las primeras causas que desarrollaron el estrés en los profesores, centro de la problemática de la presente Tesis (Hypólito, 1997).

3.1.1.3 *El Estado Nuevo*

Normalmente, los historiadores dividen el período en que Vargas estuvo al frente del gobierno federal en dos fases: 1. 1930-1937, que corresponde a la Segunda República; y 2. 1937-1945, conocida como Tercera República. En 1937, el presidente Getúlio Vargas, con el apoyo de los militares, extinguió la democracia alegando que el país precisaba de un gobierno fuerte, justificando que los comunistas estaban preparando un nuevo alzamiento. En este período Vargas se tornó dictador a través de un golpe militar. A partir de ahí surgió lo que se denominó “Estado Nuevo” (Palma Filho, 2005).

Sobre este período, Romanelli (2003) resalta que la expansión del sistema educativo ocurrió de forma desordenada e incompetente, apuntando el Estado apenas a atender las presiones del momento más que viabilizar una política nacional de educación. La autora también aborda el tema de la enseñanza dualista, para considerar a clases sociales distintas, estando la enseñanza primaria ligada a las escuelas profesionales para los pobres y la enseñanza secundaria destinada a los ricos, preparándolos para el ingreso a la enseñanza superior.

Buscando el apoyo de la Iglesia Católica, Vargas indicó a Francisco Campos para la cartera de Educación, haciendo así una alianza con el intelectual Alceu de Amoroso Lima (Tristão de Ataíde). Decretó el fin de la enseñanza laica y la vuelta de la enseñanza religiosa católica, principalmente, en la enseñanza primaria. La Iglesia no tenía interés en la construcción de un sistema nacional de educación pública, razón por la cual, la reforma educativa de Vargas nada propuso en relación a la enseñanza primaria y a la educación popular. La reorganización de la enseñanza quedó restringida al curso superior y al secundario. De esta forma, Francisco Campos no atendió a las nuevas exigencias educativas colocadas por el proceso de industrialización impulsado en el modelo económico del nacional-desarrollo (Ghiraldelli, 2009).

En síntesis, el sistema educativo creó un distanciamiento entre el pensar y el hacer. A la élite le cupo el papel de pensar y a la masa popular el de hacer. Para las élites

existía la posibilidad del curso superior. Para las mujeres existía la posibilidad de ingreso en la profesión de magisterio, por medio de los institutos de educación e incluso el ingreso a las facultades de Filosofía (Ghiraldelli, 2009).

Saviani (2004) señala la existencia en este período de un movimiento orientado hacia los temas educacionales que produjo un documento escrito por veintiséis educadores, que recibió el título de Manifiesto de los Pioneros de la Educación Nueva - La reconstrucción educacional en Brasil: al pueblo y al gobierno.

El documento circuló en el ámbito nacional y tuvo la finalidad de ofrecer directrices para la política de educación y también un plan de acción en busca de la organización de un sistema educacional. Consagró la defensa formal de una escuela para todos y otorgó visibilidad a las deficiencias de nuestro proceso de escolarización, generando, entonces, debates en torno de la democratización del acceso a la educación. Se resalta que el movimiento se presentaba como instrumento político y expresaba la posición de varios educadores de la década de 1920, y que vislumbró en la revolución de 1930 la oportunidad de ejercer el control de la educación brasilera. (Saviani, 2004)

El movimiento defendía la ruptura con la vieja organización del servicio educacional, desprendiéndose de los intereses de clase, dejando de ser un privilegio de un pequeño grupo y pasando, entonces, a buscar lo colectivo. Al procurar una nueva educación vislumbraron la función social de igualdad de oportunidades para el acceso a la educación. Al ser humano, por medio de la escuela, le sería posible vivenciar y potenciar el desarrollo de cada etapa de su crecimiento (Saviani, 2004).

Los defensores del movimiento estaban a favor de una educación pública, gratuita, obligatoria, laica y mixta. Cabría al Estado la obligación de educar al pueblo, responsabilidad hasta entonces atribuida a la familia. Valorizaban la individualidad y la personalidad del educando. El movimiento alegaba que los objetivos de la educación deberían ser definidos en concordancia a los cambios económicos y sociales. Este pensamiento era crítico de la educación tradicional, que era esencialmente elitista (Azevedo, 1932).

La sociedad brasilera siempre se caracterizó por la concentración de la riqueza en manos de un pequeño grupo; lo que generó disconformidad y revueltas. Los participantes del Manifiesto de los Pioneros de la Educación Nueva concebían a la escuela como un espacio que tenía como función principal ofrecer educación popular igualitaria para todos. Pensaban en un modelo que fuera capaz de ofrecer al educando la formación de las habilidades necesarias para una participación efectiva e influyente en la sociedad. Leer y escribir era importante, por lo tanto, era y es fundamental hacer que el educando desarrolle un espíritu crítico y libre. Un ciudadano crítico es capaz de reflexionar los problemas sociales e intervenir de varias formas en la sociedad. Con esta visión, el Manifiesto articuló la atención a los intereses del individuo en general y no a los intereses de unos pocos privilegiados (Azevedo, 1932).

La educación brasilera de la época era fragmentada, sin articulación entre los contenidos, entre la teoría y la práctica. Alegaban que la educación debería ser vista como un organismo donde el todo se comunica con las partes. Buscaba sensibilizar a los gobernantes a percibir que un país sólo se desarrolla cuando la educación es prioridad. Corresponde al Estado, por lo tanto, proporcionar las condiciones para que la escuela sea accesible a todos, principalmente a las personas de las clases populares. Criticaban fuertemente al Estado, pues la educación era solamente para la élite. La concepción educacional del movimiento iba más allá de la transmisión de contenidos, pues se preocupaban en transmitir valores y formar personas preparadas para vivir en sociedad. (Cury, 1984).

El principio de la gratuidad y obligatoriedad asegura, en cierto modo, el principio democrático defendido por el movimiento. Garantiza el principio biológico que cada ser humano tiene a la educación. Otro principio importante defendido fue el de la unidad versus uniformidad, o sea, la exigencia de un sistema educacional que debería generar unidad, pero respetando las peculiaridades de cada región brasilera. Al evaluar la propuesta del documento, se percibe que fue un avance, aunque muchas cuestiones no fueron contempladas hasta el día de hoy. (Cury, 1984).

Luego de este período señalado por el Manifiesto, fue promulgada, el día 16 de julio de 1934, la Constitución de la República de los Estados Unidos del Brasil, adoptando buena parte del ideario político educativo presente en el “Manifiesto de los Pioneros”², estableciendo así varias competencias al Estado, como: fijar el plan nacional de educación en todos los niveles de enseñanza y coordinar su ejecución, reconocer oficialmente y fiscalizar los establecimientos de enseñanza, suplir las deficiencias de los sistemas estatales de enseñanza, garantizar la gratuidad integral de la enseñanza primaria y su frecuencia obligatoria extensiva a los adultos, colaborar para la gratuidad de la enseñanza secundaria. Cupo también a los Estados y al Distrito Federal organizar y mantener sistemas educativos en sus respectivos territorios (Palma Filho, 2005).

No obstante, señala Romanelli (2003), con la implantación del Estado Nuevo, la promulgación de la Constitución Federal de 1937 reduce la obligación del Estado con la educación. La nueva redacción del artículo 128 afirma ser “deber del Estado contribuir directa e indirectamente, para el estímulo y desenvolvimiento de unas y de otras favoreciendo o fundando instituciones artísticas, científicas y de enseñanza.” Desaparece la exigencia de un plan nacional de educación. La obligación del poder público es, apenas, para aquellos que demostraron insuficiencia de recursos para mantenerse en una escuela particular.

En este sentido, la enseñanza profesional pasa a ser la principal obligación del Estado con las clases menos favorecidas. Así, como bien observa Romanelli (2003) el hecho que en la Constitución de 1934 se la veía a la educación como un deber del Estado, se convierte en la Constitución de 1937 en una acción sólo complementaria.

Durante la era Vargas (1930-1945), sucedió la reforma denominada “Reforma Capanema”, bajo la dirección del ministro de Educación y Salud, Gustavo Capanema. Esta reforma, de 1942, fue determinada por la articulación de los

² Cuando se reunió en diciembre de 1931, la IV Conferencia Nacional de Educación, a la cual el Gobierno había solicitado la elaboración de directrices para una política nacional de educación, la polémica en torno a la enseñanza lego y de la escuela pública se tornó tan intransigente, que no hubo clima, ni condiciones para atender el pedido del Gobierno, con lo que quedó configurada la falta de una definición objetiva de lo que era y de lo que pretendía el movimiento renovador. Fue entonces que los líderes de ese movimiento resolvieron precisar sus principios y tornarlos públicos, a través de un documento denominado “Al Pueblo y al Gobierno”. Surge, entonces, el “Manifiesto de los Pioneros de la Educación Nueva”, publicado en 1932 (Romanelli, 2003, p. 144).

idearios nacionalistas de Getúlio Vargas y su proyecto político-ideológico, implantado bajo la dictadura conocida como “Estado Nuevo”.

La educación secundaria fue en la que la “Reforma Capanema” dejó su marca más profunda y duradera. Según los pensadores de los tiempos de Capanema, el sistema educacional propuesto por Gustavo Capanema correspondía a la división económica-social del trabajo. De esta manera, la educación debería preparar al educando para el desarrollo de habilidades y capacidades de acuerdo a los diversos papeles atribuidos a las diversas clases sociales. El sistema educacional quedaría así dividido en educación primaria, secundaria y superior. La educación profesional tuvo relevancia y estaba orientada a los jóvenes que ingresarían en el cuadro de trabajadores necesarios para el trabajo industrial (Tobias, 1986).

De esta forma, la Reforma Capanema³ reforzó la dualidad del sistema de enseñanza, proponiendo la enseñanza industrial como enseñanza de nivel medio, o sea, eran cursos terminales para las clases populares, y los cursos secundarios continuaban destinados a la élite, orientados hacia la continuidad de la escolarización con el ingreso de los alumnos en los cursos universitarios que se organizaban en el país. La década de 1940 no presentó cambios significativos para buena parte de la población en lo que concierne al ingreso a los cursos secundarios.

Capanema (1937) fue más explícito al sugerir instrumentos para la ampliación de la influencia del gobierno en la educación. A través de la educación moral y cívica con la que se cierra y se completa el ciclo de la educación individual y colectiva se forma el carácter de los ciudadanos, infundiéndoles los principios de la disciplina, el sentimiento del deber, la claridad en los objetivos, la prestancia en la acción y la exaltación patriótica.

De esta forma, la preocupación por la moral, el civismo y la responsabilidad trae a la esfera educacional los objetivos propuestos por el Estado Nuevo, la valorización de

³ El ministro Francisco Campos fue sustituido en julio de 1934 por Gustavo Capanema que dio continuidad al proceso de reforma educacional. En 1942, ya en el Estado Nuevo, a través de las “leyes orgánicas de enseñanza”, Capanema implementó su reforma abarcando la enseñanza industrial y secundario, comercial, normal, primario y agrícola. Crea el SENAI – Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial y en 1946 el SENAC – Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial (Aranha, 2006).

la autoimagen del brasileiro y la creación de una identidad nacional. En este período, el Ministerio de Educación también aprobó la creación de una serie de órganos educativos estatales, como el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial, el Instituto Nacional de Servicios Pedagógicos y el Servicio Nacional de Radiodifusión Educativa (Saviani, 2008).

Durante el Estado Nuevo, además de la dualidad de la enseñanza, el sistema educativo tuvo también como característica una posición contradictoria en relación a la profesión docente. Hubo simultáneamente una sistemática desvalorización de la profesión, al mismo tiempo en que dignificaba la imagen social del profesor. Esta paradoja servía para atender los propósitos del Estado Nuevo. Por un lado, el Estado ejercía un control autoritario de los profesores, retirándole la autonomía profesional e imponiendo un perfil bajo de la profesión docente en los cursos de formación. Por otro lado, invertía ideológicamente en su dignidad social, para salvaguardar su imagen y prestigio junto a la población. De esta forma, colocaba al profesor a su servicio por medio de una legitimidad delegada, o sea, sometido a los proyectos del Estado Nuevo, perpetuando su papel de transmisor de la ideología dominante, ya desempeñado desde el período imperial (Nóvoa, 1995).

3.1.1.4 La Cuarta República

El 29 de octubre de 1945 termina el Estado Nuevo, con la deposición del dictador Getúlio Vargas. En 1946 fue promulgada una nueva Constitución. La nueva Constitución restableció el régimen democrático en el país. Trajo la reintroducción de principios que habían sido suprimidos por la Carta Dictatorial de 1937. En los términos del artículo 5º, inciso XV, vuelve a integrar el texto Constitucional, dispositivo presente en la Constitución de 1934, y que fuera revocado por la Carta del Estado Nuevo que afirmó ser competencia privativa de la Unión legislar sobre directrices y bases de la educación nacional (Palma Filho, 2005; Piletti, 2010).

La Constitución Federal de 1946 estableció los principios básicos del Manifiesto de los Pioneros que defendía la educación como derecho de todos, la escuela primaria

obligatoria, la asistencia a los estudiantes y la gratuidad de la enseñanza oficial para todos. Estableció como regla que la enseñanza debería ser administrada por los poderes públicos, dando también libertad a la iniciativa particular siempre dentro de los límites de la ley. La enseñanza religiosa era obligatoria para las instituciones y aplicada según la confesión religiosa de los alumnos (Ghiraldelli, 2009).

La legislación educativa oriunda del Estado Nuevo rigió hasta 1961. A partir de ahí pasó a regir la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Brasil, 1961). Incluso con la implantación de la nueva ley muchas campañas fueron organizadas con el objeto de la ampliación y la mejoría de la atención escolar, buscando siempre la expansión del número de matrículas.

No obstante ninguna ley es capaz, por sí sola, de transformar un sistema, según afirmó Romanelli (2003). Fue lo que ocurrió con la LDB nº 4.024/1961. Pocos cambios ocurrieron en la realidad educativa del país, pues, incluso sin adoptar un currículum inflexible para todo el territorio nacional que permitiría su adecuación a la realidad de cada Estado o región del país, la enseñanza continuó con su estructura tradicional, o sea: pre-primaria, primaria, media y superior (Piletti, 2010).

De acuerdo a Saviani (2007), a pesar que la Ley nº 4024/1961 mantuvo una estructura tradicional, se avanzó en el aspecto de la flexibilidad en la educación, pues posibilitó que el alumno, luego de la finalización de la enseñanza media, tuviera acceso a la enseñanza superior. Garantizó también una nueva movilidad, pues el alumno podría transferirse de un curso a otro, matriculándose en el mismo nivel o en otro.

En este período también la enseñanza se mantenía tradicional. El trabajo en el aula se basaba en la transmisión del conocimiento. El profesor aún poseía *status* social junto a la población y negación de su estatuto frente al Gobierno, prevaleciendo la falta de autonomía pedagógica, bajos salarios y falta de calificación profesional. De esta forma, se perpetuaba la paradoja observada en el Estado Nuevo (Nóvoa, 1995).

A pesar de la popularización de la enseñanza primaria en este período y de un mayor acceso a la enseñanza media, la educación tradicional - incluso no siendo la

ideal para la mayoría de los educadores- favorecía el equilibrio emocional del profesor en lo que se refería a la disciplina de los alumnos, característica destacada del régimen militar instaurado en 1964.

El modelo tradicional se basaba en los presupuestos mencionados por Freire (2005):

- El educador es el que educa; los educandos, los que son educados;
- El educador es el que sabe; los educandos, los que no saben;
- El educador es el que piensa; los educandos, los pensados;
- El educador es el que dice la palabra; los educandos, los que la escuchan dócilmente;
- El educador es el que disciplina; los educandos, los disciplinados;
- El educador es el que opta y prescribe su opción; los educandos, los que siguen la prescripción;
- El educador es el que actúa; los educandos, los que tiene la ilusión de que actúan, en la actuación del educador;
- El educador escoge el contenido programático; los educandos, jamás oídos, se acomodan a él;
- El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, que se opone antagónicamente a la libertad de los educandos; éstos deben adaptarse a las determinaciones de aquél;
- El educador, finalmente, es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos.

En oposición a este modelo tradicional, Freire (2005) enfatiza que la verdadera educación se da en un proceso constante de interacción. El modelo propuesto por el autor valoriza la buena convivencia, la simpatía, el respeto. Salir de la opresión es ir al encuentro de una educación liberadora. Su trabajo fue una ofensa para el modelo de educación tradicional vigente.

Según Ghiraldelli (2009) el trabajo de Freire revolucionó el quehacer pedagógico del profesor. Él fue el más célebre educador brasileiro, con actuación y reconocimientos internacionales. Conocido principalmente por el método de alfabetización de adultos

que lleva su nombre, desarrolló un pensamiento pedagógico claramente político. Para Freire, el objetivo mayor de la educación es concienciar al alumno. Esto significa, en relación a las clases desfavorecidas de la sociedad, llevarlas a entender su situación de oprimidas y actuar en favor de la propia liberación. Hizo que el profesor aprendiera a convivir con diferentes géneros, culturas, etnias, etc.

La educación, definida por Freire como liberadora o emancipadora, debía ser dialógica, lo que significa que el profesor, al mismo tiempo que enseña, aprende con la riqueza cultural que el alumno trae del ambiente donde vive. También es concebida como problematizadora, esto implica que los temas escogidos para el estudio deben estar de acuerdo a la realidad social vivida por el alumno y crítica, en el sentido de ser formadora de ciudadanía, dando conciencia de la responsabilidad social y política del educando. Asimismo se la concibe como orientada hacia la relación entre reflexión y acción, o sea, para la praxis (práctica-teoría-práctica). El alumno va a la escuela con su experiencia de vida (la práctica), recibe en la escuela el saber elaborado o erudito (la teoría) y al volver a su realidad tiene una nueva práctica, ahora enriquecida por la teoría (Ghiraldelli, 2009).

Este período también fue marcado por teorías pedagógicas de otros grandes pensadores, como Friedrich Herbart, al final del siglo XIX y John Dewey, en el siglo XX. Según Westbrook y Teixeira (2010), la educación para Dewey es un proceso constante de producción y reorganización de las experiencias vividas, capacitando al individuo para administrar mejor sus experiencias futuras. Este proceso se da a través de una actitud reflexiva.

Para Ghiraldelli (2009) fue con el filósofo alemán Johann Friedrich Herbart (1776-1841), que la pedagogía fue formulada por primera vez como una ciencia, sobriamente organizada, abarcativa y sistemática, con fines claros y medios definidos. La estructura teórica construida por Herbart se basa en una filosofía del funcionamiento de la mente, lo que la torna doblemente pionera no sólo por su carácter científico, sino también por adoptar la Psicología aplicada como línea central de la educación. Desde entonces, y hasta los días de hoy, el pensamiento pedagógico se vincula fuertemente a las teorías de aprendizaje y a la Psicología del desarrollo. Un ejemplo de esto es la obra del suizo Jean Piaget (1896-1980).

Para Herbart, la mente funciona en base a representaciones que pueden ser imágenes, ideas o cualquier otro tipo de manifestación psíquica aislada. El filósofo negaba la existencia de facultades innatas. La dinámica de la mente estaría en las relaciones entre estas representaciones, que no siempre son conscientes. Ellas pueden combinarse y producir resultados manifiestos o entrar en conflicto entre sí y permanecer, en forma latente, en una especie de dominio del inconsciente. La descripción de este proceso vendría muchos años después, a influenciar la teoría psicoanalítica del inconsciente de Sigmund Freud (1856-1939).

Una de las contribuciones más duraderas de Herbart para la educación es el principio de que la doctrina pedagógica, para ser realmente científica, precisa comprobarse experimentalmente. Esta fue una idea del filósofo Immanuel Kant (1724-1804) que él desarrolló para la pedagogía (Nova Escola, 2008).

Con tal concepto es posible imaginar el cambio de concepción de educación y el impacto vivido por los profesores de aquella época. Según Dewey hay una correlación entre el enseñar y el aprender. En su tiempo, el educador John Dewey formuló una teoría que valorizaba la reflexión en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en una época en que se valorizaba solamente el proceso de enseñar, sin considerar si el alumno estaba aprendiendo y en tal sentido, transformando la realidad (Westbrook; Teixeira, 2010).

Para Freitas y Zanatta (2006) Herbart es considerado uno de los principales pensadores de la pedagogía clásica de los tiempos modernos. Fue el primero en construir un sistema educativo que consideraba a la pedagogía como ciencia. Su teoría fue difundida en Brasil por Rui Barbosa, en la Primera República, en oposición al modelo de enseñanza jesuita todavía dominante.

Según Saviani (2007), la pedagogía de Herbart fue responsable de la sistematización del modo como las escuelas tradicionales desarrollaron la enseñanza, construyendo procedimientos didácticos, que en la realidad todavía poseen resquicios en las escuelas actuales. A pesar de Brasil restablecer su régimen democrático a partir de la Cuarta República, la escuela tradicional fue el modelo educativo vigente en el país hasta fines del siglo XX, teniendo a Herbart

como uno de sus principales teóricos, defendiendo la autoridad máxima del profesor en el aula, la ritualización de las actividades, el espacio extremadamente ordenado y la rígida rutina de los alumnos.

Gomes (2003) observa que las teorías de Herbart y Dewey surgieron en diferentes períodos de la educación brasilera, aunque su confrontación se dio a partir del movimiento de la Escuela Nueva. Esta escuela herbartiana fue sufriendo ataques y oposiciones desde el modelo formal y rígido que no se conciliaba con los principios de la Escuela Nueva, representada principalmente por John Dewey. Como uno de sus principales opositores, Dewey criticaba la educación por la instrucción, que enfatizaba la memorización, proponiendo en su lugar la educación por la acción.

