

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

Facultad de Educación

Maestría en Educación

DEL SUJETO “QUEMADO” AL SUJETO EMANCIPADO

Prácticas educativas reflexivas como estrategia de afrontamiento del síndrome de Burnout



Preparado por

Cristian Fernan Muñoz Muñoz

Tutora

Alexandra Milena Castro Muñoz

MANIZALES, Colombia

2014

DEDICATORIA

Al creador de todas las cosas, quien es mi fuente incesante de fuerza y sabiduría.

A la mujer de vida, Claudia, quien ha sido apoyo incondicional en este proceso.

A mi hijo quien desde el vientre se ha convertido en fruto de inspiración en el final de mi obra de conocimiento.

De igual forma, dedico esta obra de conocimiento a mis padres, Marcotulio y Rosalba, que han sabido formarme con buenos sentimientos, hábitos y valores, lo cual me ha ayudado a salir adelante en los momentos más difíciles.

A mis hermanos que siempre han estado junto a mí brindándome su apoyo, muchas veces poniéndose en el papel de padre.

A Alexandra, mi tutora, quien ha sabido guiarme, con paciencia y cariño, por los caminos de la ciencia, corrigiendo y madurando mi proceso formativo.

A mi padre espiritual, James, quien me ha dado la orientación y el apoyo en los momentos más importantes de mi vida.

Y a mis dos amigos, Gustavo y César que gracias a su apoyo, y conocimientos hicieron de esta experiencia una de las más especiales de mi vida.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar doy infinitamente gracias a Dios, por haberme dado fuerza y valor para culminar esta etapa de mi vida.

Agradezco también a mis tutores, Andrés y Alexandra, quienes con su confianza, espíritu crítico y apoyo científico supieron corregirme y apoyarme en el proceso investigativo.

A Carlos Alberto Palau, quien supo brindarme un puesto como maestro y formarme en el arte de la enseñanza. Sus conocimientos fueron fuente de continua reflexión en mi trabajo académico.

Finalmente a Claudia, mi esposa, quien ha sido la fuente crítica y constructiva de mi obra investigativa. Con sus valiosas aportaciones y recomendaciones sobre pedagogía e investigación pudo hacerse realidad este proyecto.

Nota de aceptación

Firma del jurado

Firma del jurado

Manizales, 26 de junio de 2014

El proceso de desestabilización ocasionado por el Burnout, encuentra en la carencia de la adecuada organización sistémica una de sus principales causas. El mal funcionamiento relacional y comunicativo entre el sujeto-docente con sus prácticas educativas, conlleva a engendrar factores de riesgo para sufrir el síndrome de Burnout. Es así, como una práctica docente mal planeada, una visión del estudiante como sujeto pasivo, la carencia formación profesional, la falta de capacidades comunicativas, las relaciones distantes con los compañeros, las inadecuadas concepciones sobre la enseñanza, el no desarrollo de estrategias de afrontamiento, la falta de ambientes físicos bien dispuestos y la carencia de docentes reflexivos, se complejizan como hechos fundamentales que se convierten en los campos de desarrollo del docente con padecimiento del síndrome de Burnout¹.

El docente reflexivo emerge como la posibilidad de encontrar múltiples y variadas repuestas a los diversos factores de riesgo que aparecen en el desarrollo del síndrome de Burnout. Problematizar las propias prácticas docentes proporciona elementos de juicio en la mejora continua de nuestro desarrollo como profesionales, de tal forma, que puede hacerse frente, a las situaciones y factores estresantes en el ámbito laboral.

¹ Epígrafe tomado del corpus documental de la investigación. 1. RECOLECTANDO LEÑOS. Introduciéndonos en el mundo del quemado (pág. 12).

Índice de Contenido

Exordio: La danza del fuego	4
1. Recolectando Leños	8
1.1 Introduciéndonos en el mundo del Burnout	9
1.2 La transdisciplinariedad. El fuego en movimiento	11
1.3 Estado actual del conocimiento del Burnout en maestros	13
1.4 La práctica educativa. Un espacio para la aparición del Burnout o para el sujeto emancipado	18
2. Inicia el fuego	21
2.1 Burnout: un padecimiento de nuestros días	22
2.2 Prácticas educativas: zona de encuentro de las intersubjetividades	24
3. Fuego Encendido	30
3.1 Camino metodológico: hacia la comprensión del Burnout	31
3.2 Un acercamiento a los docentes: descripción de la población	37
4. El fuego comienza a extinguirse	42
4.1 Docentes con Burnout: un acercamiento a la realidad institucional	43
4.2 La vida en las aulas. Las prácticas educativas y el síndrome de Burnout, emergencias categoriales	49
5. Cenizas	55
5.1 Voces encendidas, el grito del docente con Burnout. Una realidad educativa	56
5.2 A modo de conclusión. El docente reflexivo, la posibilidad del sujeto emancipado	63
5.3 Las cenizas: brasas que reviven o fuego extinguido. Apertura – cierre - apertura	65
6. Referencias Bibliográficas	68
7. Anexos	77
Anexo 1. Consentimiento informado	77

Anexo 2. Inventario de Burnout de Maslash (MBI - Maslach y Jackson, 1986)	78
Anexo 3. Entrevista A	80
Anexo 4. Entrevista B	81