Durante la República, Brasil pasó por diversas transformaciones de orden política, económica y social. En el campo educativo surgieron y se desarrollaron nuevas teorías pedagógicas, que tenían como objetivo transformar no solamente la educación, sino también la sociedad en todos sus aspectos. Estos cambios, a pesar de no calificarse como el modelo educativo ideal, contribuyeron a elevar el acceso y la calidad de la enseñanza pública (Libâneo, 2002).

Considerando que los cambios pueden ser fuentes generadoras de estrés, pensando el campo educativo que vivió en este período una transición de la pedagogía tradicional para una pedagogía liberadora, crítica y transformadora, tal cambio impacta en los profesores, quienes todavía con un perfil conservador, formados en escuelas también tradicionales, se enfrentaron con nuevos papeles a ser desempeñados en la escuela y con un alumnado que no se sometía más a las ideologías opresoras de las clases dominantes. Este cambio social acelerado y las condiciones ejercidas en su trabajo profesional generan efectos permanentes de tensión que afectan la salud del profesor (Barros, 2002).

Al insistir en la educación tradicional, que utilizaba dispositivos rígidos de disciplina y sistematización de contenidos que no se adaptaban a la realidad de la gran mayoría de los alumnos de la escuela pública, la educación se enfrentó con la insatisfacción de alumnos y profesores, elevación de la indisciplina y de la violencia en las escuelas y un alto índice de evasión y repitencia. La formación del profesor todavía

no condecía con el perfil de los alumnos de las clases populares, generando que el profesor se sintiera incompetente, sin autonomía pedagógica, cuestionado en sus enseñanzas y desvalorizado profesionalmente por el poder público (Libâneo, 2002).

Es así como se vinculan factores con el tema de la presente Tesis, el estrés y el sufrimiento del profesor. Para Libâneo (2002) resultaba dificultoso a los profesores asumir los requisitos profesionales y éticos de la profesión dada la percepción de bajos salarios, la preparación profesional deficiente, el sentimiento de baja autoestima, siendo afectada en ese proceso toda su persona en su totalidad biopsicosocial.

3.1.1.5 El Régimen Militar

Este período marcado por el régimen militar duró cerca de 20 años. Inició el 31 de marzo de 1964 con el golpe que depuso al entonces presidente João Goulart y finalizó en 1985, con la elección directa realizada en respuesta al movimiento popular denominado “Directas Ya” (Romanelli, 2003).

La dictadura se instaló en todos los segmentos de la sociedad. La educación no quedó ajena pues también fue víctima del autoritarismo que se instaló en el país. Varias fueron las reformas realizadas en la educación durante este período, aunque el cambio ocurrió de arriba para abajo sin la participación de los mayores interesados: alumnos, profesores y la sociedad (Piletti, 2010).

Las consecuencias de esta reforma fueron notorias. Fueron observados elevados índices de repitencia, deserción escolar, falta de recursos materiales y humanos, bajos salarios, baja motivación para el ejercicio de la docencia y elevadas tasas de analfabetismo. Hubo un distanciamiento entre las escuelas privadas y públicas. El profesor continuó perdiendo su *status* social en cuanto a su profesión. El período reforzó aún más la formación de la élite encargada de pensar y las clases populares, el ejecutar. Los intelectuales usaron la literatura y la música para manifestar sus

ideales de libertad, aunque tuvieron gran parte de sus obras censuradas (Ghiraldelli, 2009).

Los estudiantes fueron reprimidos y las escuelas fueron invadidas por policías. Profesores y estudiantes fueron detenidos y exiliados. Todas las escuelas pasaron a ser vigiladas por agentes de información del gobierno, del Sistema Nacional de Información (SNI). Según Piletti (2010) los alumnos no podían reunirse para discutir los problemas sociales. El régimen militar creó una fuerte dependencia entre los movimientos estudiantiles y el gobierno, pues éstos dependían de las normas y de las orientaciones del ministro de Educación.

En diciembre de 1968, Brasil fue sometido al AI-5 (Acto institucional nº 5). El Acto Institucional daba poderes al presidente para cerrar el congreso, anular candidatos, suspender derechos políticos. El 26 de febrero de 1969 fue publicado por el entonces presidente de la República Artur da Costa e Silva, el Decreto-Ley nº 477, también llamado “AI-5 de las Universidades”, que preveía la punición de profesores, alumnos y funcionarios de universidades considerados culpables de subversión al régimen militar (Piletti, 2010).

El 11 de agosto de 1971, fue promulgada la Ley de Directrices y Bases (LDB) nº 5692/71, que estableció directrices para la enseñanza de 1º y 2º grado. Esta ley fue implantada con el objetivo de reformular la enseñanza del 2º grado, que se convirtió en profesionalizante. Este cambio trajo gran impacto en el descenso de la calidad de la enseñanza, debido a la escasez de profesores habilitados para actuar en los cursos ofrecidos (Piletti, 2010).

La Escuela Normal se transformó en carrera de formación para el Magisterio. Según Ghiraldelli (2009) la carrera de formación de profesores del Magisterio reservaba vacantes para los alumnos con notas más bajas que no conseguían ingresar en las demás carreras profesionalizantes. Como consecuencia, el mercado de trabajo recibió profesores con formación precaria y baja calificación profesional.

La escuela pública, ya en crisis, albergó en sus aulas profesionales a personas con baja autoestima laboral, fundamentalmente mujeres, asociando la educación con el

sacerdocio. El docente trajo en su formación una visión fragmentada de los procesos del aula. Su cotidianeidad fue marcado por el exceso de trabajos burocráticos, aulas superpobladas y obligación diaria de obtener buenos resultados (Ghiraldelli, 2009).

La expansión de la enseñanza pública en el período de la dictadura militar tuvo como principales objetivos atender a las necesidades económicas por medio de la enseñanza profesionalizante y llevar a la escuela el autoritarismo típico del régimen militar. En este período fueron creadas las disciplinas OSPB (Organización Social y Política Brasileira) y Educación Moral y Cívica, por el Decreto-ley nº 869, del 12 de setiembre de 1969, tornándolas obligatorias en las escuelas de todos los niveles. El control de la educación básica fue acompañado por la censura a los contenidos enseñados, a los libros didácticos y a los temas que podían ser discutidos con los alumnos. La violencia contra profesores no ocurrió solo en el ámbito de las universidades, también los profesores de la enseñanza fundamental y media fueron vigilados, reprimidos y censurados (Ghiraldelli Jr, 2009).

3.1.1.6 El Período Post 1985 hasta los días actuales

El gobierno militar concluyó en 1985 con la elección directa para presidente de la República. Con la muerte del presidente electo Tancredo Neves, asume el vicepresidente, José Sarney. En 1988 es promulgada una nueva Constitución Federal, que establece la educación como derecho de todos y deber del Estado y de la familia. Educadores y entidades se movilizaron para ofrecer propuestas a la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación. El pueblo brasileiro fue invitado a construir una nueva sociedad (Gadotti, 2006).

Para este autor la Constitución de 1988 establece importantes conquistas para el pueblo brasileiro pues a través de los movimientos sociales la población se hizo oír y estuvieron, entonces, contempladas sus reivindicaciones. La educación se reafirma como derecho para todos.

En la construcción de una sociedad democrática, diversos sectores gubernamentales y de iniciativa privada tomaron para sí la responsabilidad de formar a las clases populares. Se creía que la escuela sería el mejor camino para la formación de la ciudadanía y la consolidación de la democracia brasilera. La expansión de la enseñanza garantizó a las clases populares el acceso, mas no la permanencia en las escuelas.

Según Gadotti (2006), las reformas educativas ocurridas a partir de la década de 1990 crearon nuevas escuelas, nuevas metodologías de enseñanza, nueva organización de espacio y tiempo escolar, pero no contribuyeron a elevar la calidad de la enseñanza pública o provocar cambios significativos en el quehacer del profesor. El fracaso escolar se hizo evidente con altos índices de deserción y repitencia.

Frigoto y Ciatta (2003) señalan que en esta década varios sectores de la burguesía y de los medios de comunicación nacional, por medio de propagandas como “Amigos de la Escuela”, “Adopte un Alumno” y “Comunidad Solidaria”, hicieron movimientos que tenían como objetivo buscar junto a la sociedad apoyo a la escuela pública. Cabe aquí una crítica a éstos, pues lo que era responsabilidad del Estado buscaron que se transfiriera a la sociedad.

La nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación fue instaurada en este período (Ley Nº 9.394/96), así como los Parámetros Curriculares Nacionales⁴ y el Plan Nacional de Educación. La búsqueda incesante por la calidad de la escuela pública llevó a muchos educadores a desarrollar investigaciones relacionadas a este tema.

El inicio de los años 2000 fue señalado como la era del conocimiento y de la información. El fenómeno de la globalización renovó comportamientos esperables, saberes y democratizó el conocimiento. En el campo educacional, las Naciones

⁴ Los Parámetros Curriculares Nacionales son la base para la elaboración de las matrices de referencia. Fueron elaborados para difundir los principios de la reforma curricular y orientar a los profesores en la búsqueda de nuevos abordajes y metodologías. Ellos trazan un nuevo perfil para el currículum, basado en competencias básicas para la inserción de los jóvenes en la vida adulta; orientan a los profesores en cuanto al significado del conocimiento escolar cuando contextualizado y en cuanto a la interdisciplinariedad, incentivando el raciocinio y la capacidad de aprender (Inep, 2015, s/p).

Unidas organizaron un nuevo encuentro orientado a la mejora de la educación mundial (Marco de Acción Dakar, 2000). Los 164 países presentes, entre ellos Brasil, participaron de la reunión de Dakar y se unieron en el sentido de proponer una agenda común de políticas de educación para todos, apuntando al fortalecimiento de la ciudadanía y la promoción de habilidades necesarias para un desarrollo humano pleno y sustentable (Unesco, 2001).

Se acordaron, entonces, seis objetivos a ser perseguidos por todos los países participantes y firmaron el Compromiso de Dakar para ser respetado por 15 años.

Ellos fueron:

1. Expandir y mejorar el cuidado y la educación del niño pequeño, especialmente para los niños más vulnerables y en mayor desventaja;
2. Asegurar que todos los niños, con especial énfasis en las niñas y niños en circunstancias difíciles, tengan acceso a la educación primaria, obligatoria, gratuita y de buena calidad hasta el año 2015;
3. Asegurar que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos sean atendidas por acceso equitativo al aprendizaje apropiado, a habilidades para la vida y a programas de formación para la ciudadanía;
4. Alcanzar una mejoría del 50% en los niveles de alfabetización de adultos hasta 2015;
5. Eliminar disparidades de género en la educación primaria y secundaria hasta 2005 y alcanzar la igualdad de género en la educación hasta 2015, con énfasis en la garantía al acceso y al desempeño pleno y equitativo de niñas en la educación básica de buena calidad;
6. Mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación y asegurar excelencia para todos, de manera de garantizar a todos resultados reconocidos y mensurables, especialmente en la alfabetización, matemáticas y habilidades esenciales a la vida.

Al asumir tales objetivos Brasil pasó a integrar el conjunto de países empeñados en la conquista de las metas de *Educación para Todos*, pactadas en el Marco de Acción de Dakar con vistas al año 2015. Este compromiso derivó en importantes cambios en el perfil de las políticas públicas desarrolladas en el período.

A través de este recorrido histórico de la educación en Brasil, podemos comprender e identificar factores asociados a las vicisitudes que este ejercicio profesional tuvo en las diferentes etapas, su influencia en la realidad del ejercicio docente y la posibilidad de sufrir trastornos por estrés laboral en la actualidad, tema específico que abordaremos a continuación.

3.1.2 Proceso salud-enfermedad del trabajador docente en el contexto actual

La docencia se configura en la actualidad como una profesión destinada a sufrir varios estresores psicosociales de su contexto de trabajo, en los diferentes niveles de enseñanza (Carlotto, 2012; Gasparini *et al.*, 2006; Gomes *et al.*, 2010).

Además de la atención a los contenidos programáticos, el profesor debe atender a las nuevas demandas como el dominio de tecnologías de informática, el abordaje de diversos temas relacionados a la salud, sexualidad, medio ambiente, educación vial, entre otros (Dias, 2011).

Nacarato *et al* (2000) resaltan el deber ejecutar tareas adicionales como ser trabajos administrativos, organizar actividades extraescolares, participar de reuniones pedagógicas y de coordinación, de seminarios, de consejos de clase y atender las dificultades individuales relativas a los problemas de aprendizaje de los alumnos.

El tiempo de ejecución para las actividades disminuyó, en consecuencia, se incrementó la carga de trabajo extraescolar. La sumatoria de estas demandas propicia el surgimiento de efectos negativos sobre la salud de ese grupo ocupacional (Oliveira *et al.*, 2012).

La Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2005) considera la actividad docente como una de las categorías de trabajo más estresantes, con fuerte incidencia de los factores que conducen al Síndrome de Burnout.

Se ha caracterizado al Síndrome de Burnout como un fenómeno psicosocial vinculado a acontecimientos de riesgos en el trabajo que surge como una respuesta a estresores emocionales e interpersonales crónicos (Gil-Monte, 2005) atacando, principalmente, a individuos que trabajan con personas de forma directa, constante y emocional (Maslach, 2003).

Oliveira *et al* (2012) señalan a la categoría docente como una de las más expuestas y exigidas entre las demás categorías profesionales, sufriendo exceso de críticas y exigencias de la sociedad. El sistema educativo viene enfrentando en los últimos 30 años una crisis sin precedentes, con los profesores reivindicando respeto y condiciones más dignas de trabajo.

Observamos que de igual manera, se exige de estos profesionales buena calificación, calidad de enseñanza, capacitación continua de conocimiento, sin recibir subsidios u otros incentivos para realizarla. La mayoría de las veces el profesor hace inversiones con recursos propios para mantenerse calificado. Podría observarse que en el imaginario colectivo aún persiste esa idea pretérita pasada de significar la docencia desde una vocación ligada al sacrificio y sacerdocio.

Según Esteve (1999), los profesionales de la educación tuvieron que adaptarse a las características evolutivas de los procesos de trabajo, aunque, la mayoría de las veces, no se haya observado necesariamente una mejoría de las condiciones de su ejercicio profesional. Para Lemos (2005), el maestro que antes era visto como una figura profesional importante para la sociedad, es hoy un trabajador que debe luchar por la valorización y reconocimiento social.

La actividad de enseñar, hemos visto en el análisis histórico realizado, existe antes, incluso, de las instituciones de enseñanza, previo al siglo XI se tiene registro de la primera universidad. La misión de enseñar quedaba entonces a cargo de las Escuelas Monásticas de las que provienen los grandes pensadores de la Iglesia

Católica (Lemos, 2005). El sistema de enseñanza evolucionó a lo largo de todos estos siglos, desarrollando técnicas, métodos y herramientas que ayudan a llevar conocimientos a un elevado porcentaje de la población mundial. La actividad del profesor, no obstante, todavía es objeto de reflexiones, considerándose la necesidad de valorizarla, como para que sean evitados efectos negativos sobre la salud de este profesional.

Ahora bien, el tema del sufrimiento laboral de los docentes revistió mayor interés a partir de la década de 1980. Los estudios tratan varios temas vinculados, tales como trastornos mentales, estrés, síndrome de Burnout, problemas vocales, enfermedades osteomusculares y otros. Se puede por lo tanto presenciar un estudio creciente de estos trastornos en su especificidad con el ejercicio docente.

Cruz y Lemos (2005) presentan investigaciones realizadas en los últimos diez años que indican la aparición de verdaderas epidemias de las enfermedades ocupacionales, o sea, relacionadas al trabajo.

Pérez Jáuregui (2005) señala que son varias las manifestaciones de trastornos de la salud del trabajador docente. Entre ellos puede señalarse dolores y lesiones osteomusculares, jaquecas, enfermedades de la voz y la audición, trastornos digestivos, patologías del sueño, ansiedad, depresión, etc.

Es posible inferir que la actividad del trabajo docente está fuertemente ligada al proceso de enfermedad de los trabajadores, dado que la actividad docente implica una alta exigencia cotidiana, tanto física como psíquica. Algunos estudios dejan claro que las condiciones de trabajo, la precarización de la enseñanza y la percepción que el profesor tiene sobre su realidad profesional, tiene relación directa con su salud.

El campo de estudio de articulación Salud y Trabajo, tiene como foco principal de investigación los factores presentes en el trabajo (Fonseca, 2001), siendo varios los fenómenos señalados asociados al contexto laboral: estrés laboral, ansiedad y fatiga mental, depresión, entre otros.

La carga de trabajo, presente en todas las actividades, inclusive en los profesores, está entre los esfuerzos físicos, cognitivos y psicoafectivos, que pueden en muchos casos ser incompatibles con las condiciones que el trabajador tiene de ejecutarlos (Cruz y Lemos, 2005), ocasionando fenómenos como los ya mencionados.

El profesor está cada vez más distanciado del conocimiento, sin inversiones en la formación continua, asumiendo cada vez más funciones burocráticas de control de notas, frecuencia de asistencia, etc. Las familias vienen exigiendo del profesor no solamente la escolarización de sus hijos, sino también la tarea que deberían cumplir ellos (contención afectiva, educación sexual, principios y normas de convivencia social, entre otras). Los bajos salarios, el descrédito de la sociedad en la profesión docente, la necesidad de tener doble jornada de trabajo y hasta muchas veces triple, son causas elocuentes de enfermedad del profesor, generando un cuadro de desmotivación para el trabajo y baja autoestima. Las clases superpobladas y la indisciplina también son factores que contribuyeron a la desmotivación del profesor (Arroyo, 1985; Nóvoa, 1992; Frigotto, 1989).

A partir de la década de 1990 Tardif y Lessard (2007), desarrollaron varias investigaciones orientadas al trabajo docente y su formación, analizando la precarización, desvalorización, sobrecarga y el desprestigio sufrido por los profesores. Estos aspectos citados son factores que han causado gran impacto en la salud de los profesores, generando así agotamiento físico y psíquico.

Esteve (1999) se dedicó al estudio sobre el malestar docente y Codo (1999) desarrolló una amplia investigación en varios estados brasileros cuyo tema fue Educación, Cariño y Trabajo. Los factores estresores identificados han desencadenado graves consecuencias en la salud física y mental del profesor, elevando los índices de ausentismo, con altos índices de justificativos médicos y alejamiento de los profesores del aula.

El estrés del profesor ha surgido como consecuencia del exceso de trabajo, la presión del sistema educativo para obtener mejores índices de desempeño de los alumnos (IDEB), la violencia sufrida por los profesores de sus alumnos y padres.

Otro factor generador de estrés es si se trabaja en algo que no ha sido elegido por una vocación auténtica. Hay profesionales en las escuelas que no se identifican con la profesión ejercida, lo que es considerado por Pérez Jáuregui (2005), como la existencia de proyectos de vida laboral inauténticos, no originados por motivaciones esenciales referidas al rol de docente a ser ejercido.

Dejours (1994) se destaca por sus investigaciones realizadas en la década de 1970. Él analizó las relaciones existentes entre trabajo, placer y sufrimiento, concluyendo que para unas personas el trabajo es sinónimo de equilibrio y bienestar, mientras que para otras implica fatiga y sufrimiento. Para que suceda un buen desempeño del trabajo, el ser humano precisa tener y estar en buenas condiciones de salud, lo que no viene sucediendo con los profesores según indican estos estudios realizados.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la salud implica un bienestar en distintos aspectos, físico, mental y social. Camargo (2010) afirma que para que haya salud es preciso satisfacer las necesidades básicas del ser humano como: alimentación, vivienda, saneamiento básico, medio ambiente, renta, educación, transporte, esparcimiento y acceso a los bienes y servicios esenciales. De esta forma, cuando hay un desequilibrio en la satisfacción de estas necesidades, se pone en riesgo la salud de los profesores.

La satisfacción de estas necesidades depende mucho de los salarios de los profesionales de la educación, pues cuando son insuficientes y precarios, le dificultan al profesor el acceso al esparcimiento, a una alimentación sana e incluso a una vivienda digna. En cuanto al medio ambiente, en las aulas impera la indisciplina, espacios con estructura física deficiente, que no favorecen un ambiente armonioso y equilibrado. La necesidad de un transporte digno es muy alta, pues muchos profesores todavía son usuarios del transporte público, que en Brasil es también precario e incluso los que tienen transporte particular, enfrentan al tránsito caótico, dificultando su movilidad. Muchos utilizan gran parte del día en traslados. La ansiedad por el cumplimiento del horario de trabajo también causa estrés.

Dejours (1992) señala que los procesos de trabajo repercuten directamente en la salud de los trabajadores y son resultado tanto del trabajo como de las condiciones

de trabajo, de las condiciones físicas, químicas y biológicas del ambiente de trabajo que inciden sobre la salud del trabajador.

Vemos entonces cómo los problemas de salud pueden surgir de la relación de los trabajadores con su quehacer laboral y su contexto espacio-temporal.

3.2 Síndrome de Burnout: el desgaste emocional en la profesión docente

La característica del mundo moderno, relacionada al bajo sostén institucional y social, a la inseguridad, a la incertidumbre, a la falta de manutención de las relaciones de las instituciones y de las organizaciones para y entre sus funcionarios, contribuye sustancialmente al surgimiento del Burnout, según afirma Pérez Jáuregui (2005).

Sucedan, por lo tanto, una sucesión de trastornos de equilibrio que desencadenan un proceso estresante crónico, llevando al profesor a perder progresivamente sus habilidades laborales y competencias personales, sin poder responder adecuadamente a las demandas del trabajo docente.

La profesión u ocupación se funde con la identidad del trabajador y tiene como objetivo la búsqueda de su autorrealización personal, de su significado e importancia en el mundo. El Síndrome de Burnout es una falla en su tentativa de dar sentido a la vida y afecta, especialmente, al trabajador altamente motivado que desde una sobreadaptación a las demandas, finaliza con el fracaso e inadaptación al trabajo al estar incapacitado por enfermedad. Es un estado de desesperanza y de pérdida del sentido existencial, en sus expectativas de realización profesional y personal (Pérez Jáuregui, 2005).

Varios autores (Byrne, 1991; Farber, 1991; Keltchtermans, 1999; Woods, 1999; Lens; Jesus, 1999; Moura, 1997) han realizado estudios con profesores de los niveles primario, secundario, universitario y de escuelas especiales, obteniendo resultados contundentes sobre las dolencias que aquejan a los profesores en el

campo laboral, dando modelos explicativos sobre el sufrimiento denominado Síndrome de Burnout

3.2.1 Concepto

Estudios históricos ya indicaban una vida estresante desde la Edad de Piedra, en la lucha por la sobrevivencia. En el período Cuaternario (prehistórico), en la lucha del cazador por su supervivencia, el estrés se hacía presente. En situaciones críticas, o siempre que ocurre el enfrentamiento o fuga, la química del organismo se altera. El estrés funciona en su papel fundamental y positivo de poner al hombre en alerta para enfrentar los peligros de la vida sin comprometer su integridad física. También en la actualidad vemos situaciones en que se libera una reacción de emergencia, con la lucha o la fuga del peligro, frente a diversas circunstancias y momentos. (Araujo, 2004). En la era clásica, los filósofos Heráclito y Platón ya defendían que el estado estático no era condición natural del hombre. Hipócrates, el padre de la Medicina, entendió a la salud como el equilibrio armonioso de los elementos naturales y de la calidad de vida. O sea, la dolencia es consecuencia del desequilibrio del organismo, o la pérdida de su estado de estabilidad, de acuerdo al concepto introducido por Claude Bernard a inicios del siglo XIX, el principio del equilibrio fisiológico dinámico o “milieu intérieur” (Valle, 2011)

Los estudios sobre regulación homeostática se ampliaron a partir de 1932, con el fisiologista americano Walter Cannon, dando origen a los primeros conceptos relacionados al estrés, sus causas y consecuencias, identificado inicialmente por el endocrinólogo austriaco Hans Selye, en 1936, como “Síndrome de estar apenas enfermo”, cuyos principales síntomas eran hipertensión, falta de apetito, desánimo y fatiga. A esta respuesta, Cannon le dio el nombre de “Síndrome de Adaptación General (SAG)”, que consiste en reacciones fisiológicas del organismo frente a las demandas externas que perjudican su homeostasis, debilitándolo y haciéndolo enfermar. (Valle, 2011)

El término “estrés” solamente fue empleado por psiquiatras y demás profesionales de salud mental a partir de la Segunda Guerra Mundial, en los Estados Unidos, frente a la necesidad de impedir las neurosis y traumas de los soldados en combate. Incluso en el siglo XIX, Freud trajo importantes contribuciones a los estudios sobre estrés, con el descubrimiento de los mecanismos de defensa psicológicos utilizados por el individuo para enfrentar los sentimientos de ansiedad.

Con el devenir de los estudios, el concepto de estrés fue ganando nuevas contribuciones hasta el reconocimiento actual en que su existencia se da por la relación entre los procesos cerebrales y el medio. Las situaciones vividas por el individuo generan percepciones y pensamientos que influyen el comportamiento y las emociones (Valle, 2011).

El término Burnout surgió de la expresión coloquial de la lengua inglesa (burn + out), utilizada para definir “quema total”, en la ingeniería aeronáutica. En las ciencias sociales, Burnout es sinónimo de desgaste humano. El término “Síndrome de Burnout” solamente fue introducido en la Psicología a partir de la década de 1970, por el psicólogo Hebert Freudenberger, como respuesta al estrés laboral crónico, que surge luego de la tercera fase del estrés (extenuación), formulada por Selye (1952).

Sin embargo, el Síndrome de Burnout solamente ganó fuerza a partir de la década de 1980, con las investigaciones realizadas por Christine Maslach, principalmente en los estudios realizados con profesionales de la salud y de la educación, dando inicio a la fase empírica que prosiguió hacia los años de 1990, abriendo nuevas perspectivas teóricas y metodológicas que posibilitaron diagnosticar y comprender este fenómeno multicausal, que afecta principalmente a los profesionales de las áreas de servicios de salud y educación, cuando son expuestos a un intenso estrés laboral (Leite, 2007).

El Síndrome de Burnout se caracteriza por la extenuación frente a una intensa carga emocional provocada por la convivencia del profesional con situaciones de sobrecarga de tareas, tensiones y sufrimiento. La despersonalización, como característica del Burnout, lleva al individuo a actuar con frialdad e indiferencia frente

al sufrimiento y a las necesidades del otro, como estrategia de afrontamiento centrada en lo emocional, volviéndose insensible y deshumano. En su fase final, el Burnout se caracteriza por la reducción de la realización profesional, haciendo que el profesional desarrolle sentimientos de decepción y frustración por la profesión, que pueden llevar a la desmotivación (França y Rodrigues, 2005).

De esta forma, el Síndrome de Burnout fue inicialmente investigado para definir una condición laboral de profesionales ligados a las profesiones de ayuda, o sea, a los profesionales de la salud, de la asistencia social y de la educación. Sin embargo, autores como Demerouti et al. (2003) afirman que el Síndrome de Burnout puede estar presente en trabajadores de cualquier área profesional en la que lo esencial sea el factor interpersonal de alta demanda sobre todo emocional, ya que en estas áreas también pueden estar presentes estresores que desencadenan niveles elevados de sufrimiento.

Esta afirmación está alentando los estudios sobre el Síndrome de Burnout en trabajadores en general, con la finalidad de contribuir a una mejor comprensión del estrés en el trabajo y sus consecuencias para la salud, más allá de la representación de los costos económicos, sociales y psicológicos generados en los empleados y en los empleadores, debido al sufrimiento del profesional (Shirom, 2005). Tales investigaciones tienen la finalidad de evaluar proyectos de prevención de enfermedades laborales y mejores condiciones de trabajo.

De esta forma, el síndrome de Burnout es descrito como un fenómeno psicosocial que surge como una respuesta crónica a los factores de estrés ocurridos en las relaciones de trabajo, de acuerdo a lo definido por Maslach, Schaufeli y Leiter (2001).

Las tres principales dimensiones que caracterizan el Burnout fueron identificadas por Maslach y Jackson (1981), como:

- 1) Agotamiento emocional, caracterizado por un sentimiento de pérdida de la energía y el entusiasmo necesarios para encarar la tarea y las necesidades

de sus alumnos, experimentando un sentimiento de frustración en relación a la profesión;

- 2) Despersonalización, caracterizada por la insensibilidad emocional del profesor en relación a sus alumnos y colegas de trabajo. El profesor comienza a tratarlos como objetos, predominando la irritabilidad, irascibilidad, cinismo, indiferencia.
- 3) Baja realización personal en el trabajo, dimensión en que el profesor comienza a autoevaluarse de forma negativa, que compromete la realización de su trabajo. Los colegas de trabajo y los alumnos se sienten insatisfechos con su desempeño profesional por el estado de agotamiento que lo limita en el ejercicio de sus capacidades. En esta dimensión, el profesor pierde su capacidad de interactuar con las otras personas y comienza a dudar de su competencia y éxito profesional.

De acuerdo a las descripciones mencionadas, se observa que la definición más aceptada actualmente sobre el Síndrome de Burnout es aquella que se fundamenta en la perspectiva social-psicológica (Maslach y Jackson, 1981). Esta perspectiva define el Síndrome de Burnout como una reacción negativa a la tensión emocional crónica causada, principalmente, por el trabajo excesivo con personas.

De acuerdo con los autores arriba citados, el trabajo excesivo con personas lleva a los profesionales a la extenuación emocional, haciendo que crean que no pueden entregar más de sí. Surge una situación de agotamiento de la energía de los recursos emocionales del trabajador, que pasa a sentirse emocionalmente desgastado debido al contacto diario con personas demandantes con las cuales se relacionan en función de su trabajo. Debe aclararse que la despersonalización también puede venir de forma independiente al S. de Burnout, por ejemplo en personalidades agresivas e impulsivas, o bien disociadas de su afectividad, que adoptan habitualmente sentimientos y actitudes negativas y de distanciamiento con las personas para y con quien trabaja. La falta de realización profesional hace que los trabajadores se sientan descontentos consigo mismos e insatisfechos con los resultados de su trabajo (Silva y Carlotto, 2003).

Para evaluar el Síndrome de Burnout, el instrumento más utilizado por la comunidad científica internacional ha sido el *Maslach Burnout Inventory* (MBI), elaborado por Christine Maslach y Susan Jackson (Maslach y Jackson, 1981). Este instrumento se basa principalmente en las tres dimensiones centrales citadas, a partir de extensos estudios en las diversas áreas de la Psicología, de la Sociología, de los Recursos Humanos, de la Administración, entre otras áreas.

Cuando fue aplicado por primera vez, el MBI poseía 47 ítems utilizados en una muestra de 605 sujetos de varias ocupaciones profesionales. Luego de esta primera aplicación, diez factores emergieron y, valiéndose de una evaluación criteriosa, seis de ellos fueron eliminados. También fueron eliminados del MBI 24 ítems que no poseían peso factorial superior a 0,40. El nuevo cuestionario modificado fue aplicado en una nueva muestra de 420 profesionales con igual perfil al de la primera muestra y una vez más los mismos cuatro factores anteriormente seleccionados emergieron, aunque solamente tres de éstos presentaron significancia empírica (Maslach y Jackson, 1981).

Estos factores fueron definidos como las tres dimensiones del Síndrome de Burnout, cuya consistencia interna de estas dimensiones en el inventario es considerada satisfactoria si presentara un alfa de Cronbach entre 0,71 y 0,90 y los coeficientes de test y retest de 0,60 a 0,80 en períodos de hasta un mes (Maslach y Jackson, 1981).

De esta forma, los avances en la evaluación del Síndrome de Burnout se dan en la medida en que se profundizan estudios relacionados a la evaluación de estas dimensiones.

Esta reseña del desarrollo de las investigaciones del estrés laboral y Síndrome de Burnout sirve para demostrar que, a pesar que el estrés existe desde que hay factores que provocan trastornos de adaptación, o sea que no es algo solamente actual, es importante señalar el momento en que comienza a ser estudiado de forma sistemática en Brasil, hecho que sucede a partir de la década de 1990, principalmente evaluando a los profesionales de la enseñanza.

La educación pública en Brasil tuvo inicio, como fue planteado anteriormente, en el siglo XIX, con la implantación de los grupos escolares e inicio de las primeras funciones burocráticas de los profesores. En el período colonial, la enseñanza era dirigida a la élite, los profesores eran contratados por los padres, tenían libertad en la elaboración de las clases y total control sobre la producción y el resultado de su trabajo. Esta organización del trabajo desde el siglo XIX posibilitaría a los profesores un *status* social y una legitimidad profesional como detentores del saber. (Hypólito, 1997).

Acordamos con Machado (2003) en la siguiente observación. La masificación de la enseñanza, el desarrollo científico acelerado que el profesor no tiene posibilidad de apropiarse en profundidad, las demandas sociales que se transforman aceleradamente y que exigen una calidad y complejidad en la enseñanza, sumados a los problemas sociales de inseguridad, violencia e incertidumbre que impactan en el rol de contención y orientación hacia los estudiantes de parte de las organizaciones sociales como la familia, han llevado a una situación crítica a la educación en su realidad cotidiana. Todo este conjunto de factores ha llevado la enseñanza a una crítica social continua y, consecuentemente, a la desvalorización del papel social del profesor y a un sentimiento de baja autoestima. Los múltiples roles que los profesores desempeñan, el exceso de alumnos en las clases, la escasa motivación de los alumnos hacia la enseñanza escolar, los bajos salarios, la multiplicación de las horas de trabajo e incluso la violencia física a que están expuestos los profesores, crean una situación de trabajo extremadamente difícil.

A partir de la popularización de la enseñanza que se intensificó en el siglo XIX, los profesores pasaron a atender las demandas surgidas en el final del siglo, principalmente después de la Revolución Industrial. Esta nueva forma de organización de la enseñanza, el control del Estado sobre el trabajo del profesor, la desvalorización salarial, el exceso de funciones burocráticas, la transición de la escuela burguesa tradicional hacia la masificación de la enseñanza y falta de calificación en este período de transición, fueron consideradas las primeras causas que desencadenaron el estrés en los profesores (Hypólito, 1997).

De esta forma, en diferentes momentos de la historia, fueron atribuidas al profesor distintas funciones. El trabajo docente es sujeto a constantes cuestionamientos por parte de los diferentes sectores de la sociedad, señalando al ejercicio docente como una misión o un sacerdocio. Inclusive el profesor, muchas veces, no se considera un trabajador común (Machado, 2003).

El siglo XXI llega con cambios profundos en el quehacer del profesor, principalmente cambios en su identidad. El profesor, frente a las varias funciones que la escuela le demanda, tiene que responder a exigencias que están más allá de su formación. Muchas veces este profesional se halla obligado a desempeñar funciones de agente público, asistente social, enfermero, psicólogo, padre y madre, entre otras exigencias que contribuyen a un sentimiento de desprofesionalización, de pérdida de identidad, de la constatación de que enseñar a veces no es lo más urgente a encarar.

Estos nuevos roles para los cuales el profesor no se siente calificado y lo demandan intensamente, le generan angustia y momentos de conflicto, siendo factores presentes en la construcción del Síndrome de Burnout (Machado, 2003).

3.2.2 Señales y síntomas

En investigaciones recientes realizadas por Jbeili (2011) en el Sindicato de los Profesores de Rio de Janeiro y Região, se identificaron cuatro fases que caracterizan las pérdidas de la capacidad laboral del profesional de la educación afectado por el Síndrome de Burnout (Jbeili, 2011).

- **1º fase:** La voluntad para ir al trabajo queda comprometida; Ausencia creciente y gradual desánimo o displacer en relación a las actividades laborales.
- **2º fase:** Las relaciones con sus parejas y colegas de trabajo comienzan a ponerse tensas, perdiendo calidad. Surgen pensamientos neuróticos de

persecución y boicot por parte del jefe o colegas de trabajo, haciendo que la persona piense en cambiar de sector y hasta de empleo. Las faltas comienzan a ser frecuentes y las licencias médicas son recurrentes, caracterizando el ausentismo.

- **3º fase:** Las habilidades y capacidades quedan comprometidas. Los errores operacionales son más frecuentes. La ausencia de memoria es más frecuente y la atención queda dispersa o difusa. Despersonalización, o sea, la persona queda indiferente a sus relaciones de trabajo culminando en cinismo y sarcasmo.
- **4º fase:** Se observa alcoholismo, uso recurrente de drogas lícitas e ilícitas. Se enfatizan los pensamientos de autodestrucción y suicidio. La práctica laboral queda comprometida y el alejamiento del trabajo es inevitable.

En la fase inicial del Síndrome de Burnout existen diversos síntomas que se confunden con la depresión. El agotamiento físico y emocional como síntoma del Síndrome de Burnout es reflejado a través de comportamientos diferentes, como agresividad, aislamiento, cambios de humor, irritabilidad, dificultad de concentración, falta de memoria, ansiedad, tristeza, pesimismo, baja autoestima y ausencia al trabajo. También hay relatos de sentimientos negativos, desconfianza e incluso paranoia.

Es posible también que el trabajador sufra físicamente con la dolencia, sintiendo dolores de cabeza, jaqueca, cansancio, sudores, palpitaciones, presión alta, dolores musculares, insomnio, crisis de asma, disturbios gastrointestinales, respiratorios y cardiovasculares. En las mujeres son comunes las alteraciones en el ciclo menstrual. Entre los profesores, los síntomas más observados son: evitar el contacto interpersonal con los alumnos, rehuir hacer contacto visual con ellos, hacer uso de adjetivos despreciativos, dar explicaciones breves y superficiales a los alumnos en el aula, transferir responsabilidades docentes, reaccionar a las provocaciones con agresividad y violencia. (Jbeili, 2011).

3.2.3 Causas y consecuencias

Estudios que abordan el Síndrome de Burnout en profesores (Codo, 1999; Esteve, 1999), evidencian a la intensa y alta demanda de atención en las relaciones interpersonales con los demás, como un factor psicosocial característica del trabajo docente generador de estrés, ya que en estos estudios los profesores investigados señalan a la indisciplina y falta de respeto de los alumnos, las condiciones salariales, el gran número de alumnos en el aula y la extensa jornada de trabajo (muchos profesores trabajan en dos o más turnos para recomponer el salario), como factores que contribuyen a la pérdida de la calidad de vida en el trabajo.

Según Greco, Oliveira y Gomes (1996), todo trabajo posee una carga, que es por ellos definida como una exigencia o demanda psicobiológica del proceso de trabajo, o sea, así como en cualquier puesto de trabajo, también el trabajo del profesor es constituido de cargas físicas (interacción del cuerpo con el medio ambiente), psíquicas (reacciones emocionales) y comportamentales, que influyen directa o indirectamente en la realización del trabajo docente. De esta forma, la carga de trabajo puede ser excesiva por las condiciones ambientales y psicosociales en que se realiza. La exposición larga y continua a estas cargas llega a tornarse un factor generador de estrés.

Pérez Jáuregui (2005) presenta también otra faceta del estrés laboral directamente ligada al sentido del trabajo docente. Frente a los innumerables factores que han causado la dolencia del profesor interesan también los cuestionamientos en cuanto al sentido que los educadores han dado a su trabajo, cuál es el grado de satisfacción, autorrealización y expresión de un significado trascendente social durante la realización del trabajo. El Síndrome de Burnout es manifestación de un sin sentido y frustración existencial del proyecto de vida laboral auténtico.

Estos factores traen como consecuencia la desmotivación y el ausentismo. El ausentismo es una expresión utilizada para designar la ausencia del profesor al trabajo, o sea, la suma de los periodos en que los profesores se encuentran ausentes del trabajo. (Chiavenato, 2004).

No obstante, los estudios sobre ausentismo todavía son bastante limitados, pues son tratados más como un índice de análisis de desempeño. Según Chiavenato (2004), el ausentismo no siempre está ligado al trabajador, puede estar en la organización por presentar deficiencias en la estructura y en la supervisión como consecuencia de las precarias condiciones del ambiente de trabajo, condiciones psicológicas de personalidad, relaciones interpersonales conflictivas, entre otros factores. En este caso, las presiones y exigencias del ambiente de trabajo pueden contribuir a que las perturbaciones comportamentales se manifiesten caracterizando el Síndrome de Burnout.

A pesar de ser este Síndrome una dolencia que abarca las tres dimensiones del individuo (psíquica, física y comportamental), su importancia para los Recursos Humanos, en este estudio, reside en la dimensión comportamental, que tiene como principales síntomas el ausentismo por falta de disposición y motivación para el trabajo, dada su extenuación emocional. (Jbeili, 2011).

De esta forma, siguiendo la perspectiva sistémica de análisis, en las situaciones estresantes del trabajo, las consecuencias pueden alcanzar al profesor, a los grupos y a las instituciones escolares, provocando en el profesor y en los grupos de trabajo, alteraciones de comportamiento y conducta ética y en las instituciones, una desestructuración a nivel de los recursos humanos que debe ser abordada. (França, Rodrigues, 2005).

3.2.4 Técnicas de afrontamiento

Al confrontarse con situaciones amenazantes, el organismo humano busca generar acciones de forma de adaptarse a ellas. Frente a una situación estresora, el individuo busca controlar sus reacciones emocionales consecuentes. Estas estrategias de afrontamiento o adaptación a las situaciones estresoras son denominadas *coping* por Lazarus y Folkman (1984).

Las estrategias de afrontamiento (*coping*), son definidas por Lazarus y Folkman (1984), como los esfuerzos cognitivos y comportamentales constantemente alterables para controlar, vencer, tolerar o reducir las demandas internas o externas específicas que son evaluadas excesivas ya que generan la fatiga de sus recursos de adaptación. La forma como la persona lidia con las situaciones estresantes desempeña un importante papel en la relación entre el estrés y el proceso de salud-enfermedad.

El *Coping* puede ser clasificado en dos tipos, de acuerdo a su función, enfocado en la emoción o en el problema. El *coping* focalizado en la emoción es un esfuerzo para regular el estado emocional que es asociado al estrés, o es el resultado de eventos estresantes. Este esfuerzo tiene por objetivo alterar el estado emocional de la persona en el intento de reducir la sensación física desagradable del estado de estrés. El *coping* focalizado en el problema es un esfuerzo para cambiar la situación que dio origen al estrés y tiene como función alterar el problema existente en la relación entre la persona y el ambiente que está causando la tensión (Folkman; Lazarus, 1980).