Índice de figuras

Figura 1. Trayecto hologramático.....	3
Figura 2. La danza del Fuego.....	4
Figura 3. Circuito relacional 1. El sujeto centro de la investigación	8
Figura 4. Circuito relacional 2. Síndrome de Burnout una realidad del docente	21
Figura 5. Circuito relacional 3. Ruta metodológica	30
Figura 6. Género	37
Figura 7. Estado civil	38
Figura 8. Rango de edad	39
Figura 9. Horas laborales por semana.....	40
Figura 10. Años de experiencia.....	41
Figura 11. Circuito relacional 4. Fuego como dominio simbólico	42
Figura 12. Circuito relacional 5. Emergencias categoriales.....	48
Figura 13. Circuito relacional 6. Prácticas educativas como realidad del docente	55

Índice de tablas

Tabla 1. Percentiles	33
Tabla 2. Género.....	37
Tabla 3. Estado civil	38
Tabla 4. Edad	39
Tabla 5. Horas laborales por semana	40
Tabla 6. Años de experiencia laboral.....	41
Tabla 7. Sumatoria () componentes IMB del Síndrome de Burnout por docente.	43
Tabla 8. Prevalencia de Burnout en docentes de la institución educativa.....	44
Tabla 9. Prevalencia de Burnout según estado civil	45
Tabla 10. Prevalencia de Burnout según sexo	45
Tabla 11. Prevalencia de Burnout según años de experiencia	46
Tabla 12. Prevalencia de Burnout según edad	46
Tabla 13. Prevalencia de Burnout según horas laborales en la semana	47

Prácticas educativas reflexivas como estrategia de afrontamiento del síndrome de Burnout²

Resumen

La presente investigación presenta los resultados de un estudio cuyo objetivo es identificar la relación existente entre el síndrome de Burnout y las prácticas educativas en docentes de primaria y secundaria. El diseño metodológico es mixto, desarrollado en tres momentos. I. Identificación del nivel de prevalencia del síndrome a través del Inventario de Burnout de Maslach, aplicado en una institución educativa de carácter privado. II. Identificación, desde la experiencia docente, de los elementos que son factores de riesgo en la aparición del síndrome a través de una entrevista semiestructurada, analizadas desde la teoría fundamentada de Corbin y Strauss (2001) en la cual se pueden identificar tres momentos: abierta, axial y selectiva. III. Identificación categorial de la relación del Burnout con las prácticas docentes, mediante el estudio de caso del docente con mayor nivel de padecimiento del síndrome. El trabajo investigativo está elaborado desde la perspectiva interdisciplinar la cual pone en diálogo e interacción tres campos disciplinares: los saberes de filosofía, la pedagogía y la psicología. Durante el desarrollo del trabajo se evidencia un dominio simbólico desde la metáfora del fuego, la cual abarca cinco momentos cruciales, acompañados cada uno por un circuito relacional: 1. La recolección de leños (Circuito relacional 1. El sujeto centro de la investigación). 2. Inicia el fuego (circuito relacional 2. Síndrome de Burnout una realidad del docente). 3. Fuego encendido (Circuito relacional 3. Ruta metodológica). 4. El fuego comienza a extinguirse (Circuito relacional 4. Fuego como dominio simbólico). 5. Cenizas (Circuito relacional 6. Prácticas educativas como realidad del docente). Los resultados indican una presencia del síndrome, con una prevalencia alta en el 12% de la población; media, en el 70% y baja, en el 18%. Las entrevistas y el estudio de caso fueron codificados en cuatro categorías: síntomas de agotamiento laboral, prácticas educativas como detonante del Burnout, sistema de afrontamiento desde las prácticas y afrontamiento por fuera de las prácticas, que dio como resultado el circuito relacional 5. Emergencias categoriales. El trabajo investigativo termina con una reflexión sobre la importancia del docente reflexivo como medio de afrontamiento de los factores de riesgo del Burnout.

Palabras claves: Síndrome de Burnout, prácticas pedagógicas, docente, docente reflexivo, estrategias de afrontamiento.

² Como resultado de la revisión de antecedentes se publicó el artículo "Burnout en docentes de primaria y secundaria: perspectiva investigativa en Colombia" en el Boletín 29 de la Sociedad Colombiana de Psicología.

Reflective educational practices as a strategy for coping with burnout syndrome

Abstract

This research presents the results of a study aimed at identifying the relationship between burnout syndrome and educational practices in primary and secondary teachers. The methodology is mixed, developed in three stages. I. Identification of the level of prevalence of the syndrome through Maslach Burnout Inventory, applied at an educational institution private. II. ID, from the teaching experience of the elements that are risk factors in the development of the syndrome through a depth interview, analyzed from grounded theory of Strauss and Corbin (2001) in which we can identify three stages: open, axial and selective. III. Categorical ID Burnout relationship with teaching practices through case study of teachers with higher levels of disease syndrome. The research work is drawn from the interdisciplinary perspective which puts dialogue and interaction in three disciplinary fields: knowledge of philosophy, pedagogy and psychology. During the development of the work domain is a symbolic metaphor evidence from the fire, which covers five crucial moments, each accompanied by a relational circuit. 1. collection logs (relational Circuit 1 The subject of the research center.). Two. Starts the Fire (relational circuit 2. Burnout Syndrome reality of teaching). Three. Fuego on (relational Circuit 3. Methodological bias). 4. The fire begins to die (relational Circuit 4. Fuego as symbolic domain). May. Ashes (relational circuit 6. Educational practices of teachers as reality). The results indicate the presence of the syndrome, with a high prevalence in 12% of the population; average, 70% and low in 18%. The interviews and the case study were coded into four categories. Symptoms of job burnout, educational practices as a trigger of Burnout, coping system from practices and coping outside the practices that resulted in the relational circuit 5 categorical Emergencies. The research paper ends with a reflection on the importance of reflective teaching as a means of coping with risk factors Burnout.

Keywords: Burnout Syndrome, pedagogical practices, teaching, reflective teaching, coping strategies.

Trayecto Hologramático

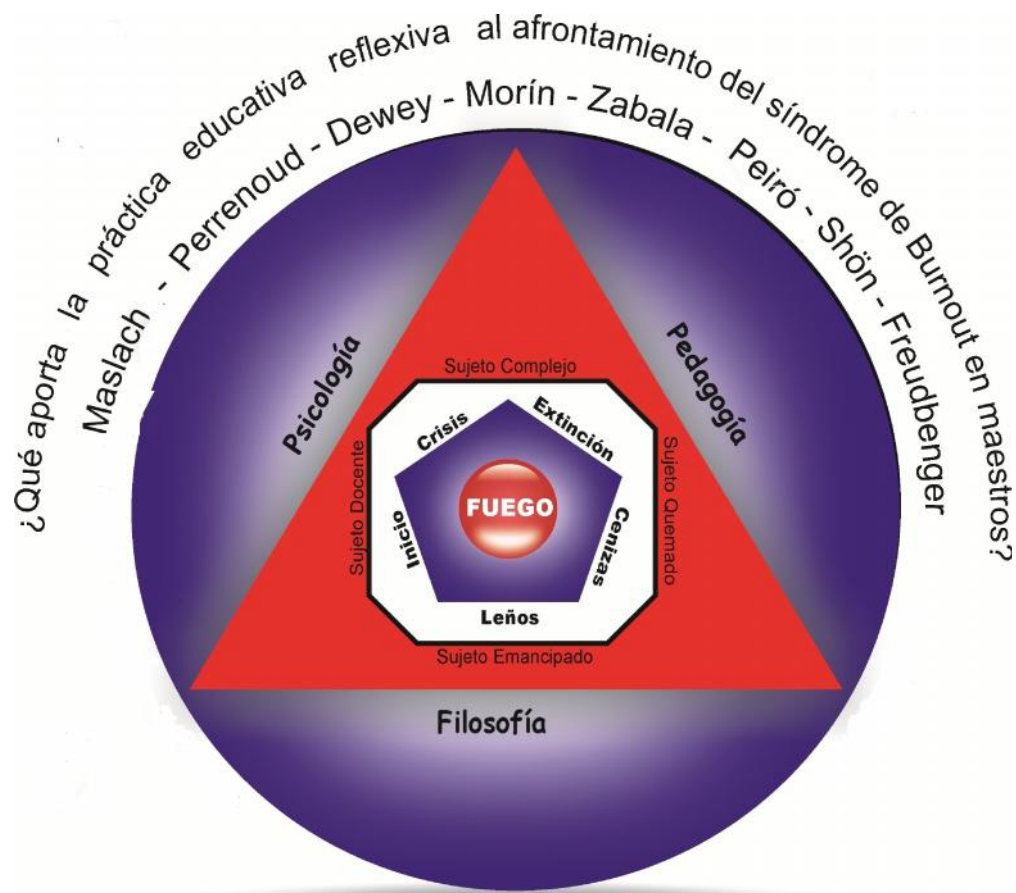


Figura 1. Trayecto hologramático

Fuente: el autor

El fuego, expresión simbólica y dialógica, de la muerte y la vida, nos revela un poder transformador que abarca el despliegue del sujeto con Burnout hacia el sujeto emancipado, desde la visión transdisciplinar de la filosofía, la psicología y la pedagogía, en busca de un proceso transformador recogido en la experiencia del sujeto docente en la realidad vital del aula de clase. Es allí, en las prácticas educativas, donde el docente encuentra el lugar de desarrollo de su profesión, convirtiéndose en el espacio autopoiético de transformación. El docente reflexivo encuentra en la innovación de sus prácticas mecanismos de transformación de las situaciones que puedan quemarlo, previniendo la aparición de síntomas del Burnout: despersonalización, falta de realización personal y cansancio emocional.

Exordio: La danza del fuego



Figura 2. La danza del Fuego

Fuente: Danza del Fuego. Balí, Tailandia. Olivier Matthys/EFE. Recuperado el 6 de mayo de 2013 de: <http://www.20minutos.es/imagen/989066/>

La realidad existencial en la que estamos inmersos, se encuentra construida por simbologías, hasta el punto de considerarnos animales simbólicos, como lo expresara el filósofo de origen alemán Erns Cassier (1945): *“en lugar de definir al hombre como un animal racional lo definiremos como un animal simbólico. De este modo, podemos designar su diferencia específica y podemos comprender el nuevo camino abierto al hombre: el camino de la civilización”* (p. 28).