Investigadores como Carver, Scheier y Weintraub (1989) a partir de la categorización originalmente propuesta por Folkman y Lazarus (1980), proporcionan el siguiente desarrollo sobre los tipos de afrontamiento:

- a) *coping* activo, que consiste en el proceso de establecer pasos sucesivos para evitar, atenuar o mejorar los efectos del estresor;
- b) planeamiento, que representa la actividad de pensar sobre alternativas para lidiar con un estresor por medio de estrategias de acción;
- c) supresión de actividades concomitantes, que se caracteriza por la supresión de actividades que distraigan al sujeto del foco representado por el estresor;
- d) *coping* moderado, que significa esperar una oportunidad apropiada para la acción, restringiendo la impulsividad;
- e) búsqueda de soporte social por razones instrumentales, que se configura por la búsqueda de consejo, auxilio o información relativos al estresor;
- f) búsqueda de soporte social por razones emocionales, o sea, la búsqueda de apoyo moral, compasión o entendimiento;

- g) énfasis en la expresión de emociones, que es la tendencia en enfatizar la experiencia de estrés, ventilando sentimientos negativos;
- h) apartamiento comportamental, que es el abandono de los intentos para alcanzar metas en las cuales el estresor interfiera;
- i) apartamiento mental, que ocurre por la utilización de actividades alternativas para apartar el problema de la mente;
- j) reinterpretación positiva, que consiste en reinterpretar una situación negativa o tensa en términos positivos;
- k) negación, en el sentido de negación de creer en la existencia del estresor, o actuar como si éste no fuera real;
- l) aceptación, que corresponde, en un primer momento, a la percepción del estresor como real y, en un segundo momento, a la aceptación del estresor como un fenómeno natural;
- m) religiosidad, que es la tendencia a volcarse a la religión como forma de aliviar la tensión;
- n) humor, que se configura como la estrategia de hacer humor con la situación estresora;
- o) uso de sustancias, que consiste en desviarse del problema por el uso de sustancias psicoactivas que interfieran en la capacidad de evaluación de las situaciones.

Gil-Monte (2005) destaca que el desgaste cognitivo y emocional son respuestas al estrés laboral y, en razón de su carácter desagradable, el individuo intenta eliminar ese sentimiento utilizando estrategias emocionales o cognitivas. Para este autor las personas que utilizan con mayor frecuencia estrategias de carácter activo o centradas en el problema, poseen mayor capacidad de prevenir saludablemente el Burnout.

4 MÉTODO

4.1 Tipo de estudio

El método de investigación utilizado fue de estudio de caso, descriptivo, de abordaje cuantitativo. En la investigación se utilizaron datos primarios obtenidos en estudio de caso realizado en una escuela pública de los años iniciales de Enseñanza Fundamental, en Nova Lima, Brasil.

El presente estudio descriptivo tiene un alcance explicativo ya que va más allá de la simple caracterización de variables al abordar el interés por establecer la existencia de relaciones entre ellas y definir la naturaleza de esa relación. Tuvo como preocupación central identificar los factores que configuran el Síndrome de Burnout en profesores, buscando profundizar el conocimiento de dicha realidad, para explicar la razón y el porqué de la situación explorada.

4.1.1 Procedimientos del estudio cuantitativo

Por otro lado, es también cuantitativa, al considerar el nivel y la frecuencia en la presencia de los síntomas comportamentales que caracterizan el Síndrome de Burnout y las consecuencias que afectan a los profesores (Boente; Braga, 2004).

4.2 Delineamiento del estudio

Chizzotti (1998) caracteriza el estudio de caso como una modalidad de estudio en Ciencias Sociales, que se vuelca a la recolección y registro de informaciones sobre uno o varios casos particularizados, elaborando informes críticos organizados y evaluados, buscando conclusiones y/o intervenciones, considerado el delineamiento

más adecuado para la investigación de un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, donde los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente percibidos (Yin, 2001).

Según afirma Gil (2002), en las Ciencias Sociales, distinguir el fenómeno de su contexto ha sido una de las grandes dificultades de los investigadores. Este hecho impide, con frecuencia, el tratamiento de determinados problemas que necesitan de procedimientos caracterizados por un alto nivel de estructuración, como por ejemplo, los experimentos y relevamientos. Esta dificultad ha sido responsable de la creciente utilización del estudio de caso en las Ciencias Sociales, con diferentes propósitos, tales como:

- a) explorar situaciones de la vida real que no poseen límites claramente definidos;
- b) mantener preservado el carácter unitario del objeto de estudio;
- c) describir el contexto de la investigación;
- d) formular hipótesis o desarrollar teorías;
- e) explicar variables complejas, en los casos que imposibilitan la utilización de relevamientos y experimentos.

No obstante, a pesar de su creciente utilización en las Ciencias Sociales, su aplicación encuentra limitaciones, de las cuales se destaca la falta de rigor metodológico, pues los estudios de caso no exigen procedimientos metodológicos rígidos. Por esta razón, son frecuentes los errores en los estudios de caso, que comprometen la calidad de los resultados. Por otro lado, los errores no son prerrogativa exclusiva de los estudios de caso, pudiendo ser constatados en cualquier modalidad de investigación.

Es necesario, por lo tanto, una constatación cuidadosa en las diversas fases de la investigación, tanto en el planeamiento como en la recolección y análisis de los

datos, buscando minimizar el efecto de los errores (Gil, 2002).

Otra limitación se refiere a la dificultad de generalización. El análisis de un único caso ofrece una base frágil para la generalización. No obstante, los propósitos de este estudio de caso no son los de proporcionar el conocimiento generalizable de las conclusiones a que se arribe, sino precisar las características de la población estudiada identificando los valores que las dimensiones de Burnout asumen, y las relaciones entre los distintos factores que lo constituyen e influyen (Gil, 2002).

4.3 Unidades de análisis

La investigación fue realizada en la Secretaria de Educación del Municipio de Nova Lima, Estado de Minas Gerais, Brasil. Nova Lima posee en su red municipal de enseñanza 28 escuelas, ofreciendo las modalidades de Educación Infantil, Enseñanza Fundamental y Educación de Jóvenes y Adultos, con un total de 9000 alumnos y 1011 profesores.

La Secretaría Municipal de Educación de Nova Lima tiene como visión: “Ser reconocida en el Estado de Minas Gerais como una Red Municipal comprometida con la gestión pública democrática, volcada al desarrollo de competencias y habilidades fundamentales para la inserción del individuo en la sociedad”. Su misión es: “Planear, coordinar y asesorar Pedagógica y Administrativamente la Red Municipal de Enseñanza, a partir de la definición de directrices estratégicas y padrones de eficiencia y eficacia, de acuerdo a la demanda de toda la comunidad”.

La elección de la unidad de análisis fue intencional por el método de conveniencia, debido a la facilidad de realizar la investigación en la Escuela Municipal Cristiano Machado, que posee localización geográfica central, facilidad de acceso, cuyo relevamiento inicial realizado por el Núcleo de Recursos Humanos de la Secretaria Municipal de Educación también demostró que la escuela ofrece condiciones para testear todas las variables de estudio. La muestra fue aleatoria y se compone de 25 profesores ubicados en la escuela, que corresponden al 100% del universo de

profesores de la Escuela Municipal Cristiano Machado, que trabajan en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental.

Por lo tanto, debido al área temática de la Maestría en Recursos Humanos, al interés de la investigadora y a la facilidad de acceso a los informantes, se optó por limitar esta investigación respecto al estrés y el Síndrome de Burnout de docentes, a los profesores de Educación Inicial y de los años iniciales de la Enseñanza Fundamental. Se sabe que existen algunas peculiaridades en la profesión docente de otras modalidades de enseñanza, pero la delimitación realizada se dio por la conveniencia en la facilidad de acceso a la misma.

Se espera que, en el futuro, la investigación pueda ampliarse incluyendo a los demás profesores de la red municipal de enseñanza actuantes en todas las modalidades de enseñanza, con la finalidad de desarrollar futuras acciones y propuestas de Gestión de Recursos Humanos, orientadas a la formulación de políticas públicas de calidad de vida de los trabajadores, con la identificación de las causas y consecuencias del estrés laboral, a partir de la relación existente entre el Síndrome de Burnout y el ausentismo de los profesores de la red pública municipal de enseñanza de Nova Lima-Brasil.

4.4 Técnicas e Instrumentos

4.4.1 Cuestionario

Se aplicó un Cuestionario que contiene 28 preguntas cerradas múltiple choice, elaborado según los modelos generadores de estrés de la escuela de trabajo, de Lazarus y Folkman (1984), de Baker y Karasek (2000) y de Cooper (1990), abarcativos a lo que se refiere a los factores estresantes del ambiente de trabajo, dividido en tres partes, a saber (ANEXO A):

1ª parte – indicadores sociodemográficos (26 preguntas sobre edad, sexo, estado civil, formación, tiempo de magisterio y otras informaciones adicionales importantes).

2ª parte – fuentes de estrés (una pregunta que contiene 25 estresores considerados más importantes en los modelos citados).

3ª parte – señales y síntomas de estrés (una pregunta que contiene 40 señales y síntomas más frecuentemente citados en los modelos de la escuela de trabajo).

Las respuestas del cuestionario fueron tabuladas y las informaciones fueron distribuidas en una tabla del programa Microsoft Excel, que sirvió de base de datos para el análisis estadístico y descriptivo realizado en el programa SPSS versión 22 de IBM, cuyos resultados permitieron analizar la presencia del Síndrome de Burnout en la población estudiada, por medio de la correlación de las características sociodemográficas de esta población.

4.4.2 Maslach Burnout Inventory – MBI

Inventario de Indicación de Burnout, elaborado y adaptado al Brasil por Chafic Jbeili (2011), inspirado en el *Maslach Burnout Inventory* - MBI. El texto inicial de la pregunta aclara al participante, que el Burnout es identificado a partir de algunas características en relación al trabajo y que el mismo deberá señalar la frecuencia en que aquella(s) más se presenta(n) en la realización de su trabajo (ANEXO B).

El inventario es una escala autoaplicable constituida por 20 ítems referidos a sentimientos, emociones y percepciones de los profesores en su contexto profesional. Los consultados manifiestan la frecuencia de ocurrencia de cada uno de los 20 ítems en una escala de 5 puntos descriptos en el cuadro 1.

Cuadro 1

Escala de codificación de la escala MBI adaptada de Jbeili (2011).

Nunca	Anualmente	Mensualmente	Semanalmente	Diariamente
1	2	3	4	5
Ninguna vez	Una vez por año	Una vez por mes	Una vez por semana	Todos los días

Las dimensiones evaluadas por el MBI son:

- Agotamiento: entendida como fatiga y pérdida de recursos emocionales para responder adecuadamente a la situación.
- Despersonalización: indiferencia y actitudes distantes para con el trabajo y sus destinatarios.
- Realización profesional: se refiere a la eficacia percibida en el desarrollo del trabajo.

La media de las dimensiones del Síndrome de Burnout fue obtenida según la mayoría de los estudios realizados en Brasil, estableciendo como parámetro la medida de Burnout del Grupo de Estudios e Pesquisa sobre Estresse – GEPEB Grupo de Estudios e Investigación sobre Estrés – GEPEB (Benevides-Pereira, 2002), identificando los niveles alto, moderado y bajo, para cada una de las dimensiones. Siguiendo la sugerencia del autor, se tuvo en cuenta el valor invertido para la dimensión realización profesional (reducida realización profesional), para identificación del Síndrome de Burnout.

4.5 Muestra

4.5.1 Criterios de selección

Los participantes de la muestra fueron todos los profesores de la Escuela Municipal Cristiano Machado, al ser invitados a participar del estudio, en una reunión realizada en la propia escuela.

Inicialmente fue realizado el contacto con la Secretaría Municipal de Educación de Nova Lima para solicitar autorización para realizar la investigación en la Escuela Municipal Cristiano Machado. Luego fueron hechas reuniones con la directora y supervisoras de la escuela, para presentar el proyecto de investigación y definir la fecha y horario de entrega de los cuestionarios a los profesores.

Estaban presentes en la escuela 25 profesores el día de la administración de las técnicas. Los cuestionarios fueron entregados en el intervalo del recreo de los turnos de la mañana y la tarde, después de la explicación sobre su finalidad y firma del Término de Consentimiento Libre y Esclarecido (ANEXO C) debidamente completado y firmado. Al terminar la entrega se marcó una fecha para recogerlos.

Debido a la falta de disponibilidad de horario de todos los profesores al mismo tiempo, los cuestionarios fueron completados en lugar y horario elegidos por los ellos. No se encontró ningún tipo de dificultad en relación al cumplimiento de la consigna y objetivos planteados, aunque algunos pocos cuestionarios no fueron completados en su totalidad, por razones individuales ajenas a la investigación.

4.6 Organización de las variables de estudio

4.6.1 Variables sociodemográficas

La muestra fue identificada demográficamente, recolectando los siguientes datos:

- a) Vida personal: edad, sexo, estado civil, nivel de escolaridad, número de hijos, si estudia, condiciones de vivienda, cuántos miembros de la familia trabajan.
- b) Vida profesional: tiempo de trabajo, tiempo en la escuela, carga horaria semanal, turno de trabajo, número de cursos, número de alumnos por curso, edad de los alumnos, número de escuelas en que trabaja, tiempo de realización de las tareas escolares en casa, frecuencia de comunicación en casa sobre asuntos de la escuela, motivo de las comunicaciones, otra profesión ejercida.
- c) Esparcimiento: actividades en el tiempo libre, tiempo disponible para esparcimiento, actividades deportivas.
- d) Salud: tiempo de alejamiento del trabajo, licencias por enfermedad, motivos del alejamiento.

Esta variable tiene como objetivo construir el perfil social del profesor, en relación a los aspectos demográficos. La evaluación social busca determinar el perfil socioeconómico de los profesores, su modo de vida, su ambiente sociofamiliar y otros elementos que puedan caracterizarlos (Domingues, 2004).

4.6.2 Variables de fuentes de estrés

El estrés hemos visto, es una necesidad de adaptación del organismo frente a las presiones impuestas por el ambiente, cuyo resultado es la combinación entre condiciones existentes y los modos de afrontamiento del individuo. La segunda parte del cuestionario sobre los factores de estrés se justifica para investigar las posibles insatisfacciones en la cotidianidad de los profesores, consecuentes de las dificultades personales en la realización de sus tareas de trabajo o de problemas con el ambiente de trabajo.

Fueron listados 25 factores de estrés en el trabajo del profesor, seleccionados a partir de investigaciones que indican las quejas más frecuentes que contribuyen al desarrollo de estrés en el docente (Baker y Karasek, 2000; Cooper, 1990; Lazarus y Folkman, 1984). Los factores potenciales de estrés estudiados se categorizan en aspectos individuales, socioemocionales de interacción con otros y organizacionales.

4.6.3 Variables de señales y síntomas de estrés

Cuando el estrés es muy duradero y se sostiene en el tiempo, las consecuencias sobre el organismo pueden ser más intensas, llevando al individuo al desgaste progresivo y al agotamiento, comprometiendo su desempeño docente. El (des) equilibrio de la relación entre el hombre y su ambiente de trabajo abarca aspectos físico y psicosociales, que según França y Rodrigues (1999), pueden generar emociones displacenteras y desencadenar reacciones negativas, inclusive enfermedades.

Esta fase del cuestionario, con 39 ítems seleccionados a partir de investigaciones sobre el tema (Baker y Karasek, 2000; Cooper, 1990; Lazarus y Folkman, 1984), se justifica como forma de entender el malestar y las quejas, como reacciones a este modo de vivir, especialmente dentro del trabajo, buscándose una correlación de estos síntomas con las exigencias del esfuerzo físico-mental y la realización profesional.

5 ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1 Distribución de las variables sociodemográficas

Las tablas que siguen representan las características de los profesores entrevistados, buscándose determinar su perfil socioeconómico.

Tabla 1 – Descripción de las características sociodemográficas de los profesores – Vida personal

Variable	n	%
Edad		
20 a 29 años	1	4%
30 a 39 años	12	48%
40 a 49 años	10	40%
50 a 59 años	2	8%
Sexo		
Femenino	23	92%
Masculino	2	8%
Estado civil		
Casado	15	60%
Soltero	4	16%
Separado	6	24%
Nivel de escolaridad		
Enseñanza Media	1	4%
Superior completo	6	24%
Superior incompleto	3	12%
Posgraduación	15	60%
Estudia actualmente		
Si	11	44%
No	14	56%
Tiene hijos		
Si	20	80%
No	5	20%

Número de hijos		
1	12	48%
2	6	24%
3 o más	2	8%
No posee	5	20%
Número de personas que trabajan en la casa		
1 a 3	23	92%
Más de 5	1	4%
Sin información	1	4%
Tipo de vivienda		
Propia	14	56%
Alquilada	6	24%
Prestada	5	10%
Total	25	100%

Fueron investigados 25 profesores, encontrándose 1 (4%) entre 20 y 29 años, 12 (48%) con edad entre 30 y 39 años, 10 (40%) entre 40 y 49 años y 2 profesores (8%) con edad entre 50 y 59 años. La mayoría es de sexo femenino, correspondiendo al 92%, o sea, 23 de los 25 profesores investigados; 2 (8%) son de sexo masculino. 15 profesores (60%) son casados, 4 (16%) son solteros y 6 (24%) son separados.

La mayoría de los profesores, 15 o 60% posee cursos de Posgraduación. Seis (24%) profesores poseen Superior completo, 3 (12%) tienen Superior incompleto y 1 (4%) posee apenas Nivel medio. De los 25 profesores entrevistados, 14 (56%) no estudian actualmente y 11 (44%) están estudiando.

Doce profesores (48%) posee un hijo, 6 profesores (24%) posee dos hijos, 2 profesores (8%) posee 3 hijos o más y 5 (20%) no posee hijos. La mayoría, o sea, 23 (92%) profesores respondieron que de 1 a 3 personas trabajan con la familia, 1 (4%) respondió que trabajan más de 5 y 1 (4%) no respondió.

De acuerdo con las respuestas, 14 (56%) profesores poseen casa propia, 6 (24%) pagan alquiler y 5 (20%) profesores residen en casa prestada.

Tabla 2 – Descripción de las características sociodemográficas de los profesores – Vida profesional

Variable	n	%
Tiempo de profesión de profesor		
Menos de 5 años, inclusive	1	4%
De 6 a 10 años	2	8%
De 11 a 15 años	6	24%
De 16 a 20 años	4	16%
De 21 a 25 años	10	40%
Más de 26 años, inclusive.	1	4%
Sin informaciones	1	4%
Carga horaria semanal		
De 20 horas/aula	8	32%
De 24 horas/aula	9	36%
De 40 horas/aula	5	20%
Más de 48 horas/aula	1	4%
Sin información	2	8%
Turno de trabajo en la escuela		
Solamente de mañana	9	36%
Solamente de tarde	7	28%
De mañana y de tarde	8	32%
De mañana y de noche	1	4%
Número de cursos del profesor		
1	14	56%
2	3	12%
3	4	16%
Más de 3 cursos	1	4%
Sin información	3	12%
Número de alumnos por curso		
Hasta 30 alumnos	21	84%
31 a 40 alumnos	1	4%
Sin información	3	12%

Edad de los alumnos por curso		
6/7 años	11	33%
8/9 años	10	31%
10/11 años	9	27%
12/13 años	3	9%
Número de escuelas en que trabaja		
Solamente en esta escuela	15	60%
En 2 escuelas	7	28%
En 3 escuelas	2	8%
En 4 escuelas o más	1	4%
Horas semanales en casa para hacer actividades escolares		
Ninguna	3	12%
1 a 5 horas	15	60%
6 a 10 horas	6	24%
11 a 15 horas	1	4%
Frecuencia de comunicación casa/escuela		
Muchas veces	6	24%
Pocas veces	7	28%
Raramente	11	44%
Nunca	1	4%
Motivos de comunicación casa/escuela		
Sustituir profesor	3	13%
Solicitar aclaraciones sobre notas de sus alumnos	2	9%
Aclaración de problemas ocurridos en la escuela	4	17,5%
Solicitar informaciones de alumno	4	17,5%
Combinar horario para hablar con padres	1	4%
Aviso de reunión/conferencia/curso	9	39%
Número total de citaciones	23	100%
Posee otra profesión		
Si	9	36%
No	16	64%
Total	25	100%

Diez (40%) profesores trabajan de 21 a 25 años, 6 (24%) de 11 a 15 años, 4 (16%) profesores trabajan de 16 a 20 años, 2 (8%) de 6 a 10 años, 1 (4%) profesor menos

de 5 años, 1 (4%) profesor trabaja hace más de 26 años y un profesor (4%) no respondió.

Nueve profesores (36%) trabajan en la E.M. Cristiano Machado hace menos de 5 años, inclusive; 8 (32%) trabajan de 11 a 15 años; 5 profesores (20%) de 6 a 10 años, 2 profesores (8%) trabajan en la escuela de 16 a 20 años y 1 profesor (4%) trabaja en la escuela hace más de 26 años.

Nueve (36%) profesores poseen una carga horaria semanal de 24 horas/aula; 8 (32%) profesores con carga horaria de 20 horas/aula, 5 (20%) profesores trabajan 40 horas/aula por semana y 1 (4%) profesor trabaja más de 48 horas/aula por semana y 2 profesores (8%) no respondieron. Nueve profesores (36%) trabajan solamente de mañana; 8 profesores (32%) trabajan de mañana y tarde; 7 profesores (28%) trabajan solamente por la tarde y 1 profesor (4%) trabaja de mañana y por la noche.

De acuerdo con las respuestas, 14 profesores (56%) poseen apenas 1 curso de alumnos; 4 profesores (16%) poseen 3 cursos, 3 profesores (12%) trabajan con 2 cursos y 1 profesor (4%) trabaja en más de 3 cursos. Tres profesores (12%) no respondieron.