Siguiendo a Cassier (1945), los seres humanos con el propósito de adaptarnos al medio que nos circunda, hemos creado la cultura, acumulada en universos simbólicos dotados de significados y transmitidos mediante el lenguaje. De esta manera, los símbolos comunican relaciones abstractas, como las representaciones mentales y sociales, las ideas, las concepciones de mundo, la realidad personal y social, y en general, nuestra manera de ser –

ahí, haciéndonos posible el mundo de la ciencia y del pensamiento. Esta capacidad simbólica nos remite a una experiencia superior de vida permitiéndonos superar la experiencia inmediata, registrada a través de imágenes e impresiones de los sentidos. Aparecen como realidades y formas simbólicas el arte, la ciencia, la religión y el lenguaje.

El fuego se ha convertido en un instrumento simbólico potente y fascinador. Desde su vital importancia en la supervivencia de la humanidad, y desde sus múltiples significados y funciones. El uso simbólico del fuego aparece en diversas culturas, expresiones artísticas, disciplinas, mitologías, y religiones.

En cuanto a la aparición del fuego dentro de las diversas mitologías y divinidades se encuentran Helios o Surya viajando en carros de fuego, y Agni en la India con su pelo y su barba llameantes, representado en el arte con dos cabezas, simbolizando lo creativo y lo destructivo. Así mismo, Prometeo (en la mitología griega) roba el Fuego Sagrado a Zeus y realiza un acto en beneficio de la humanidad, mientras que Hefesto, o Vulcano (mitología romana) rigen su uso. En la mitología romana Vesta, junto con otras vírgenes custodiaban el fuego sagrado del hogar. En Grecia, aparece con el nombre de Hestia cuya misión es mantener avivado el fuego sagrado, símbolo de la vitalidad y la fuerza.

En la cultura celta, Bel, encargado de purificar el ganado al pasar por el fuego. En los pueblos mayas, la historia de los héroes gemelos, se ven listos a sacrificarse voluntariamente en la hoguera de los enemigos para purificarse y renacer a una nueva vida. Los aztecas presentan a Chantico, diosa de los fuegos del corazón, hogar, volcanes y de la maduración de las mazorcas. En México se encuentra Tletonatiuh, quien representaba el sol azteca del fuego.

Otras deidades son Kitzigiata (mitología de los pueblos indígenas de la región de los grandes lagos en América del Norte), significa gran fuego y se representa como una hoguera que siempre está encendida. En Hawaii, Pele, representa la diosa del fuego, el relámpago, la danza, los volcanes y la violencia. De esta forma, en diversos espacios y culturas se ha introducido al fuego como elemento simbólico de las realidades físicas y espirituales, evidenciado en diversas danzas de fuego, rituales de fuego, adoraciones al fuego y al sol. El

símbolo del fuego aparece como un medio de expresión de la energía, del impulso vital y existencial.

Por otro lado, en las culturas aparecen otras formas de simbología del fuego como, La Danza del Fuego en la antigua Bulgaria, costumbre incluida como patrimonio cultural inmaterial (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO). Así mismo, en México, aparece la danza del Fuego Nuevo, realizada por los pueblos de Anahuac. En Tailandia, en la Danza del fuego, donde los jóvenes caminan descalzos entre carbones encendidos y cáscaras de coco. En cuanto a danza contemporánea, la danza del fuego encuentra representantes como el Flamenco Fusión y el teatro del Fuego. En la música canciones como la danza del fuego del español Paco de Lucia y El Mago de Oz.

Por otro lado, en los análisis de Bachelard (1942) acerca del fuego, pueden encontrarse diversos significados. Por un lado, la vida y la muerte van unidas, el fuego quema y destruye, pero también purifica. Los humanos tiramos a la hoguera todo aquello que deseamos olvidar, e invocamos el fuego para defensa de los espíritus. Quemamos el pasado y las promesas, saltar la hoguera es sobrepasarnos a sí mismos, superar las llamas.

En Jung (1998), el fuego como simbología de lo inconsciente se entiende como la libido, energía de vida, creación y destrucción, balance entre vida y muerte, ciclo de encuentro y desencuentro. El fuego se expresa en un triángulo del fuego: materia que libera energía al cambio de la estructura química, combustión producida por la mezcla de gases y el calor.

Por otro lado, Heráclito en la antigua Grecia, escribirá “Este cosmos (el mismo de todos) no lo hizo ningún dios ni ningún hombre, sino que siempre fue, es y será fuego eterno, que se enciende según medida y se extingue según medida” (1981, p. 281). El principio de los filósofos presocráticos bajo su influjo del concepto del devenir, concebía la realidad en continuo movimiento y en continuo cambio, de esta manera Heráclito dirá: “Panta rei” (todo fluye). El principio del cambio se encuentra animado por el conflicto: “La guerra (pólemos) es el padre de todas las cosas”, admitiendo al mismo tiempo, que es armonía, en el

sentido de un ajuste de energías contrapuestas. El arjé³ (principio constitutivo) de Heráclito es el fuego, entendido como devenir perpetuo y lucha de opuestos. El fuego permite el cambio constante, regido por una razón, el logos o razón universal: “Todo surge conforme a medida y conforme a medida se extingue” (p. 280).

El fuego posee un poder abrazador, purificante, destructor y renovador. Utilizado como simbología de la pasión o de la destrucción. Dicha realidad dialógica, expresada por Heráclito (En Kirk, G.S. y Raven, G. S, 1981), se ve reflejado en el uso del fuego. El síndrome del Burnout abarca la realidad de la persona que ha perdido el fuego, que necesita ser pasado por el crisol para poder revivir de las cenizas como el ave fénix. Dicha realidad vital del sujeto – docente encuentra su estado de realización en la práctica educativa, como espacio donde se pone en juego todo su ser, su saber y su hacer.

³ Término filosófico proveniente de los Presocráticos de la antigua Grecia. Es entendido como un concepto metafísico que significa principio y fin de todo, de lo que están hechas las cosas, su estructura o materia.

1. Recolectando Leños



Figura 3. Circuito relacional 1. El sujeto centro de la investigación⁴

Fuente: el autor⁵

El sujeto es la realidad primera y última de la existencia. El proceso investigativo inicia en él y termina en él. Así, la identificación del sujeto docente en condición de padecimiento del Burnout, exige una urgente reflexión investigativa desde una perspectiva compleja e interdisciplinaria que implique los saberes filosóficos, psicológicos y pedagógicos, permitiendo la aparición del sujeto emancipado.

⁴ Los circuitos relacionales emergieron de un proceso hermenéutico y de la triangulación de la información extraída de los textos y los autores leídos, las técnicas aplicadas, la voz de los sujetos protagonistas del corpus documental.

⁵ Psicólogo. Estudiante IV semestre de maestría en Educación Universidad Católica de Manizales. Psico orientador Colegio La Salle - Pereira. Docente de Filosofía y Ciencias Sociales. Investigador Grupo Sujeto, Mente y Comunidad categoría B de Colciencias.

1.1 Introduciéndonos en el mundo del Burnout

El ser humano es un péndulo en continuo movimiento, un ser inacabado, un ser - ahí, aherrojado al mundo, que oscila entre lo determinado y lo indeterminado. Es un ser dado para la existencia, para el hacer, como lo dirá el filósofo alemán Karl Jasper (1968) refiriéndose a su singular posición en el universo:

La existencia es lo que nunca es objeto; es el origen a partir del cual yo pienso y actúo, sobre el cual hablo en pensamientos que no son conocimiento de algo: existencia es lo que se refiere y relaciona consigo mismo y, en ello, con su propia trascendencia. (p. 14)

La relación que el ser humano establece con el mundo depende del significado que cada ser tiene para él. De la misma manera, estos significados responden a construcciones sociales de las cuales participamos, estableciendo una relación dialéctica de construidos y constructores del hábitat lingüístico. Estos elementos que conforman los fundamentos del interaccionismo simbólico, tienen al sujeto como traductor de significados (Lippmann, 1920). Dicha interacción simbólica posee un lugar de desarrollo, un espacio privilegiado que permite la adaptación de nuestro ser a la realidad.

El sujeto-docente se vincula a un espacio simbólico dentro del cual se imponen una serie de cambios y perspectivas de realidad que han llevado sus estilos de vida hacia una vivencia demasiado acelerada, produciéndose un incremento de alteraciones de su salud mental, física y psicológica. De esta manera, el sujeto se ha visto enajenado y alienado, siendo sometido a diversas disfuncionalidades y alteraciones.

La práctica de la profesión docente presenta una serie de condiciones que lo hacen vulnerable a presentar enfermedades de carácter psicológico, emocional y físico (Aldrete, M; Pando, M; Aranda, C y Balcázar, N, 2003; Beer, J. y Beer, J., 1992; Cordeiro, J; Guillén, C; Gala, F; Lupiani, M; Benítez, A., Gómez, A., 2003; Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E. y González, J., 2000; Moriana, E. y Herruzo, J., 2003; Restrepo, A., Colorado, V. y Cabrera, A., 2006). En la praxis docente se encuentran factores desencadenantes que desestabilizan la salud de los profesores, vinculados principalmente, con el modo en que se establecen interacciones

comunicativas con el entorno, consigo mismo, con los alumnos, con los padres de familia y con los compañeros de trabajo.

De esta manera, es un hecho común observar a los docentes adolecer de complicaciones de carácter psicosomático evidenciado en dolores de cabeza, trastornos del sueño, gastrointestinales, fatiga, hipertensión, dolores musculares, entre muchos otros desórdenes. Así mismo, se evidencian desajustes de carácter emocional como distanciamiento de tipo afectivo, e irritabilidad, generando ausentismo laboral, baja productividad, desmotivación hacia la práctica docente, y conducta violenta. De acuerdo a lo anterior, y conscientes de esta realidad de la profesión educativa, se han venido realizando diversos estudios encaminados a la medición, prevención e intervención de síndromes que afectan la salud del sujeto docente.