De acuerdo a lo registrado en la tabla 2, la mayoría de los profesores, o sea, 84% poseen cursos con hasta 30 alumnos; 1 profesor (4%) posee cursos de 31 a 40 alumnos y 3 profesores (12%) no respondieron.

Los 23 profesores que respondieron a la pregunta anterior poseen 33 cursos, teniendo 11 cursos (33%) con alumnos en la franja etaria de 6 a 7 años; 10 cursos (31%) con alumnos de 8 a 9 años; 9 cursos (27%) formado por alumnos de 10 a 11 años y 4 cursos (9%) con alumnos de 12 y 13 años.

Quince profesores (60%) trabajan sólo en la E.M. Cristiano Machado; 7 profesores (28%) trabajan en 2 escuelas; 2 profesores (8%) trabajan en 3 escuelas y 1 profesor (1%) trabaja en 4 o más escuelas. 15 profesores (60%) disponen de 1 a 5 horas semanales de su tiempo en casa para realizar tareas escolares; 6 profesores (24%)

disponen de 6 a 10 horas semanales; 1 profesor dispone de 11 a 15 horas semanales y 3 profesores (12%) realizan todas las tareas escolares en la escuela.

Los datos demuestran que 6 profesores (24%) se comunican muchas veces con la escuela cuando están en casa; 7 profesores (28%), 11 profesores (44%) se comunican raramente y 1 profesor (4%) nunca hace o recibe ninguna comunicación con la escuela cuando está en casa.

Los 24 profesores (96%) que respondieron afirmativamente a la pregunta anterior, con: muchas veces, pocas veces y raramente, presentaron como motivos de comunicación: avisos de reuniones/conferencias/cursos – citado 9 veces (39%); aclaraciones de problemas ocurridos en la escuela – citado 4 veces (17,5%); solicitar informaciones de alumno – citado 4 veces (17,5%); sustituir profesor – citado 3 veces (13%); solicitar aclaraciones sobre nota de alumno – citado 2 veces (9%) y combinar horario para hablar con padres o atender padres por teléfono – citado 1 vez (4%). 9 profesores (36%) poseen otra profesión además de profesor y 16 profesores (64%) respondieron que no poseen.

Tabla 3 – Descripción de las características sociodemográficas de los profesores – Esparcimiento

Variable	n	%
Actividades realizadas en el tiempo libre		
Escucha música	17	68%
Visita clubes deportivos y recreativos	7	28%
Visita centro cultural	5	20%
Participa de asociaciones de barrio u otro trabajo voluntario	2	8%
Mira televisión	19	76%
Visita colegas y amigos	10	40%
Va a discotecas, bares, shows y cenas sociales	6	24%
Va al cine	9	36%
Hace actividades deportivas	7	28%
Realiza viajes	3	12%
Participa de excursiones turísticas	4	16%
Va al teatro	7	28%

Tiempo disponible para esparcimiento

Una vez por semana	14	56%
Una vez por mes	4	16%
Algunas veces por año	6	24%
Otro, aunque sin especificar	1	4%

Actividades deportivas que practica

Gimnasio	1	4%
Natación	3	12%
Vóley	1	4%
Fútbol	2	8%
No practica	18	72%
No estaba apartado	7	28%
Total	25	100%

De las actividades realizadas por los profesores en su tiempo libre, las más citadas fueron: mirar televisión, citada por 19 profesores (76%); escuchar música, citada por 17 profesores (68%); visitar colegas y amigos (40%) e ir al cine (36%). Fueron citadas con menor frecuencia: visitar clubes deportivos y recreativos, hacer actividades deportivas e ir al teatro (28%); ir a discotecas, bares, shows y cenas sociales (24%); visitar centro cultural (20%); viajar (12%) y participar de asociaciones de barrio u otro trabajo voluntario (8%).

Catorce profesores (56%) disponen de tiempo para esparcimiento una vez por semana; 16%, o sea, 4 profesores, una vez por mes; 6 profesores (24%), algunas veces por año y un profesor (4%) no especificó el tiempo disponible dentro de aquellos presentados en la pregunta.

De los profesores que practican actividades deportivas, 3 practican natación (12%), 2 practican fútbol (8%), uno practica vóley (4%) y uno frecuenta gimnasio (4%). Dieciocho profesores (72%) no practican actividades deportivas.

Tabla 4 – Descripción de las características sociodemográficas de los profesores – Salud

Variable	n	%
Si estuvo alejado del trabajo en 2013		
Si	17	68%
No	8	32%
Tiempo de alejamiento del trabajo en 2013		
Hasta 15 días	10	40%
De 16 a 30 días	5	20%
De 31 a 45 días	1	4%
Más de 60 días	1	4%
No estuvo alejado	8	32%
Motivos de alejamiento del trabajo en 2013		
Por tratamiento de salud	17	68%
Por gestación, adopción y paternidad	1	4%
No estuvo alejado	7	28%
Total	25	100%

En 2013, 17 profesores (68%) estuvieron alejados del trabajo. Ocho profesores (32%) no se alejaron. El tiempo de alejamiento de los 17 profesores correspondió a: hasta 15 días, 10 profesores (40%); de 16 a 30 días, 5 profesores (20%); un profesor estuvo alejado de 31 a 45 días (4%) y un profesor quedó alejado por más de 60 días (4%). 17 profesores (68%) se alejaron para tratamiento de salud y una profesora (4%) por licencia por maternidad.

5.2 Distribución de las variables de fuentes de estrés

De acuerdo a los datos del cuestionario aplicado a los profesores, la siguiente tabla 5, por orden de mayor frecuencia de citas, los factores considerados como estresores en el trabajo del profesor.

Tabla 5 – Fuentes de estrés en el trabajo del profesor

Variable	n	%
Padres que no se preocupan por los estudios de sus hijos	19	14,5%
Falta de apoyo de los padres para resolver problemas de disciplina	15	11,5%
Trabajar con alumnos desinteresados por las actividades	14	11%
Tener alumnos indisciplinados que ocupan el tiempo del profesor	12	9%
Tener alumnos maleducados en el aula	12	9%
Desvalorización de la carrera de magisterio	12	9%
Tener que realizar tareas que no están relacionadas a la enseñanza	10	8%
El bajo salario del profesor	9	7%
Burocracia excesiva del sistema de enseñanza municipal	8	6%
Trabajar con alumnos que faltan a las clases los días de prueba	8	6%
Trabajar con alumnos mal preparados en años anteriores	6	4,5%
Trabajar con alumnos que olvidan lo que fue enseñado	6	4,5%
Total	131	100%

De acuerdo a lo presentado en la tabla 5, fueron citados por los profesores, con mayor frecuencia: fuentes de estrés socioemocionales, como: padres que no se preocupan por los estudios de sus hijos (14,5%), falta de apoyo de los padres para resolver problemas de disciplina (11,5%), tener alumnos indisciplinados que ocupan el tiempo del profesor (9%), tener alumnos maleducados en el aula (9%).

En relación a los aspectos organizacionales fueron citados como fuentes de estrés: desvalorización de la carrera de magisterio (9%), el bajo salario del profesor (7%) y burocracia excesiva del sistema de enseñanza municipal (6%).

Los aspectos individuales citados revelan las preferencias de trabajo del profesor, que considera como factores estresantes: trabajar con alumnos desinteresados por las actividades (11%), tener que realizar tareas que no están relacionadas a la enseñanza (8%), trabajar con alumnos que faltan a las clases los días de prueba

(6%), trabajar con alumnos mal preparados en series anteriores (4,5%) y trabajar con alumnos que olvidan lo que les fue enseñado (4,5%).

5.3 Distribución de las variables de señales y síntomas de estrés

La tabla 6 siguiente presenta las señales y síntomas que son más frecuentes en el comportamiento del profesor, de acuerdo a la respuesta del cuestionario aplicado.

Tabla 6 – Señales y síntomas de estrés del profesor

Variable	N	%
Dolores en el cuerpo y en la espalda	14	10,5
Tensión frecuente	11	8%
Ronquera o pérdida de voz	10	7,5%
Extenuación física	10	7,5%
Irritación frecuente	9	6,5%
Ganas de llorar sin motivo aparente	9	6,5%
Insomnio	9	6,5%
Dolores de cabeza	9	6,5%
Zumbido en el oído	7	5%
Respiración agitada	7	5%
Asustarse por cualquier cosa	6	4,5%
Insensibilidad u hormigueo de los miembros superiores e inferiores	6	4,5%
Consumo excesivo de alimentos	5	4%
Presión en el pecho	5	4%
Nervioso la mayor parte del tiempo	5	4%
Rabia	3	2%
Frustración en el trabajo	3	2%
Rechinar los dientes (bruxismo)	2	1,5%
Comer las uñas compulsivamente	2	1,5%
Justificativos médicos recurrentes	2	1,5%
Consumo excesivo de bebida alcohólica	1	1%
Total	135	100%

Los síntomas más frecuentes citados por los profesores fueron: dolores en el cuerpo y en la espalda (10,5%); tensión frecuente (8%); ronquera o pérdida de voz y extenuación física (7,5%); irritación frecuente, necesidad de llorar sin motivo aparente, insomnio y dolores de cabeza (6,5%).

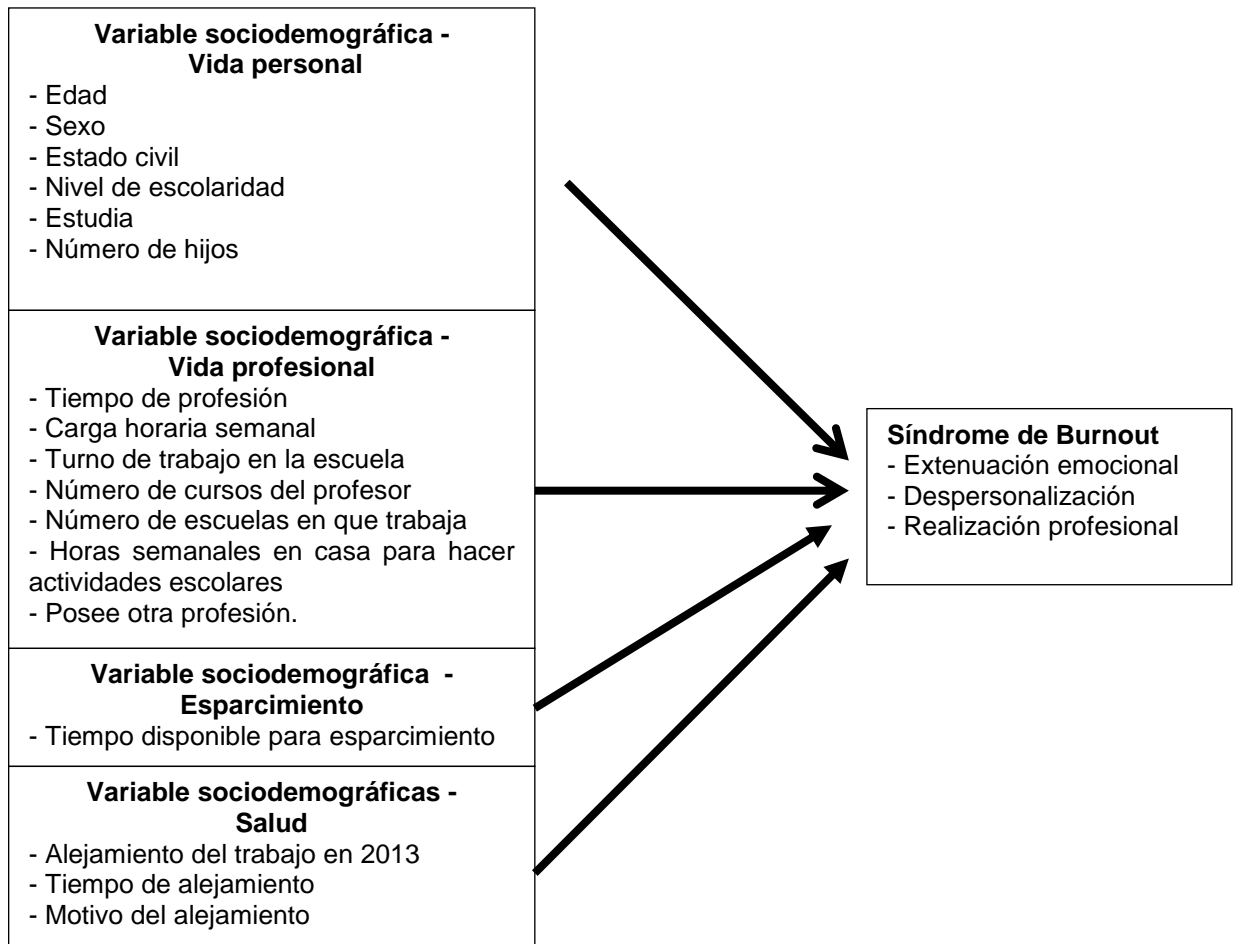
Con menor frecuencia o igual a 5% fueron citados: zumbido en el oído y respiración agitada (5%); asustarse por cualquier cosa e insensibilidad u hormigueo de los miembros superiores e inferiores (4,5%); consumo excesivo de alimentos, presión en el pecho, nervioso la mayor parte del tiempo (4%); rabia y frustración en el trabajo (2%); rechinar los dientes (bruxismo), comer las uñas compulsivamente y justificativos médicos frecuentes (1,5%) y consumo excesivo de bebida alcohólica, apenas 1%.

5.4 Análisis descriptivo de las variables de estudio

Para analizar la influencia de las variables sociodemográficas, fueron correlacionados los escores factoriales de las tres dimensiones del Síndrome de *Burnout* y las variables sociodemográficas: vida personal, vida profesional, esparcimiento y salud (tablas 1, 2, 3 y 4).

La vinculación de estos factores se ha realizado siguiendo un modelo que se presenta a continuación, como Figura 1.

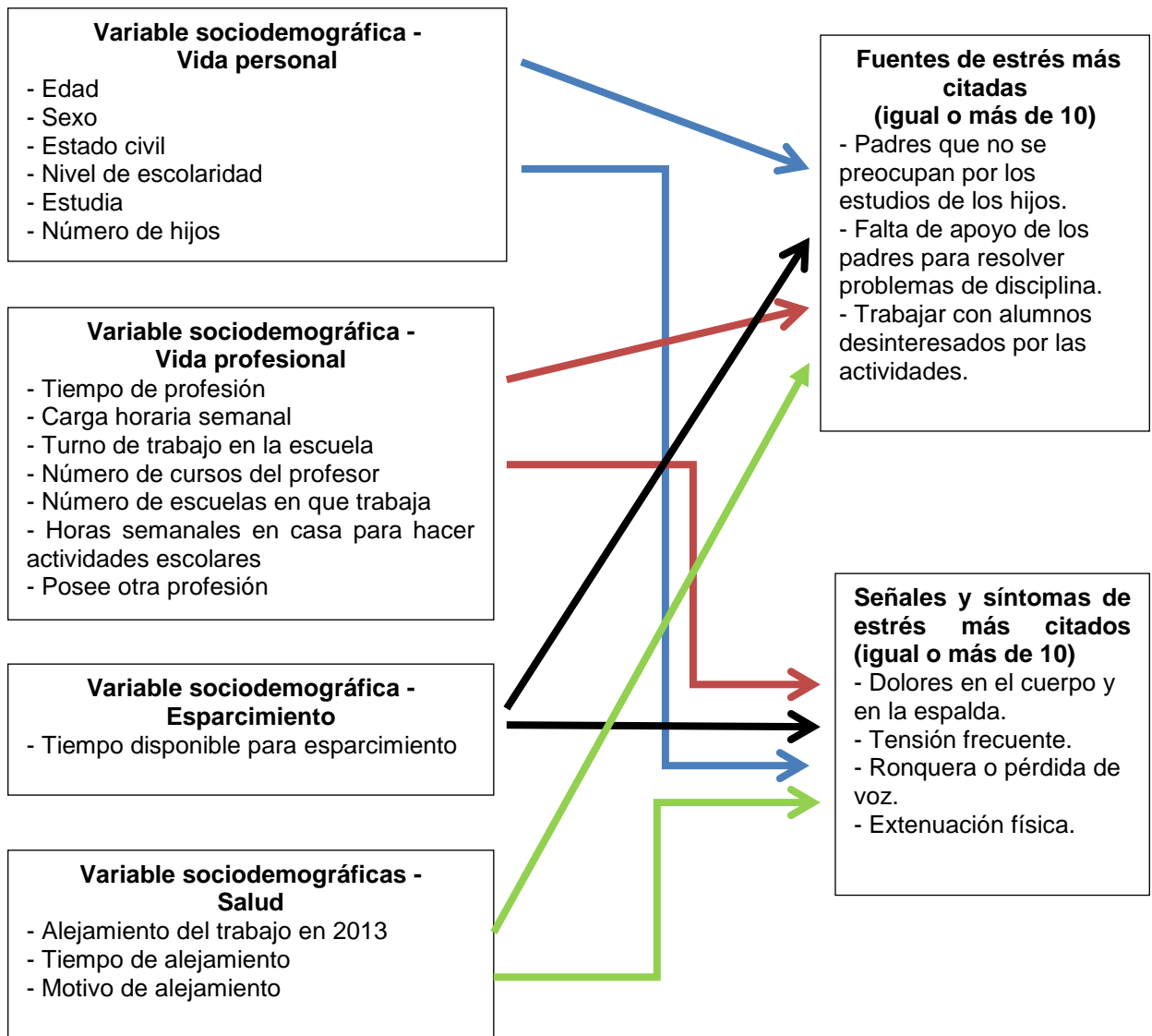
Figura 1 – Modelo de análisis – relación entre las variables sociodemográficas y las dimensiones del Síndrome de Burnout



Este estudio buscó también la correlación entre las fuentes de estrés y las señales y síntomas de estrés más citados, con las variables de estudio, de acuerdo a la Figura 2.

Para analizar la influencia de las variables sociodemográficas de vida personal, vida profesional, esparcimiento y salud, fueron comparadas las medias de las variables con las fuentes y señales y síntomas de estrés, utilizando el análisis estadístico Independent Simple T-test, luego de la verificación de los presupuestos de aplicación, tales como la normalidad de la distribución y la homogeneidad de variancias, con la finalidad de analizar la influencia de los datos sociodemográficos sobre las fuentes, señales y síntomas de estrés más citados por los profesores.

Figura 2 – Modelo de análisis – relación entre las variables sociodemográficas y las fuentes de estrés y las señales y síntomas de estrés más citados



5.5 Análisis descriptivo del Maslach Burnout Inventory – MBI

El Síndrome de Burnout puede ser medido por el cuestionario de Maslach Burnout Inventory (M.B.I.), desarrollado por Maslach y Jackson, en 1981. Es uno de los instrumentos de autoevaluación más utilizados en el mundo para evaluar el desgaste profesional. Para realizar el análisis, el cuestionario es compuesto por 3 subescalas:

extenuación emocional, despersonalización y realización profesional. Se utilizó la adaptación brasilera de Jbeili (2011).

Estas subescalas evalúan las probables manifestaciones del Síndrome de Burnout y el “agotamiento emocional” y la “despersonalización” están directamente relacionadas al síndrome, en cuanto que la “realización profesional” es el último peldaño del Síndrome.

En el cuestionario aplicado, el agotamiento emocional es compuesto por 8 cuestiones (1, 2, 3, 6, 10, 14, 15 y 16), relacionadas a los sentimientos de extenuación y agotamiento con el trabajo, la despersonalización, formada por 6 ítems (4, 5, 7, 9, 17 y 18) describen respuestas impersonales, y por último la realización profesional, constituida por 6 cuestiones (8, 11, 12, 13, 19 y 20), describen sentimientos relacionados a la capacidad y sucesos alcanzados en el trabajo docente, inversamente correlacionada con el síndrome, de acuerdo a lo presentado en la tabla 7.

Tabla 7 – Tabulación de los resultados del Inventario MBI por dimensión

Dimensiones	Ítem	1	2	3	4	5	No respondió
Extenuación Emocional	1	4	11	4	3	3	
	2	3	8	1	7	6	
	3	9	6	2	5	3	
	6	8	5	2	1	7	2
	10	6	6	2	4	4	3
	14	16	4	1	0	2	2
	15	16	4	2	0	0	3
	16	8	9	3	1	1	3
Despersonalización	4	7	2	3	3	7	3
	5	10	3	3	1	4	4
	7	4	4	5	1	7	4
	9	1	3	0	0	20	1
	17	16	3	0	1	2	3
	18	20	1	0	1	0	3
Realización Profesional	8	2	6	4	1	10	2
	11	13	6	2	1	1	2
	12	17	5	2	1	0	
	13	19	2	1	1	0	2
	19	15	5	0	0	2	3

reducida realización profesional. Un nivel medio de Burnout es representado por valores medios en los scores de las tres subescalas. El nivel alto de Burnout corresponde a scores altos en las subescalas de extenuación emocional y despersonalización, y scores bajos en la realización personal, o sea, “para el valor de las tres dimensiones del test están estipulados los intervalos de confianza que corresponden a atribuciones cualitativas” (Perestrelo, 2011, p. 37).

En el caso de la extenuación emocional es considerado un nivel de Burnout elevado cuando existen valores mayores a los 22 puntos, los valores entre 13-21 son indicadores de niveles medios y menos de 13 corresponde a niveles de Burnout bajos. En cuanto a la despersonalización, las puntuaciones superiores a 4 son niveles altos, de 1-3 medios e inferior a 1 indica un nivel bajo. La realización profesional representa correlación inversa e indica que niveles mayores o iguales a 37 son altos, entre 30-36, medios y menor que 30 son niveles bajos de Burnout (Marques Pinto, 2000).