Dentro del conjunto de estas alteraciones del sujeto, encontramos las disfuncionalidades asociadas al estrés laboral, en especial, el Síndrome de Burnout, también conocido como del quemado (Chacón, 1999) de estar “quemado” (Da Silva, H., Vega, E. y Pérez, A., 1999), quemarse por el trabajo (Gil-Monte y Peiró, 1996, 2007), estar quemado en el trabajo (Salanova y colaboradores, 2003), desgaste psicológico por el trabajo (García, Sáez y Llor, 2000), desgaste ocupacional (López, 1996), desgaste profesional (Arón y Llanos, 2003), agotamiento profesional (Belloch y colaboradores, 2000), estrés crónico laboral asistencial (Manzano, 2000), el cual puede definirse como un conjunto de síntomas que manifiesta el sujeto en respuesta al estrés laboral crónico (Castañeda y García, 2010) y que está compuesto por tres elementos básicos: despersonalización, falta de realización profesional y cansancio emocional (Maslach y Jackson, 1981).

La pérdida del mundo simbólico, relacional y existencial, fruto del proceso de desestabilización ocasionado por el Burnout, encuentra en la carencia de la adecuada organización sistémica una de sus principales causas. El mal funcionamiento relacional y comunicativo entre el sujeto-docente con sus prácticas educativas, conlleva a engendrar factores de riesgo para sufrir el síndrome de Burnout. Es así, como una práctica docente mal planeada, una visión del estudiante como sujeto pasivo, la carencia formación profesional, la

falta de capacidades comunicativas, las relaciones distantes con los compañeros, las inadecuadas concepciones sobre la enseñanza, el no desarrollo de estrategias de afrontamiento, la falta de ambientes físicos bien dispuestos y la carencia de docentes reflexivos, se complejizan como hechos fundamentales que se convierten en los campos de desarrollo del sujeto con padecimiento de Burnout.

Dichas disfuncionalidades repercuten en la creación de una interacción comunicativa adecuada. De esta forma, la educación como acto comunicativo e interactivo entre personas con distintos niveles de conocimiento, no logra el nivel deseado de sintonización de realidades. El docente con prevalencia alta de Burnout pierde la claridad de las relaciones con el espacio, la familia, los compañeros, los amigos y consigo mismo, entrando en un estado de enajenación (Padilla, A., Gómez, C., Rodríguez, V., Dávila, M., Avella, C., Caballero, A. y Vives, A., 2009).

1.2 La transdisciplinariedad. El fuego en movimiento

El diálogo interdisciplinar permite la ampliación de la comprensión de la realidad. De esta manera, el abordaje del camino investigativo del síndrome de Burnout en su elemento complejizador no pretende ser un recorrido de saberes estáticos, por el contrario, las disciplinas que intervienen en la construcción del tejido investigativo dinamizan el quehacer del sujeto – docente – investigador, a través del estudio de caso, generando un movimiento continuo en los saberes epistemológicos de las disciplinas, las cuales permiten la construcción del tejido transdisciplinar desde el saber filosófico, psicológico y pedagógico.

La fundación de los campos de conocimiento en el intento de comprender las relaciones complejas que se generan alrededor del Burnout y de las prácticas educativas desde una mirada del sujeto en complejidad, permiten convidar a la dialogicidad disciplinaria en el campo investigativo a Edgar Morín. De la misma manera, en el campo específico del síndrome de Burnout, se invitan al diálogo complejizador a Maslach, Jackson, Gil-Monte y Peiró. Por otro lado, en la disciplina pedagógica y de las prácticas educativas se invitan a autores como Zabala y Perrenoud. Finalmente, en lo referente al campo del sujeto – docente reflexivo

encontramos autores como Motta, Morín y Shön, entre otros autores. A partir de los diversos autores convocados a la dialogicidad compleja, como fuentes primarias, y desde sus trabajos, investigaciones y construcciones gnoseológicas que facilitaran la emergencia de comprensiones alrededor de las categorías fundantes del Burnout y de las prácticas educativas.

La presente fundación epistemológica desde la obra de conocimiento de la relación entre el síndrome del Burnout y de las prácticas educativas emergen diversos intereses que son mencionados a continuación:

1. Interés cognitivo: la obra de conocimiento se enmarca desde un pensamiento epistemológico crítico y abierto, generando procesos de vinculación gnoseológica de las diversas disciplinas y autores convocados al diálogo frente al sujeto-docente-investigador. La investigación del síndrome el Burnout y las prácticas educativas pretenden la construcción de conocimientos orientados a la implicación de un sujeto investigador con conciencia emancipadora de las enajenaciones determinadas por las situaciones estresantes y de las emergencias que surgen de ellas.

2. Interés Ético: el desarrollo cognitivo generado en la obra de conocimiento está fundada en el compromiso de los investigadores como sujetos que deconstruyen realidades y generan procesos de adaptación de los factores de riesgo del Burnout, desde una mirada transdisciplinar, permitiendo generar procesos emancipatorios por parte del docente en sus prácticas pedagógicas, aportando a mejorar las condiciones de vida del maestro.