Tabla 9 – Medias y desvío padrón de las tres dimensiones de Burnout

Dimensiones	M	DP
Extenuación Emocional	18,55	6,64
Despersonalización	15,74	5,65
Realización Profesional	11,05	4,89

La dimensión Extenuación Emocional presenta una media de 18,55 (nivel medio), la dimensión Despersonalización tiene media de 15,74 (nivel alto) y la dimensión Realización Personal tiene media de 11,05 (nivel bajo), de acuerdo a lo presentado en la tabla 9.

Tabla 10 – Correlación entre las tres dimensiones del Burnout

Dimensiones	Extenuación Emocional	Despersonalización
Realización Personal	0,787	0,051*
Extenuación Emocional		0,451*

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

En la correlación entre las dimensiones de Burnout fue utilizado el índice de correlación de Spearman, pues la variable realización personal no se correspondió al presupuesto de normalidad (Tabla 10).

Los resultados evidencian que el grupo de profesores que participó de este estudio presentó niveles de alto a moderado de Burnout, considerando que apenas realización personal y extenuación emocional estuvieron correlacionadas al nivel de 5% de significancia.

En la Tabla 7 son presentados los sentimientos generadores de Burnout vivenciados por los profesores, distribuidos por dimensión, según las respuestas del cuestionario MBI. Se verificó en la dimensión realización profesional, que 76% de los profesores indicaron baja puntuación para los ítems: “No creo más en aquello que realizo profesionalmente” y “Siento que no creo más en la profesión que ejerzo” y puntuaciones más altas (65%) para “siento que mi salario es desproporcionado en relación a las funciones que ejerzo”, demostrando insatisfacción en cuanto a la valorización profesional.

En la dimensión agotamiento emocional, se observa que el 56% de los profesores indican con puntuaciones más elevadas el ítem “Me siento excesivamente exhausto al final de mi jornada de trabajo” y el 40% de los profesores también indicaron alta puntuación para los ítems: “Me siento agotado emocionalmente en relación a mi trabajo docente”, “Me levanto cansado y sin disposición para realizar mi trabajo”, “Tengo que poner gran esfuerzo para realizar mis tareas laborales” y “Me siento con

poca vitalidad, desanimado”. Las mayores puntuaciones están relacionadas, tanto al cansancio físico como emocional.

En relación a la despersonalización, los sentimientos más citados en las menores puntuaciones (nunca o anualmente) fueron: “Siento que los alumnos me culpan por sus problemas” (80% de los profesores); “Me siento responsable de los problemas de los alumnos que atiendo” (76% de los profesores) y “Trato algunos alumnos como si fueran de la familia” (52% de los profesores). Este resultado demuestra alto índice de despersonalización, en que el profesor trabaja en el límite de su obligación profesional, sin que el factor afectividad comprometa su trabajo.

El análisis descriptivo de las frecuencias indica que el 28% de los profesores que participaron del estudio se encuentran en la dimensión Agotamiento emocional y también el 28% se encuentra en la dimensión de la Despersonalización. Apenas el 8% de los profesores participantes de la investigación presentan Burnout en la dimensión de reducida Realización profesional, el 82% se siente realizado profesionalmente. Esto coincide con las investigaciones sobre el tema que afirman que la dimensión realización profesional es la última en ser afectada en el proceso de enfermar de Burnout (Pérez Jáuregui, 2005).

5.5.3 Contribución de las variables sociodemográficas para el Síndrome de Burnout

Considerando que se trata de una muestra pequeña y que las distribuciones de los scores de las tres dimensiones del Burnout no correspondieron al presupuesto de normalidad, las medianas de estos scores fueron comparadas entre los grupos definidos por las variables sociodemográficas utilizándose los análisis estadísticos *Independent Samples Mann-Whitney U-test* (para comparación de dos grupos) e *Independent Samples Kruskal-Wallis-test*, test de asociación del Chi cuadrado de Pearson y test exacto de Fischer (para comparación de más de dos grupos). Fueron utilizados tests estadísticos bicaudales, considerándose un nivel de significancia del 5% y un intervalo del 95% de confianza. Se utilizó el software estadístico SPSS 20.0.

5.5.3.1 Variables – Vida personal

Tabla 11 – Diferencias entre los géneros en función a las tres dimensiones del Burnout

Dimensiones	Femenino	Masculino	Valor-p	Estadística de test
	Mediana			
Agotamiento Emocional	17,00	14,50	0,583	0,364
Despersonalización	14,00	8,00	0,080	3,271
Realización Personal	8,00	10,00	0,863	0,063

*p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001

Los resultados de la tabla 11 demuestran que no existe una diferencia estadísticamente significativa entre los sexos femenino y masculino en relación a las tres dimensiones del Síndrome de Burnout.

Agotamiento emocional [t (25) = 0,364; p= 0,583 (p≤ 0,05)]

Despersonalización [t (25) = 3,271; p= 0,080 (p≤ 0,05)]

Realización personal [t (25) = 0,063; p= 0,863 (p≤ 0,05)]

Tabla 12 – Diferencias entre el número de hijos en función de las tres dimensiones del Burnout

Dimensiones	No poseen	1 a 3	Valor-p	Estadística de test
	Mediana			
Agotamiento Emocional	22,00	16,00	0,115	26,500
Despersonalización	11,00	13,40	0,606	42,000
Realización Personal	11,00	8,00	0,379	36,500

*p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001

En la variable de poseer hijos o no, tampoco hubo evidencias de existir diferencias estadísticamente significativas en relación a las tres dimensiones del Síndrome de Burnout, según se verificó lo indicado abajo:

Agotamiento emocional [t (25) = 26,500; p= 0,115 (p≤ 0,05)]

Despersonalización [t (25) = 42,000; p= 0,606 (p≤ 0,05)]

Realización profesional [t (25) = 36,500; p= 0,379 (p≤ 0,05)]

Tabla 13 - Diferencias entre las categorías de la variable “Edad” en función de las tres dimensiones del Burnout

Dimensiones	18 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 59	Valor-p	Estadística de test (Chi cuadrado)
	años	años	años	años		
	Mediana					
Agotamiento Emocional	15,00	19,50	15,50	16,00	0,462	0,684
Despersonalización	18,50	12,00	11,50	20,00	0,176	2,147
Realización Personal	8,00	10,00	8,00	8,00	0,407	0,856

*p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001

En la variable edad, en relación a las tres dimensiones del Síndrome de Burnout, no fueron identificadas diferencias estadísticamente significativas, de acuerdo a lo que se indica a continuación.

Agotamiento emocional [t (25) = 0,684; p= 0,462 (p≤ 0,05)]

Despersonalización [t (25) = 2,147; p= 0,176 (p≤ 0,05)]

Realización profesional [t (25) = 0,856; p= 0,407 (p≤ 0,05)]

5.5.3.2 Variable – Vida profesional

Tabla 14 - Diferencias entre las categorías de la variable “estudia actualmente” en función de las tres dimensiones del Burnout

Dimensiones	Si	No	Valor-p	Estadística de test
	Mediana			
Agotamiento Emocional	17,00	17,00	0,925	75,000
Despersonalización	15,00	11,50	0,757	71,000
Realización Personal	8,00	9,50	0,946	75,500

*p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001

De acuerdo a la tabla 14, no hubo diferencias estadísticamente significativas entre los grupos que estudian actualmente o no, en relación a las tres dimensiones del Síndrome de Bournout.

Agotamiento emocional [$t(25) = 75,000$; $p = 0,925$ ($p \leq 0,05$)]

Despersonalización [$t(25) = 71,000$; $p = 0,757$ ($p \leq 0,05$)]

Realización profesional [$t(25) = 75,500$; $p = 0,946$ ($p \leq 0,05$)]

Tabla 15 - Diferencias entre las categorías de la variable “en cuántos turnos trabaja” en función de las tres dimensiones del Burnout

Dimensiones	1	2	Valor-p	Estadística de test
	Mediana			
Agotamiento Emocional	16,00	24,00	0,255	51,500
Despersonalización	12,50	14,00	0,687	64,500
Realización Personal	8,00	10,00	0,409	57,000

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Tampoco fueron encontradas diferencias estadísticamente significativas en los grupos de la cantidad de turnos en que trabajan, relativo a las tres dimensiones del Síndrome de Burnout.

Agotamiento emocional [$t(25) = 51,500$; $p = 0,255$ ($p \leq 0,05$)]

Despersonalización [$t(25) = 64,500$; $p = 0,687$ ($p \leq 0,05$)]

Realización profesional [$t(25) = 57,000$; $p = 0,409$ ($p \leq 0,05$)]

Tabla 16 - Diferencias entre las categorías de la variable “posee otra profesión” en función de las tres dimensiones del Burnout

Dimensiones	Si	No	Valor-p	Estadística de test
	Mediana			
Agotamiento Emocional	15,50	20,00	0,242	47,500
Despersonalización	13,00	13,00	0,557	57,500
Realización Personal	7,50	9,00	0,657	60,000

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Los resultados de la tabla 16 no evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de la variable de poseer o no otra profesión, en relación a las tres dimensiones del Síndrome de Burnout.

Agotamiento emocional [$t(25) = 47,500$; $p = 0,242$ ($p \leq 0,05$)]

Despersonalización [$t(25) = 57,500$; $p = 0,557$ ($p \leq 0,05$)]

Realización profesional [$t(25) = 60,000$; $p = 0,657$ ($p \leq 0,05$)]

Tabla 17 - Diferencias entre las categorías de la variable “Tiempo de profesión de profesor” en función de las tres dimensiones del Burnout

Dimensiones	Menos de 10 años, inclusive	De 11 a 20 años	De 21 a 30 años	Valor-p	Estadística de test (Chi cuadrado)
	Mediana				
Agotamiento Emocional	14,50	23,00	15,00	0,126	4,140
Despersonalización	10,00	16,00	11,00	0,270	2,691
Realización Personal	7,50	11,50	8,00	0,063	5,373

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

No hubo diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de la variable del tiempo de profesión del profesor en relación a las tres dimensiones del Síndrome de Burnout.

Agotamiento emocional [$t(25) = 4,140$; $p = 0,126$ ($p \leq 0,05$)]

Despersonalización [$t(25) = 2,691$; $p = 0,270$ ($p \leq 0,05$)]

Realización profesional [$t(25) = 5,373$; $p = 0,063$ ($p \leq 0,05$)]

Tabla 18 - Diferencias entre las categorías de la variable “Carga horaria semanal” en función de las tres dimensiones del Burnout

Dimensiones	De 20 a 24 horas/aula	De 40 a 48 horas/aula	Más de 48 horas/aula	Valor-p	Estadística de test (Chi cuadrado)
	Mediana				
Agotamiento Emocional	16,00	25,50	9,00	0,070	4,511

Despersonalización	12,50	12,50	26,00	0,263	2,787
Realización Personal	8,00	10,00	5,00	0,112	3,837

*p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001

Los resultados de la tabla 18 demuestran que no hubo diferencias estadísticamente significativas entre las categorías de la variable carga horaria semanal en función de las tres dimensiones del Síndrome de Burnout.

Agotamiento emocional [t (25) = 4,511; p= 0,070 (p≤ 0,05)]

Despersonalización [t (25) = 2,787; p= 0,263 (p≤ 0,05)]

Realización profesional [t (25) = 3,837; p= 0,112 (p≤ 0,05)]

Tabla 19 - Diferencias entre las categorías de la variable “Número de escuelas en que trabaja” en función a las tres dimensiones del Burnout.

Dimensiones	Solamente en esta escuela	En 2 escuelas	En 3 escuelas	En 4 escuelas o más	Valor-p	Estadística de test (Chi-cuadrado)
	Mediana					
Agotamiento Emocional	16,00	21,00	11,00	18,00	0,478	0,553
Despersonalización	13,00	15,00	9,00	7,00	0,795	0,080
Realización Personal	8,00	10,00	7,50	13,00	0,743	0,125

*p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001

En la variable del número de escuelas en que trabaja, relativas a las tres dimensiones del Síndrome de Burnout, los resultados también evidenciaron la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.

Agotamiento emocional [t (25) = 0,553; p= 0,478 (p≤ 0,05)]

Despersonalización [t (25) = 0,080; p= 0,795 (p≤ 0,05)]

Realización profesional [t (25) = 0,125; p= 0,743 (p≤ 0,05)]

Tabla 20 - Diferencias entre las categorías de la variable “Horas semanales en casa para hacer actividades escolares” en función de las tres dimensiones del Burnout.

Dimensiones	Ninguna	1 a 5	6 a 10	11 a 15	Valor-p	Estadística de test (Chi-cuadrado)
		horas	horas	horas		
		Mediana				
Agotamiento Emocional	20,00	15,00	24,50	22,00	0,197	1,881
Despersonalización	11,00	12,00	18,00	6,00	0,748	0,128
Realización Personal	10,00	8,00	11,50	6,00	0,180	2,055

*p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001

En relación a las tres dimensiones del Síndrome de Burnout, los grupos de la variable de horas semanales para hacer actividades escolares tampoco presentaron diferencias estadísticamente significativas entre ellas.

Agotamiento emocional [t (25) = 1,881; p= 0,197 (p≤ 0,05)]

Despersonalización [t (25) = 0,128; p= 0,748 (p≤ 0,05)]

Realización profesional [t (25) = 2,055; p= 0,180 (p≤ 0,05)]

5.5.3.3 Variable – Esparcimiento

Tabla 21 - Diferencias entre las categorías de la variable “Tiempo disponible para esparcimiento” en función de las tres dimensiones del Burnout.

Dimensiones	Una vez	Una vez por	Algunas	Valor-p	Estadística de test (Chi-cuadrado)	
	por semana	mes	veces por año			
		Mediana				
Agotamiento Emocional	18,00	22,00	12,50	0,326	2,325	
Despersonalización	11,00	19,00	11,50	0,208	3,199	
Realización Personal	8,00	10,00	9,00	0,710	0,735	

*p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001

Las categorías de la variable de tiempo disponible para esparcimiento tampoco presentaron diferencias estadísticamente significativas en relación a las tres dimensiones del Síndrome de Burnout.

Agotamiento emocional [$t(25) = 2,325$; $p = 0,326$ ($p \leq 0,05$)]

Despersonalización [$t(25) = 3,199$; $p = 0,208$ ($p \leq 0,05$)]

Realización profesional [$t(25) = 0,735$; $p = 0,710$ ($p \leq 0,05$)]

5.5.3.4 Variables - Salud

Tabla 22 - Diferencias entre las categorías de la variable “Tiempo de alejamiento del trabajo en 2013” en función de las tres dimensiones del Burnout.

Dimensiones	Hasta 30 días	De 31 a 60 días	De 61 a 90 días	No estuve alejado	Valor-p	Estadística de test (Chi cuadrado)
	Mediana					
Agotamiento Emocional	20,00	3,00	25,00	14,00	0,125	2,691
Despersonalización	14,00	1,00	18,00	11,00	0,125	2,659
Realización Personal	10,00	2,00	13,00	7,50	0,125	2,671

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

De acuerdo con los resultados de la tabla 22, no fueron encontradas diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de la variable de tiempo de alejamiento del trabajo en 2013, en relación a las tres dimensiones del Síndrome de Burnout.

Agotamiento emocional [$t(25) = 2,691$; $p = 0,125$ ($p \leq 0,05$)]

Despersonalización [$t(25) = 2,659$; $p = 0,125$ ($p \leq 0,05$)]

Realización profesional [$t(25) = 2,671$; $p = 0,125$ ($p \leq 0,05$)]

5.5.3.5 Variables – Fuentes de estrés

Tabla 23 - Diferencias entre las categorías de la variable “Padres que no se preocupan por los estudios de sus hijos” en función de las tres dimensiones del Burnout

Dimensiones	No	Si	Valor-p	Estadística de test
	Mediana			
Agotamiento Emocional	14,00	19,00	0,340	41,500
Despersonalización	11,00	14,00	0,251	38,500
Realización Personal	9,00	8,00	0,816	53,000

*p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001

En las categorías de la variable de padres que no se preocupan por los estudios de sus hijos, en relación a las tres dimensiones del Síndrome de Burnout, tampoco fueron encontradas diferencias estadísticamente significativas entre ellas.

Agotamiento emocional [t (25) = 41,500; p= 0,340 (p≤ 0,05)]

Despersonalización [t (25) = 38,500; p= 0,251 (p≤ 0,05)]

Realización profesional [t (25) = 53,000; p= 0,816 (p≤ 0,05)]

Tabla 24 - Diferencias entre las categorías de la variable “Falta de apoyo de los padres para resolver problemas de disciplina” en función de las tres dimensiones del Burnout.

Dimensiones	No	Si	Valor-p	Estadística de test
	Mediana			
Agotamiento Emocional	13,50	21,00	0,068	42,000
Despersonalización	11,50	14,00	0,774	69,500
Realización Personal	7,00	10,00	0,302	56,000

*p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001

De acuerdo con la tabla 24, no fueron encontradas diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de la variable de falta de apoyo de los padres para

resolver problemas de disciplina, en relación a las tres dimensiones del Síndrome de Burnout.

Agotamiento emocional [$t(25) = 42,000$; $p = 0,068$ ($p \leq 0,05$)]

Despersonalización [$t(25) = 69,500$; $p = 0,774$ ($p \leq 0,05$)]

Realización profesional [$t(25) = 56,000$; $p = 0,302$ ($p \leq 0,05$)]

Tabla 25 - Diferencias entre las categorías de la variable “Trabajar con alumnos desinteresados por las actividades” en función de las tres dimensiones del Burnout.

Dimensiones	No	Si	Valor-p	Estadística de test
	Mediana			
Agotamiento Emocional	16,00	18,50	0,350	59,500
Despersonalización	14,00	12,00	0,819	72,500
Realización Personal	8,00	8,50	0,882	74,000

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

No fueron encontradas diferencias estadísticamente significativas entre las categorías de la variable de trabajar con alumnos desinteresados por las actividades, en relación a las tres categorías del Síndrome de Burnout, según se indica abajo.

Agotamiento emocional [$t(25) = 59,500$; $p = 0,350$ ($p \leq 0,05$)]

Despersonalización [$t(25) = 72,500$; $p = 0,819$ ($p \leq 0,05$)]

Realización profesional [$t(25) = 74,000$; $p = 0,882$ ($p \leq 0,05$)]

Tabla 26 - Diferencias entre las categorías de la variable “Tener alumnos indisciplinados que ocupan el tiempo del profesor” en función de las tres dimensiones del Burnout.

Dimensiones	No	Si	Valor-p	Estadística de test
	Mediana			
Agotamiento Emocional	15,00	20,50	0,078	45,500
Despersonalización	15,00	11,00	0,105	48,000
Realización Personal	8,00	10,50	0,188	53,500

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

No fueron encontradas diferencias estadísticamente significativas entre las categorías de la variable de tener alumnos indisciplinados que ocupan el tiempo del profesor, en relación a las tres categorías del Síndrome de Burnout, según se indica abajo.

Agotamiento emocional [t (25) = 45,500; p= 0,078 (p≤ 0,05)]

Despersonalización [t (25) = 48,000; p= 0,105 (p≤ 0,05)]

Realización profesional [t (25) = 53,500; p= 0,188 (p≤ 0,05)]

Tabla 27 - Diferencias entre las categorías de la variable “Tener alumnos maleducados en el aula” en función de las tres dimensiones del Burnout.

Dimensiones	No	Si	Valor-p	Estadística de test
	Mediana			
Agotamiento Emocional	16,00	19,50	0,111	48,500
Despersonalización	14,00	12,00	0,511	65,500
Realización Personal	8,00	9,50	0,492	65,000

*p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001

No fueron encontradas diferencias estadísticamente significativas entre las categorías de la variable de tener alumnos maleducados en el aula, en relación a las tres categorías del Síndrome de Burnout, según se indica abajo.

Agotamiento emocional [t (25) = 48,500; p= 0,111 (p≤ 0,05)]

Despersonalización [t (25) = 65,500; p= 0,511 (p≤ 0,05)]

Realización profesional [t (25) = 65,000; p= 0,492 (p≤ 0,05)]

Tabla 28 - Diferencias entre las categorías de la variable “Desvalorización de la carrera de magisterio” en función de las tres dimensiones del Burnout.

Dimensiones	No	Si	Valor-p	Estadística de test
	Mediana			
Agotamiento Emocional	13,00	19,00	0,146	51,000
Despersonalización	14,00	11,50	0,209	54,500
Realización Personal	8,00	9,50	0,338	60,000

*p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001

No fueron encontradas diferencias estadísticamente significativas entre las categorías de la variable de desvalorización de la carrera de magisterio, en relación a las tres categorías del Síndrome de Burnout, según se indica abajo.

Agotamiento emocional [t (25) = 51,000; p= 0,146 (p≤ 0,05)]

Despersonalización [t (25) = 54,500; p= 0,209 (p≤ 0,05)]

Realización profesional [t (25) = 60,000; p= 0,338 (p≤ 0,05)]

Tabla 29 - Diferencias entre las categorías de la variable “Tener que realizar tareas que no están relacionadas a la enseñanza” en función de las tres dimensiones del Burnout

Dimensiones	No	Si	Valor-p	Estadística de test
	Mediana			
Agotamiento Emocional	17,00	18,00	0,902	72,500
Despersonalización	18,00	11,00	0,111	46,000
Realización Personal	8,00	8,50	0,372	58,500

*p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001

No fueron encontradas diferencias estadísticamente significativas entre las categorías de la variable de tener que realizar tareas que no están relacionadas a la enseñanza, en relación de las tres categorías del Síndrome de Burnout, según se indica abajo.

Agotamiento emocional [t (25) = 72,500; p= 0,902 (p≤ 0,05)]

Despersonalización [t (25) = 46,000; p= 0,111 (p≤ 0,05)]

Realización profesional [t (25) = 58,500; p= 0,372 (p≤ 0,05)]

5.5.3.6 Variables – Señales y síntomas de estrés

Tabla 30 - Diferencias entre las categorías de la variable “Dolores en el cuerpo y en la espalda” en función de las tres dimensiones del Burnout.

Dimensiones	No	Si	Valor-p	Estadística de test
	Mediana			
Agotamiento Emocional	16,00	22,00	0,364	60,000
Despersonalización	14,50	11,00	0,129	49,000
Realización Personal	8,00	10,00	0,335	59,000

*p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001

No fueron encontradas diferencias estadísticamente significativas entre las categorías de la variable de dolores en el cuerpo y en la espalda, en relación a las tres categorías del Síndrome de Burnout, según se indica abajo.

Agotamiento emocional [t (25) = 60,000; p= 0,364 (p≤ 0,05)]

Despersonalización [t (25) = 49,000; p= 0,129 (p≤ 0,05)]

Realización profesional [t (25) = 59,000; p= 0,335 (p≤ 0,05)]

Tabla 31 - Diferencias entre las categorías de la variable “Tensión frecuente” en función de las tres dimensiones del Burnout

Dimensiones	No	Si	Valor-p	Estadística de test
	Mediana			
Agotamiento Emocional	15,50	18,00	0,283	57,000
Despersonalización	11,50	18,00	0,637	68,000
Realización Personal	8,00	9,00	0,456	63,000

*p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001

No fueron encontradas diferencias estadísticamente significativas entre las categorías de la variable de tensión frecuente, en relación a las tres categorías del Síndrome de Burnout, según se indica abajo.

Agotamiento emocional [t (25) = 57,000; p= 0,283 (p≤ 0,05)]

Despersonalización [t (25) = 68,000; p= 0,637 (p≤ 0,05)]

Realización profesional [t (25) = 63,000; p= 0,456 (p≤ 0,05)]

Tabla 32 - Diferencias entre las categorías de la variable “Ronquera o pérdida de voz” en función de las tres dimensiones del Burnout.

Dimensiones	No	Si	Valor-p	Estadística de test
	Mediana			
Agotamiento Emocional	15,00	23,00	0,048*	39,500
Despersonalización	12,00	15,50	0,989	74,500
Realización Personal	8,00	11,50	0,092	44,500

*p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001

Los resultados de la tabla 32 evidenciaron que hubo una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos de la variable de ronquera o pérdida de voz, dado que aquellos que relataron estos síntomas presentaron mayor escore en la dimensión extenuación emocional.

Agotamiento emocional [t (25) = 39,500; p= **0,048 (p≤ 0,05)**]

Despersonalización [t (25) = 72,500; p= 0,819 (p≤ 0,05)]

Realización profesional [t (25) = 74,000; p= 0,882 (p≤ 0,05)]

Tabla 33 - Diferencias entre las categorías de la variable “Extenuación física” en función de las tres dimensiones del Burnout.

Dimensiones	No	Si	Valor-p	Estadística de test
	Mediana			
Agotamiento Emocional	15,00	26,00	0,006**	27,000
Despersonalización	14,00	12,00	0,290	55,500
Realización Personal	8,00	11,00	0,180	50,500

*p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001

Los resultados de la tabla 33 evidenciaron que hubo una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos de la variable de extenuación física, dado que aquellos que relataron este síntoma presentaron mayor escore en la dimensión agotamiento emocional.

Agotamiento emocional [t (25) = 27,000; p= **0,006 (p≤ 0,01)**]

Despersonalización [t (25) = 72,500; p= 0,819 (p≤ 0,05)]

Realización profesional [$t(25) = 74,000$; $p = 0,882$ ($p \leq 0,05$)]

5.5.3.7 *Relación entre las variables sociodemográficas y las fuentes de estrés y las señales y síntomas de estrés más citados*

Tabla 34 – Diferencias entre las categorías de la variable edad en función de las fuentes de estrés más citadas.

(continúa)

Fuentes de estrés	Edad								Valor-p	Estadística de Test (Fischer)
	20 a 29 años		30 a 39 años		40 a 49 años		50 a 59 años			
	S	N	S	N	S	N	S	N		
Padres que no se preocupan por el estudio de sus hijos	2	0	7	5	9	1	1	0	0,334	3,544
Falta de apoyo de los padres para resolver problemas de disciplina	2	0	6	6	6	4	1	0	0,629	2,154
Trabajar con alumnos desinteresados por las actividades	1	1	5	7	7	3	1	0	0,456	2,737
Tener alumnos indisciplinados que ocupan el tiempo del profesor	1	1	6	6	5	5	0	1	1,000	1,214
Tener alumnos maleducados en el aula	1	1	6	6	5	5	0	1	1,000	1,214
Desvalorización de la carrera de magisterio	0	2	5	7	6	4	1	0	0,358	3,273
Tener que realizar tareas no relacionadas con la enseñanza	0	2	5	7	5	5	0	1	0,690	2,098

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Los resultados de la tabla 34 demuestran que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las categorías de la variable edad en relación a las fuentes de estrés más citadas por los profesores.

Padres que no se preocupan por el estudio de los hijos [$t(25) = 3,544$; $p = 0,334$ ($p \leq 0,05$)]

Falta de apoyo de los padres en la disciplina [$t(25) = 2,154$; $p = 0,629$ ($p \leq 0,05$)]

Trabajar con alumnos desinteresados [$t(25) = 2,737$; $p = 0,456$ ($p \leq 0,05$)]

Tener alumnos indisciplinados y maleducados [$t(25) = 1,000$; $p = 1,214$ ($p \leq 0,05$)]

Desvalorización del magisterio [$t(25) = 3,273$; $p = 0,358$ ($p \leq 0,05$)]

Realizar tareas no relacionadas a la enseñanza [$t(25) = 2,098$; $p = 0,690$ ($p \leq 0,05$)]

Tabla 35 - Diferencias entre las categorías de la variable “edad” en función de las señales y síntomas de estrés más citados.

Señales y síntomas de estrés	Edad								Valor-p	Estadística de Test (Fischer)
	20 a 29 años		30 a 39 años		40 a 49 años		50 a 59 años			
	S	N	S	N	S	N	S	N		
	Dolores de espalda	0	2	5	7	6	4	0		
Tensión frecuente	0	2	5	7	5	5	1	0	0,544	2,639
Ronquera o pérdida de voz	1	1	5	7	4	6	0	1	1,000	1,076
Extenuación física	0	2	6	6	4	6	0	1	0,629	2,154

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Los resultados de la tabla 35 demuestran que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las categorías de la variable edad en relación a las señales y síntomas de estrés más citados por los profesores.

Dolores de espalda [$t(25) = 3,004$; $p = 0,413$ ($p \leq 0,05$)]

Tensión frecuente [$t(25) = 2,639$; $p = 0,544$ ($p \leq 0,05$)]

Ronquera o pérdida de voz [$t(25) = 1,000$; $p = 1,076$ ($p \leq 0,05$)]

Extenuación física [$t(25) = 0,629$; $p = 2,154$ ($p \leq 0,05$)]

6 CONCLUSIONES

De acuerdo con el análisis estadístico de los datos obtenidos del cuestionario aplicado en el grupo de profesores, se verificó que no hubo diferencias estadísticamente significativas entre las categorías de las variables sociodemográficas relacionadas a la vida personal, de “género”, “número de hijos”, “edad”, “estudia actualmente”, “en cuántos turnos trabaja”, “posee otra profesión”; a la vida profesional, de “tiempo de profesión”, “carga horaria semanal”, “número de escuelas en que trabaja” “horas semanales en casa para hacer trabajos escolares”; al esparcimiento, de “tiempo disponible para descanso”; y a la salud, de “tiempo de alejamiento del trabajo en 2013”; en función de las tres dimensiones del Síndrome de Burnout.

Por otro lado, el grupo estudiado era predominantemente femenino, correspondiendo al 92% de los profesores. Según Araujo *et al* (2006), el género puede establecer diferencias significativas en el proceso de dolencia del profesor. La mayoría de los profesores (80%) posee hijos y este hecho también influye en los resultados estadísticos de la investigación, ya que estudios realizados sobre Burnout en profesores evidencian que docentes con hijos tienden a enfrentar más satisfactoriamente los problemas relacionados a la profesión docente (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001; Cobb, 1976 *in* Pereira, 2002).

La mayoría de los profesores trabaja hace más de 15 años en la escuela (88%), con carga horaria entre 20 y 24 horas (68%), trabajando en apenas un turno (64%). De esta forma, se considera que la uniformidad del perfil demográfico de la población estudiada influyó en los resultados estadísticos de la investigación.

Diversos estudios relacionados al Síndrome de Bournout en profesores indican que los niveles más elevados de estrés se encuentran en los grupos de profesores con menos años de servicio, dado que los profesores con más años de servicio adquieren la capacidad de elaborar estrategias de afrontamiento centradas en el problema (coping) (Pérez Jáuregui, 2005). También tienen menor probabilidad de

desarrollar estrés laboral, los grupos de profesionales que trabajan en apenas un turno (Lazarus y Folkman, 1984; Pereira, 2002).

El análisis estadístico entre los grupos de las variables de fuentes de estrés más citadas: “padres que no se preocupan por los estudios de sus hijos”, “falta de apoyo de los padres para resolver los problemas de disciplina”, “trabajar con alumnos desinteresados por las actividades”, “tener alumnos indisciplinados que ocupan el tiempo del profesor”, “tener alumnos maleducados en el aula”, “desvalorización de la carrera de magisterio” y “tener que realizar tareas que no están relacionadas a la enseñanza”, tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función de las tres dimensiones del Síndrome de Burnout.

Los resultados expresados, por lo tanto, no corroboran las afirmaciones de la investigación de Bittencourt, Beladelli y Somacal (2010), en cuanto a que estos autores afirman que los estudios realizados por Oliveira (2003) sobre el estrés ocupacional de profesores de una red particular de educación, encontró alto nivel de estrés en el 74% de los profesores de la muestra.

Los autores afirman que tanto Oliveira (2003) como Reinhold evidenciaron en sus investigaciones diferencias estadísticamente significativas de factores de estrés relativos a las dimensiones del Síndrome de Burnout, citando como principales fuentes de estrés a las aulas superpobladas, la indisciplina y el desinterés de los alumnos por las actividades.

El análisis de los resultados produce una relación estrecha entre el nivel de escolaridad del profesor y las fuentes de estrés más citadas, que se relacionan a la indisciplina y participación de la familia en el proceso de escolarización. Considerando que la mayoría de los profesores estudiados poseen graduación (24%) o posgraduación (60%), las exigencias de participación de la familia son mayores, por reconocer la importancia de la familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar. Estudios evidencian que los principales desafíos enfrentados por los profesores están relacionados a la indisciplina y a la poca participación de la familia en la escuela (Rinaldi; Parisotto, 2013).

Tampoco fueron encontradas diferencias significativas entre las categorías de la variable “edad” en función de los factores de estrés y en relación a las señales y síntomas de estrés más citados por los profesores. Se considera también que los resultados fueron influenciados por la uniformidad del perfil profesional de la población estudiada, ya que la mayoría de los estudios presentes en la literatura afirma que profesores más jóvenes tienden a desarrollar el Síndrome de Burnout más que los grupos de profesores más viejos (Friedman y Farber, 1992; Maslach y Leiter, 1999).

El análisis estadístico realizado entre los grupos de la variable señales y síntomas de estrés más citados: “dolores en el cuerpo y en la espalda” y “tensión frecuente” en función de las tres dimensiones del Síndrome de Burnout y entre las categorías de la variable “edad” en función de las señales y síntomas de Burnout más citados, no presentaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos y categorías de las variables.

Los resultados evidenciaron que hubo una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos de las variables “ronquera o pérdida de voz” (valor- $p \leq 0,05$) y muy significativa de “extenuación física” (valor- $p \leq 0,01$), dado que aquellos que relataron estos síntomas presentaron mayor score en la dimensión extenuación emocional.

En estudios realizados con un grupo de profesores de la red municipal de São Paulo, Giannini, Latorre y Ferreira (2012) descubrieron una asociación entre los disturbios de voz y los elevados niveles de Burnout. La mayor incidencia de ronquera o pérdida de voz fue encontrada en la categoría de alto desgaste, representada por la alta demanda asociada al bajo control del trabajo, situación en la cual se encuentra la mayoría de las reacciones adversas de las exigencias psicológicas, tales como fatiga, ansiedad, depresión y dolencia física. Según Codo (1999) los profesores son profesionales que radican en la voz como elemento de comunicación fundamental para el ejercicio de su función.

El agotamiento físico también es una variable que viene presentando diferencias estadísticamente significativas en los diversos grupos estudiados por investigadores del área de la educación, en las cuestiones ligadas a la presencia del Síndrome de

Burnout en profesores de la educación básica, con escores más elevados también en la subescala de extenuación emocional. Según Maslach y Jackson (1981), el agotamiento emocional es la primera etapa de Burnout y su presencia en el grupo de trabajadores ya revela un proceso de Burnout en curso.

La sobrecarga de trabajo es considerada una determinante en el síntoma de agotamiento emocional del profesor (Pereira, 2002), frecuentemente presente en la literatura. Considerando el perfil predominantemente femenino de la muestra (92%), a pesar de la mayoría de los profesores trabajar en apenas un turno (68%), estos profesionales acumulan funciones domésticas y de crianza de hijos, además de dedicar parte de su tiempo libre en la realización de actividades escolares (88%) (Arroyo, 1999; Kuenzer, 1999; Libaneo, 2000).

No fueron encontradas diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de la variable tiempo de alejamiento del trabajo en 2013, en relación a las tres dimensiones del Síndrome de Burnout. El análisis de la pregunta demuestra que el 68% de los profesores ya se alejaron del trabajo en 2013 por necesitar tratamientos de salud.

A pesar de la falta de realización del test de correlación, se cree que esta variable puede estar relacionada a los síntomas de ronquera y pérdida de voz y extenuación física relacionados al grupo de profesores que se encuentran en la fase del agotamiento emocional y con media de edad de 39 años (46%), corroborando las investigaciones realizadas por Alves *et al* (2009), Dejours *apud* Ladeira (1996) y Jbeili, 2011. Dolencias psicosomáticas causadas por la sobrecarga de trabajo son las principales causas de alejamientos y licencias en el trabajo (Pérez Jáuregui, 2000).

También el Programa Internacional de Evaluación de Alumnos – PISA, concluyó en sus investigaciones que el 30% de los alumnos brasileiros están en escuelas donde la falta de los educadores afecta el aprendizaje, ocupando el 54^o lugar en el ranking internacional de ausentismo docente. La mayoría de los justificativos están relacionados a la salud, destacando los problemas de voz, estrés y síndrome de *Burnout* - caracterizado por la extenuación física y emocional. El estudio fue

realizado por el Fundacentro, entre los años 2006 y 2009 en São Paulo, en Pará, en Mato Grosso do Sul, en Bahía, en Piauí y en Rio Grande do Sul (Ferreira, 2009).

El análisis de los resultados evidencia que, a pesar de no existir diferencias significativas entre las diversas categorías sociodemográficas y las dimensiones de Burnout, existe una correlación positiva entre los aspectos sociodemográficos de la población estudiada con las dimensiones del Burnout. Además de las variables ya mencionadas, el sedentarismo presente en todas las categorías “edad” (72%) y el poco tiempo disponible para esparcimiento contribuyen sustancialmente al desarrollo del proceso de Burnout.

Como muestra la investigación realizada por Paiva *et al* (2002), la reducción del esparcimiento se muestra directamente relacionada al estrés docente. Según Maslach y Jackson (1981), los profesionales que usufructúan de mayor tiempo libre y esparcimiento se hacen menos vulnerables al Burnout.

Se concluye, por lo tanto, que el estudio evidenció la presencia del Síndrome de Burnout en la población estudiada, en grado moderado, considerando los niveles: medio en agotamiento emocional, alto en despersonalización y bajo en realización profesional. Solamente las subescalas realización personal y agotamiento emocional se correlacionaron al nivel del 5% de significancia. Según Codo (1999), cuando un determinado grupo de profesores presenta niveles elevados en por lo menos una de las tres dimensiones, es indicio de que este grupo está desarrollando el Síndrome de Burnout.

El alto nivel de despersonalización es factor preocupante en la profesión docente, ya que quiebra el vínculo afectivo entre el profesor y el alumno, factor esencial influyente en el desarrollo escolar (Pérez Jáuregui, 2005). El trabajo pedagógico tiene como base el aspecto relacional y humano, con la finalidad de incentivar en el alumno el deseo de aprender. La relación profesor-alumno interfiere en el aprendizaje y su falta anula el sentido atribuido al trabajo docente, llevando al educador a deconstruir, poco a poco, su identidad (Arroyo, 1999).

Los diferentes niveles encontrados en las tres dimensiones de Burnout pueden estar asociados a variables sociodemográficas, factores ambientales y organizacionales, y síntomas que pueden ser comunes a todos los grupos, pero también pueden presentar diferencias. El estudio, sin embargo, no presentó diferencias estadísticamente significativas entre la mayoría de las variables citadas y las tres dimensiones del Síndrome de Burnout.

El análisis realizado en la presente Tesis contempló por lo tanto la definición inicial planteada en cuanto a la adopción de la perspectiva sistémica en el tratamiento de la problemática en estudio, al haber considerado los diversos niveles interactuantes (individual, grupal, organizacional, contextual) en el estudio de la situación planteada.

Se considera que el tamaño de la muestra influye en los resultados. La literatura sobre estudios cuantitativos afirma que las interpretaciones estadísticas son bastante influenciadas por el tamaño de la muestra. Muestras grandes generalmente producen valores-p pequeños, mientras que muestras pequeñas producen valores-p grandes, dificultando la interpretación del valor-p. Cuando el valor p es menor que 0,05, significa que existe una diferencia entre los grupos y un valor-p mayor que 0,05 indica que no existe diferencia entre ellos. La crítica literaria se basa en el hecho de que esta interpretación puede ser influenciada por el tamaño de la muestra, que tiende a ser más uniforme cuando es pequeña (Magalhães; Lima, 2002; Vieira, 2003).

Se sugiere que estudios posteriores puedan ser realizados por la Secretaría Municipal de Educación de Nova Lima, Brasil, ampliando la muestra de profesores de la red municipal de enseñanza, con la finalidad de establecer nuevas correlaciones entre las variables sociodemográficas y las dimensiones del Síndrome de Burnout.

A modo de contribución, este estudio sugiere a la Secretaría Municipal de Educación de Nova Lima, Brasil, el desarrollo de programas y acciones orientadas hacia la gestión de los Recursos Humanos, que puedan contribuir a la reducción de los síntomas de estrés y ausentismo y consecuente prevención del desarrollo de

Burnout en los profesionales de la educación de la red municipal de enseñanza, tales como: creación de políticas públicas orientadas a la calidad de vida y bienestar de los profesionales de la educación; sumar al organigrama del Núcleo de Recursos Humanos, un sector de Psicología ocupacional, con psicólogos, terapeutas y asistentes sociales para elaboración de programas psicosociales de atención al profesional docente, en especial para programas de resolución de conflictos interpersonales, elaboración de un banco de datos que posibilite análisis sistemáticos de factores, señales y síntomas de estrés laboral; creación de la Casa del Profesor o Centro de Referencia, que pueda ofrecer actividades deportivas, de esparcimiento y de prevención a la dolencia del profesor, como yoga, relajación, grupos de reflexión, entre otras.

La creación de políticas públicas orientadas a la calidad de vida del profesional de la educación es esencial para la concreción de las acciones y programas sugeridos, alineados a las Metas de Educación para todos de promover un desarrollo humano pleno y sustentable, establecidas en el Compromiso de Dakar, UNESCO 2001.

7 REFERENCIAS

Alves, L.. *et al* (2009). Alterações da saúde e a voz do professor, uma questão de saúde do trabalhador. *Revista Latino Americana de Enfermagem*, v. 17, n. 4, p. 566-572.

Aranha, M.L.A. (2006). *História da Educação*. São Paulo: Moderna.

Araújo, T; Godinho, T; Reis, E; Almeida, M. (2006). Diferenças de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 11, n. 4, p. 1117-1129.

Arroyo, M. G. (1999). Ciclos desenvolvimento humano e formação de professores. In: *Revista Educação & Sociedade*, Ano XX, n. 68, p. 143-16.

Azevedo, F. (1932). *A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. São Paulo: Cia. Editora Nacional.

Barros, D. S. (2002). *A evasão de professores do magistério público estadual em Goiânia*. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás.

Batista, A. S; Codo, W. (1999). Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, W. (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 85.

Benevides-Pereira, A.M.T. (2002). *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bittencourt, M.G.S.Q; Beladelli, E.M.N; Somacal, C.M. (2010). O estresse do professor do ensino fundamental. Anais do II Simpósio Nacional de Educação. Infância, Sociedade e Educação. Cascavel-PR.

Boente, A.; Braga, G. (2004). *Metodologia científica contemporânea*. Rio de Janeiro: Brasport.

Capanema, G. (1937 / 2000). *Conferência feita por ocasião do centenário do Colégio Pedro II. apud. Schwartzman, S. Tempos de Capanema*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra.

Carvalho, S.R; Cunha, G.T. (2006). A gestão da atenção na saúde: elementos para se pensar a mudança da organização na saúde. Campos, G.W.S. *Tratado de saúde coletiva*, p. 837-868. São Paulo: Hucitec.