3. Interés comunicativo: el resultado del proceso investigativo y de las relaciones emergentes entre el Burnout y las prácticas educativas establecen la necesidad de ser transmitidas. Para tal fin, se acude a la metáfora del fuego como dominio simbólico dentro de la cual se presentan cinco momentos que contienen el proceso de desarrollo del Burnout desde su nacimiento hasta su finalización, en los que se moviliza la obra de conocimiento.

4. Interés pedagógico: el proceso investigativo centrado en el síndrome de Burnout y su relación con la práctica pedagógica esta movilizado por la necesidad de mejorar la praxis educativa, de tal modo, que estas no se conviertan en hechos que originen el deterioro de la salud del docente. Por el contrario, deben ser un elemento emancipador de las realidades que

enajenan el sujeto. El interés del campo de conocimiento pedagógico aborda problematizaciones referentes a lo pedagógico en contexto y pertinencia frente a la responsabilidad del sujeto en su proceso de aula.

5. *Interés disciplinar*: la investigación pretende ampliar el campo de trabajo del síndrome de Burnout, convirtiéndose en cierre - apertura, de tal forma, que establezca nuevos campos disciplinares de trabajo desde la escucha de los docentes en relación con su prácticas educativas, y de reflexión desde la perspectiva del sujeto crítico y abierto, en continuo diálogo con los saberes que aportan al campo psicológico.

6. *Interés emancipador*: el sujeto emancipado requiere un nivel de conciencia como investigador para realizar una lectura crítica de la realidad y del momento histórico de su quehacer, de manera que pueda potenciar su ser desde todas las dimensiones. La obra de conocimiento descubre en el sujeto - docente el elemento fundante en la generación de estrategias de afrontamiento ante el síndrome del Burnout, convirtiéndolo en el actor principal del quehacer pedagógico.

1.3 Estado actual del conocimiento del Burnout en maestros

El estudio del Burnout tiene sus inicios en la década de 1970 con los trabajos de Freudenberg. A partir de este momento han surgido diversos horizontes investigativos del síndrome, los cuales han hecho hincapié en aspectos organizaciones e individuales como elementos desde los cuales puede entenderse. De esta manera, es preciso elaborar un acercamiento metodológico de aquellos estudios que se han elaborado en torno al estado del conocimiento en referencia al tema del síndrome del Burnout.

Unda, S. (2010) en su estudio “Estudio de Prevalencia del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT) y su Asociación con Sobrecarga y Autoeficacia en Maestros de Primaria de la Ciudad de México”, encontró que los hombres presentan niveles más bajos en falta de ilusión por el trabajo y desgaste psíquico. Considerando la edad, los niveles más elevados se dieron entre los 41 y 50 años. En cuanto a la asociación con sobrecarga laboral existe una

correlación negativa con ilusión por el trabajo; y, positiva, con el desgaste psíquico, la indolencia y la culpa. En cuanto a la variable de autoeficacia, una correlación positiva con ilusión por el trabajo y negativa con el desgaste psíquico, la indolencia y la culpa y concluyó que es necesario intervenir para prevenir el deterioro de la salud de los docentes.

Por otro lado, Yslado, R., Nuñez, Ll., Norabuena, R. (2010) presentaron como objetivo en su trabajo investigativo la descripción de la frecuencia y características del Burnout en profesores de educación primaria en la provincia de Huaraz e Independencia (México), a la vez de buscar la planificación y evaluación de los resultados de un programa de intervención psicoeducativo. Algunas conclusiones fueron: los docentes presentan Burnout en las fases Intermedio y final. Así mismo, el programa de intervención a casos de Burnout en la etapa final ha sido efectivo significativamente para reducir el cansancio emocional.

Moreno, B., Corso, S., Sanz, A., Rodríguez, A., Boada, M. (2010) en su investigación sobre Burnout y engagement (compromiso laboral), encontraron que las demandas laborales son predictoras del Burnout y del engagement⁶, a la vez que predicen la sintomatología de estrés. Igualmente, es necesaria la adecuación de los contextos laborales a las especificidades de cada colectivo docente.

En México, municipio de Aguascalientes, Noyola, V., Padilla, L (2010), encontraron un alto índice de desgaste psíquico, síntoma propio para el desarrollo del síndrome (Gil Monte, 2005). Además, encontraron mayor presencia en las profesoras, en el área urbana y entre los casados; así como entre quienes tienden a estar en desacuerdo y fuertemente desacuerdo con algunos de los procesos organizacionales centrales de las instituciones escolares.

Núñez, Ll. (2010) en su investigación “El síndrome de quedarse quemado por el trabajo en el profesorado de educación básica de una zona andina del Perú” encontró que el

⁶ Término usado en el campo laboral y en la cultura organizacional, identificado con el esfuerzo voluntario del trabajador o miembro de una organización, entendiéndose con ello el compromiso organizacional y la implicación laboral de la persona. Característico de los sujetos que están totalmente implicadas y entusiasmadas en su trabajo, actuando de manera superior a las exigencias de su organización.

agotamiento emocional, la despersonalización y la baja realización personal se encuentran en un nivel medio de prevalencia.