Castanha, A.P.; Bittar, M. (2014). *Os professores e seu papel na sociedade imperial*. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/urqKXhr.doc> Acesso em 12.05.2014.

Chiavenato, I. (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo: McGraw Hill.

Chizzotti, A. (1998). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes.

Codo, W. (1999). *Educação – carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. Petrópolis: Vozes.

Cury, C. J. (1984). *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez e Autores Associados.

Dejours, C. (1990). *Trabajo y desgaste mental. Uma contribución a la psicopatología del trabajo*. Bs. As.: Humanitas

Demerouti, E. et al. (2003). The convergent validity of two burnout instruments - A multitraitmultimethod analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, v. 19, n. 1, p. 12-23.

Domingues, M.A. (2004). *Avaliação social e contexto domiciliar*. São Paulo: USP.

Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru,SP: EDUSC.

Ferrari, M. (2008). John Dewey, o pensador que pôs a prática em foco. Especial grandes pensadores. *Revista Nova Escola*, nº especial.

Ferreira, L. L. (2009). *O trabalho de professor na educação básica em São Paulo*. São Paulo: Fundacentro.

França, A.C.L; Rodrigues, A.L. (1999). *Stress e trabalho: uma abordagem psicossomática*. São Paulo: Atlas.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

Gadotti, M. (2006). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Ghiraldelli, P. (2009). *Filosofia e história da educação brasileira*. São Paulo: Manole, 2ª ed.

Giannini, S.P.P; Latorre, R.D.O; Ferreira, L.P. (2012). Distúrbio de voz e estresse no trabalho docente: um estudo de caso. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 28, n. 11, p. 2115-2124, Rio de Janeiro, nov.

Gil, A.C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 4ª ed.

Gomes, J. F. (2003). Prefácio à edição portuguesa. In: HERBART, Johann Friedrich Herbart. *Pedagogia geral* (2003). Lisboa: Calouste Gulbenkia.

Gutierrez, G; Almeida, M.B. (2008). *Cultura e lazer: uma aproximação habermasiana*. Lua Nova, n. 74, p. 74-93. Disponível em: <web:<http://www.scielo.br/pdf/ln/n74/05.pdf>>. Acesso em 20/03/2015.

Hypollto, A. L. M. (1997). *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papyrus.

Inep. (2015). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais>> Acesso em 30.07.2015.

Jbeili, C. (2011). *Burnout em professores: identificação, tratamento e prevenção*. Rio de Janeiro: SimproRio.

Lapo, F. R.; Bueno, B. (2003). Os Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 65-88.

Lazarus, R. S; Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.

Le Compte, M.; Dworkin, A. (1991). *Giving up on school: students dropouts and the teacher burnouts*. Newbury Park: Corwin Press.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Libâneo. J. C. (2002). *Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente*. 6ª ed. São Paulo: Cortez.

Magalhães, M.N; Lima, A.C.P. (2002). *Noções de probabilidade e estatística*. São Paulo: Editora da USP. 5ª ed.

Marques Pinto, A. (2000). *Burnout profissional em professores portugueses: representações sociais, incidência e preditores*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa. Portugal.

Maslach, C.; Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior*, n. 2, p. 99-113.

Maslach, C. P.; Leiter, P. M. (1999). *Fonte de prazer ou desgaste? Guia para vencer o estresse na empresa*. Campinas: Papyrus.

Maslach, C.; Schaufeli, W. B.; Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, n. 52, p. 397-422.

Martínez, D.; Valles, I.; Kohen, J. (1997). *Salud y trabajo docente: tramas do malestar en la escuela*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.

Nagle, J. (2004). Educação na Primeira República. In: BORIS, F. (org.). *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo III: O Brasil Republicano V.2. Sociedade e Instituições (1889-1930) Rio de Janeiro: Berton.

Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2008). *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora.

Palma Filho, J. C. (2005). Pedagogia Cidadã. *Cadernos de Formação. História da Educação*. 3ª ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP: Santa Clara Editora, p.61-74.

Parkes, K. R. (1999). Stress, Work and Health: the role of individual differences. In: Bittles, A.H. e Parsons, P. A. (Orgs.). *Stress: evolutionary, biosocial and clinical perspectives*. Londres: The Galton Institute, p. 113-151.

Pereira, A. (2002). *Burnout: Quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Perestrelo, M.C.F.X. (2011). Prevenção da saúde mental na profissão docente – burnout, estratégias de coping e engagement. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. 71 p. Universidade da Madeira. Portugal.

Pérez Jáuregui, I. (2000). *Cuando el estrés laboral se llama burn out ("quemarse" en el trabajo) Causas y estrategias de afrontamiento*, Buenos Aires, Universidad Libros.

Pérez Jáuregui, I. (2005). *Sufrimiento y sinsentido em el trabajo. Estrés laboral y Síndrome de Burn Out*. Buenos Aires: Edit. Psicoteca.

Piletti, N. (2010). *História da educação no Brasil*. 7ª ed. São Paulo: Ática.

Reinhold, H. H. (2002). Burnout. In: Lipp, M. E. N. *O stress do professor*. Campinas: Papirus, p. 63-80.

Ribeiro, M. L. S. (2010). *História da educação brasileira: a organização escolar*. 21ª ed. Campinas: Autores Associados. (Coleção Memória da Educação).

Rinaldi, R.P; Parisotto, A.L.V. (2013). Desenvolvimento profissional de professores e formadores da educação básica: primeiras aproximações. *Revista Telas*, v. 14, n. 31, p. 180-202, mai/ago.

Romanelli, O. O. (2014). *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes.

Rosa, I. L. I. (2007). *Metodologia científica: estágio supervisionado*. Belo Horizonte: Faculdade Batista de Minas Gerais.

Saviani, D. (2007). Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: Nascimento, M.I.M; Sandano, W.; Lombardi, J.C.; Saviani, D. *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas, Autores Associados, p. 3-27.

- Saviani, D. (2008). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores associados.
- Shirom, A. (2005). Reflections on the study of burnout. *Work and Stress*, v. 19, n. 3, p. 263-270.
- Silva, G. N.; Carlotto, M. S. (2003). Síndrome de Burnout: um estudo com professores da rede pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.7, n.2, pp. 145-153.
- Tardif, M.; Lessard, C. (2005). *Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.
- Tobias, J. A. (1986). *História da educação brasileira*. São Paulo: Juricelis, 2ª ed.
- Unesco. (2001). *Educação para todos: compromisso de Dakar*. Brasília: Unesco, Consed, Ação Educativa.
- Vasques-Menezes, I.; Codo, W. (1999). O que é burnout?. In: Codo, W. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, p. 237-254.
- Vieira, S. (2003). *Princípios de estatística*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Westbrook, R.B.; Teixeira, A. (2010). *John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana. Coleção Educadores MEC.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zapparoli, I. D. (2005). *Entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico*. AMPUH – XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina-PR.

8 ANEXOS

8.1 Anexo A – Cuestionario

CUESTIONARIO

Este cuestionario forma parte de una investigación de Maestría en Dirección de Recursos Humanos y tiene como finalidad recolectar datos sobre Ud. y su trabajo, señales, síntomas y factores de estrés laboral. El resultado de este cuestionario será útil para identificar la relación existente entre Síndrome de Burnout y ausentismo de los profesores de la red municipal de enseñanza de Nova Lima, Brasil.

1ª parte: Preguntas sociodemográficas

Vida personal

1) ¿Cuál es su edad?

- 18 a 39 años
- 40 a 49 años
- 50 a 59 años
- Más de 60 años

2) ¿Cuál es su sexo?

- Femenino
- Masculino

3) ¿Cuál es su estado civil?

- casado(a)
- viudo(a)
- soltero(a)
- Separado(a)/divorciado(a)
- Otro: _____

4) ¿Cuál es su nivel de escolaridad?

- Enseñanza Media completa
- Superior completo
- Superior incompleto
- Posgraduación/especialización
- Maestría completa
- Maestría incompleta
- Doctorado

5) ¿Estudia actualmente?

- Si No

6) ¿Ud. tiene hijos? () si () no

7) Cuántos?

() 1 a 3 () 4 a 5 () Más de 5

8) Además de Ud., ¿cuántas personas trabajan en su casa?

() 1 a 3

() 4 a 5

() Más de 5

9) En relación a su vivienda:

() casa propia

() paga alquiler

() paga financiamiento

() prestada

Vida profesional

9) ¿Hace cuánto tiempo que Ud. es profesor(a)?

() Menos de 10 años, inclusive.

() De 11 a 20 años

() De 21 a 30 años

() Más de 30

10) ¿Hace cuánto tiempo Ud. es profesor en esta escuela?

() Menos de 10 años, inclusive.

() De 11 a 20 años

() De 21 a 30 años

() Más de 30

11) ¿Cuál es su carga horaria semanal de trabajo en esta escuela?

() De 20 a 24 horas/aula

() De 40 a 48 horas/aula

() Más de 48 horas/aula

12) ¿En cuántos turnos Ud. trabaja en esta escuela?

() 1

() 2

() 3

13) ¿Con cuántos cursos Ud. trabaja en esta escuela?

() 1 curso

() 2 cursos

() 3 cursos

14) ¿Cuál es el número de alumnos que Ud. tiene por curso?

() Hasta 30 alumnos

() De 31 a 40 alumnos

() Más de 40 alumnos

15) ¿Cuál es la edad de los alumnos de su curso? Marque más de una opción, en caso que tenga más de un curso con alumnos de edades diferentes.

- 6/7 años
- 8/9 años
- 10/11 años
- 12/13 años
- 14/15 años
- 16/17 años
- Más de 18 años

16) ¿En cuántas escuelas Ud. trabaja como profesor(a)?

- Solamente en esta escuela
- En 2 escuelas
- En 3 escuelas
- En 4 escuelas o más

17) ¿Cuántas horas Ud. dispone semanalmente en su casa para realizar tareas escolares (corrección de pruebas, planificación de las clases, investigaciones, completar planillas, etc.)?

- Ninguna, realizo estos trabajos en la escuela.
- 1 a 5 horas
- 6 a 10 horas
- 11 a 15 horas
- Más de 16 horas, inclusive

18) ¿Con qué frecuencia Ud. hace o recibe llamados telefónicos, mensajes o e-mails en su casa, para tratar temas referentes a su trabajo en la escuela?

- Muchas veces
- Pocas veces
- Raramente
- Nunca

19) Si su respuesta en la pregunta 18 fue “Muchas veces”, “Pocas veces” o “Raramente”, ¿cuáles son los motivos de las llamadas, mensajes o e-mails hechos o recibidos?

- Sustituir profesor
- Solicitar aclaraciones sobre notas de alumnos
- Aclaraciones de problemas ocurridos en la escuela
- Solicitar informaciones de alumno
- Combinar horario para hablar con padres o atender padres por teléfono
- Aviso de reunión/conferencia/curso
- Recados personales
- Cambio de horario
- Llamado de alumnos
- Cambio de períodos
- Llamados de colegas de escuela
- Otros. Especificar: _____

20) ¿Ud. ejerce otra profesión además de profesor?

- Si No Cuál? _____

Esparcimiento

21) ¿Que hace Ud. en su tiempo libre?

- Va al teatro
- Escucha música
- Visita clubes deportivos y de recreación
- Visita centro cultural
- Participa de asociación de barrio u otro trabajo voluntario
- Mira televisión
- Usa correo electrónico o redes sociales
- Lee libros, revistas
- Visita colegas, amigos
- Va a discotecas, bares y shows con música en vivo, cenas sociales
- Va al cine
- Hace actividades deportivas
- Realiza viajes
- Participa de excursiones turísticas
- Va a conciertos de música
- Va a museos
- Otros. Especificar: _____

22) ¿De cuánto tiempo dispone para su esparcimiento?

- Una vez por semana
- Una vez por mes
- Algunas veces por año
- Una vez al año
- Nunca
- Otro. Especificar: _____

23) Si en la pregunta 21 Ud. indicó que hace actividades deportivas, indique a continuación cuál(es) practica.

- Artes marciales
- Gimnasio
- Natación
- Tenis
- Vóley
- Fútbol
- Básquet
- Caminata
- Danza
- Yoga
- Otras. Especificar: _____

Salud

24) ¿Ud. ya estuvo alejado del trabajo en 2013?

- Si No

25) Si respondió afirmativamente la pregunta 24, durante cuánto tiempo estuvo alejado del trabajo en 2013?

- Hasta 30 días
- De 31 a 60 días
- De 61 a 90 días
- Más de 90 días

26) Indique a continuación cuál(es) son los factores que motivaron su alejamiento del trabajo en el año 2013, si respondió afirmativamente la pregunta 24:

- Para tratamiento de salud
- Por accidente de trabajo
- Por motivo de enfermedad de familiar
- Por maternidad, adopción y paternidad
- Para prestación del servicio militar
- Para tratar intereses particulares
- Para acompañar cónyuge
- Para desempeño de mandato clasista
- Premio por presentismo
- Para concurrir a mandato público electivo
- Para ejercicio de mandato electivo
- Especial, para fines de jubilación
- Otros. Especificar: _____

2ª parte: Fuentes de estrés

27) Señale la(s) fuente(s) que Ud. considera estresora(s) en su trabajo de profesor:

- Tener algunos alumnos indisciplinados que ocupan mucho tiempo del profesor
- El bajo salario del profesor
- Padres que no se preocupan por los estudios de sus hijos
- Desvalorización de la carrera de magisterio, sin posibilidad de progresar
- Falta de apoyo de los padres para resolver problemas de disciplina
- Tener alumnos maleducados en el aula
- Tener alumnos que conversan y/o juegan en el aula todo el tiempo
- Tener alumnos que presentan poco rendimiento
- Tener alumnos que faltan mucho a las clases
- Tener alumnos que no prestan atención a las orientaciones para las tareas
- Tener clases con muchos alumnos
- Tener que llevar trabajo a la casa a fin de cumplir exigencias de la escuela
- Tener que castigar alumnos
- Tener que realizar tareas que no están directamente relacionadas a la enseñanza
- Burocracia excesiva del sistema de enseñanza municipal
- Trabajar con alumnos desinteresados por las actividades del aula
- Trabajar con alumnos mal preparados en años anteriores
- Trabajar con alumnos que olvidan rápidamente lo que fue enseñado
- Trabajar con alumnos que faltan a las clases los días de test y pruebas
- Trabajar con un curso donde las capacidades de los alumnos son muy heterogéneas
- Tener falta de recursos materiales en la escuela
- No tener un aula adecuada para disciplinas de artes, música
- Tener aulas para estudios prácticos en días diferentes de los teóricos

- () Falta de tiempo extraescolar para dedicar al desarrollo de proyectos con los alumnos
- () Tener que preocuparse por desarrollar trabajos prácticos que tengan bajo costo (más baratos)
- () Otros. Especificar: _____

3ª parte: Señales y síntomas de estrés

28) Indique abajo las señales y síntomas de estrés que son **más frecuentes** en su comportamiento:

- () Consumo excesivo de bebidas alcohólicas
- () Consumo excesivo de alimentos
- () Consumo y aumento gradual de cigarrillos
- () Ronquera o pérdida de la voz
- () Rechinar los dientes a la noche (bruxismo) e incluso durante el día
- () Comer las uñas compulsivamente
- () Tomar remedios en exceso
- () Olvidar fácilmente las cosas
- () Insatisfacción con el trabajo
- () Falta frecuente al trabajo
- () Justificativos médicos recurrentes
- () Asustarse por cualquier cosa
- () Respiración agitada
- () Insensibilidad u hormigueo de los miembros superiores e inferiores
- () Irritación frecuente
- () Tensión frecuente
- () Sudores fríos frecuentes
- () Ojos llorosos y visión opacada
- () Insensibilidad en relación a determinados alumnos
- () Desgaste físico y mental al final del día de trabajo
- () Rabia
- () Presión en el pecho
- () Sentir que trata algunos alumnos como se fuesen “objetos” impersonales
- () Sentir que los alumnos lo(a) culpan por algunos de sus problemas
- () Sentir necesidad de llorar sin motivo aparente
- () Zumbido en el oído
- () Ansiedad
- () Cansancio al levantarse por la mañana, sin voluntad de enfrentar un nuevo día de trabajo
- () Depresión
- () Emocionalmente agotado por el trabajo
- () Físicamente exhausto
- () Frustrado en el trabajo
- () Nervioso(a) la mayor parte del tiempo
- () Insomnio
- () Dolores en el cuerpo y la espalda
- () Dolores de cabeza
- () Falta de apetito
- () Nauseas
- () Gripes y resfríos frecuentes

8.2 Anexo B - Maslach Burnout Inventory – MBI

CUESTIONARIO DE IDENTIFICACIÓN DEL BURNOUT⁵

MARQUE “X” en la columna correspondiente:

1- Nunca | 2- Anualmente | 3- Mensualmente | 4- Semanalmente | 5- Diariamente

	Características en relación al trabajo	1	2	3	4	5
1	Me siento agotado(a) emocionalmente en relación a mi trabajo docente.					
2	Me siento excesivamente exhausto al final de mi jornada de trabajo.					
3	Me levanto cansado(a) y sin disposición para realizar mi trabajo.					
4	Me involucro con facilidad en los problemas de los alumnos.					
5	Trato algunos alumnos como si fueran de mi familia.					
6	Tengo que hacer gran esfuerzo para realizar mis tareas laborales.					
7	Creo que yo podría hacer más por los alumnos por mí asistidos.					
8	Siento que mi salario es desproporcionado a las funciones que ejecuto.					
9	Siento que soy una referencia para los alumnos que trato diariamente.					
10	Me siento con poca vitalidad, desanimado(a).					
11	No me siento realizado(a) con mi trabajo.					
12	No siento más tanto amor por mi trabajo como antes.					
13	No creo más en lo que realizo profesionalmente.					
14	Me siento sin fuerzas para conseguir algún resultado significativo.					
15	Siento que estoy en el trabajo apenas por causa del salario.					
16	Estoy sintiéndome estresado(a) con los alumnos que atiendo.					
17	Me siento responsable por los problemas de los alumnos que atiendo.					
18	Siento que los alumnos me culpan por sus problemas.					
19	Pienso que no importa lo que yo haga, nada va a cambiar en mi trabajo.					
20	Siento que no creo más en la profesión que ejerzo.					

⁵ Elaborado y adaptado por Chafic Jbeili, inspirado en el *Maslach Burnout Inventory – MBI* (readaptado por la autora). Obs.: este instrumento es de uso informativo apenas para fines académicos y no debe sustituir el diagnóstico realizado por Médico o Psicoterapeuta.

8.3 Anexo C – Término de Consentimiento Libre y Aclaratorio

TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ACLARATORIO

Investigación: Estudio descriptivo del Síndrome de Burnout en profesores de la Red municipal de Nova Lima, Brasil: perspectivas de análisis y posibilidades de abordaje.

Investigadora Responsable/Maestranda: Cláudia Márcia da Mata

1. Naturaleza de la investigación

Ud. es invitado a participar de esta investigación, que tiene como objetivo identificar las posibles causas y consecuencias del estrés en los profesores de la Escuela Municipal Cristiano Machado, en Nova Lima, Basil, en el ejercicio de sus tareas laborales. Los profesores responderán a un cuestionario de indicadores etnográficos, fuentes, señales y síntomas de estrés y al *Maslach Burnout Inventory* – MBI.

Esta investigación será realizada para disertación de maestría en Dirección de Recursos Humanos de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, de Buenos Aires, Argentina.

2. Participante de la investigación

Aproximadamente 19 profesores participarán de esta investigación.

3. Participación en la investigación

Al participar de este estudio Ud. debe responder un cuestionario de 28 preguntas múltiple choice y al *Maslach Burnout Inventory* – MBI. Estos instrumentos tienen el objetivo de recolectar datos sobre Ud. y su trabajo. La aplicación del cuestionario tendrá una duración de aproximadamente una hora y su participación es voluntaria. Ud. puede recusarse a continuar participando en cualquier fase de la investigación, sin que esto le traiga perjuicio alguno.

4. El registro

Los datos recolectados en los cuestionarios respondidos serán utilizados en la disertación de maestría y también podrán ser utilizados en publicaciones científicas de autoría de la maestría.

5. Confidencialidad

Todas las informaciones recolectadas en los cuestionarios son estrictamente confidenciales, por lo que no será necesaria su identificación.

6. Beneficios

La presente investigación podrá servir de referencia para el desarrollo de futuras acciones y propuestas de Gestión de Recursos Humanos, orientadas a la formulación de políticas públicas de calidad de vida de los docentes, con la identificación de las causas y consecuencias del estrés laboral, a partir de la relación existente entre el Síndrome de Burnout y el ausentismo de los profesores de la red pública municipal de enseñanza de Nova Lima-Brasil.

7. Pago

Ud. no tendrá ningún tipo de gasto por participar de esta investigación y no recibirá ningún pago por su participación.

8. Información sobre la investigación

Si Ud. deseara informaciones sobre el proceso de la investigación o aclarar dudas, podrá entrar en contacto telefónico con la investigadora: _____.

Teniendo en vista los ítems anteriormente presentados, yo, de forma libre y esclarecida, manifiesto mi interés en participar de la investigación.

Nova Lima, _____ de _____ de 2013

Aclaración

Firma


Cláudia Márcia da Mata
Investigación responsable/Maestranda

Firma y aclaración del Director de la Maestría




Dr. Horacio E. Cortese

Firma y aclaración del Coord. de Tesis de Maestría



Dra. I.P. Jáuregui

Firma y aclaración del Director/Tutor:



Dra. I.P. Jáuregui