En la ciudad capital de Bogotá, Colombia, Gantiva, C., Jaimes S., Villa, M. (2010), estudiando 47 docentes de primaria y bachillerato, encontraron niveles medios del síndrome. En cuanto a las estrategias de afrontamiento relacionadas positivamente con el síndrome son: a) espera; b) evitación emocional; y c) expresión de la dificultad de afrontamiento, y las que están relacionadas negativamente son: a) solución de problemas y b) reevaluación positiva.

Escalante, E. (2010), en su tesis doctoral “Burnout en docentes: una aproximación a la situación de profesores de escuelas primarias públicas en México” encontró que de las tres dimensiones del Burnout, el desgaste emocional fue la más frecuente, la despersonalización mostró puntajes bajos, donde los profesores no se muestran cínicos o afectivamente distantes de sus alumnos o compañeros de trabajo. Se presentó una relativa insatisfacción con la actividad laboral.

Ramírez, T., D’aubeterre, M., Álvarez, J. (2010) en los resultados encontraron que la percepción del trabajo como docente, como agente estresor, presenta diferencias significativas entre los solteros (niveles bajos) y los divorciados (niveles altos). Igualmente, las mujeres los índices del síndrome son significativamente más altos que en los hombres.

En el estudio “Burnout en profesores de primaria y su desempeño laboral”, Rionda, A., Mares, M. (2011) detectaron que 13% de la población de la muestra presentó niveles altos y 56% niveles medios de Burnout. Se encontró una relación negativa baja entre el grado de Burnout detectado en los docentes y su participación en actividades escolares. No se encontró una relación entre el grado de Burnout y los resultados de la prueba de desempeño laboral. Se presentó también una relación negativa baja entre el grado de despersonalización del docente y los resultados de la evaluación nacional.

A sí mismo en Bogotá, Aguilar, C. Gómez, A., Vera, L., Barrios, y Caro, J. (2011), en su estudio sobre “Variables de la profesión docente asociadas al síndrome de Burnout en colegios de Bogotá” encontraron que las variables: labores extracurriculares que los docentes

realizan en casa y número de estudiantes a los que enseña estaban asociadas a la presencia del síndrome de Burnout.

Punceles, A., y Tovar, E. (2011) en Venezuela en su estudio sobre Burnout encontraron que los docentes presentan características de Burnout, manifestados en agotamiento emocional, estrés o cansancio; los docentes que laboraban para instituciones privadas presentaban mayores índices de desgaste profesional; según género, las docentes son las que tienen mayor propensión a padecer el Síndrome.

Po otro lado, Alcalá, V., Rojas, O., Sánchez, J. (2011), en su estudio “Relación entre el síndrome de Burnout y los síntomas de depresión en una muestra de docentes de educación básica”, tuvieron como objetivo conocer la relación entre Burnout y depresión de las profesoras que asisten a la Licenciatura en Educación de la Universidad Pedagógica de México que enseñan en primaria. En los resultados encontraron una alta relación entre niveles elevados de agotamiento emocional, despersonalización, depresión y baja realización personal.

De la misma forma, Barraza, A. (2011) investigando acerca de la relación entre satisfacción laboral y el síndrome de Burnout, a través de un estudio descriptivo mediante encuesta mostraron “una relación contradictoria no concluyente entre estas dos variables, ya sea que su análisis se realice entre sus dimensiones constitutivas o como variable general”.

Montoya, F. (2011) Con el fin de estudiar la presencia del Burnout y del trastorno de estrés postraumático en profesores de educación básica, indican que un porcentaje importante de los docentes que presentan Burnout también desarrollaron trastorno de estrés postraumático, observándose además que ambas variables están correlacionadas. Las variables sociodemográficas implicadas parecen no incidir en el desarrollo de Burnout y del trastorno de estrés postraumático, y sólo algunas condiciones laborales influyen en ambos.

En la investigación realizada por Mercado, A., Noyola, V (2011) en Aguascalientes con 588 docentes de primaria y 372 de educación secundaria, muestran como resultados niveles similares de prevalencia del síndrome en educación primaria, comparado con la educación secundaria. A nivel general lo niveles más altos de afectación se encontraron en la dimensión de desgaste psíquico.

Muñoz, C., y Piernagorda, Despersonalización (2011, 2012) en su investigación “Relación existente entre las estrategias de afrontamiento y el síndrome de Burnout en 17 docentes de básica primaria y secundaria”, describen un prevalencia media de Burnout. Además, las estrategias de afrontamiento utilizadas y correlacionadas con el Burnout son: búsqueda de alternativa y búsqueda de apoyo profesional, búsqueda de apoyo social y expresión emocional abierta.

En la investigación “Burnout en docentes de primaria y secundaria: perspectiva investigativa en Colombia”, Muñoz, C. y Correa, C. (2012) describen que el estudio del Burnout en docentes de primaria y secundaria es un campo que se va ganando, generando cada vez más investigación en torno al problema del desgaste profesional, de tal forma, que éste no se convierta en un problema de orden mayor. La investigación permite establecer principios y estrategias para prevenir y contrarrestar los malestares y consecuencias negativas que puedan sufrirse por causa de la sensación del “quemado”.

En la investigación de Pena, M., Pacheco, N. (2012) se presenta la relación entre la inteligencia emocional percibida y el grado en que los profesores de primaria están “quemados” en su trabajo y sus niveles de vigor, dedicación y engagement. Las dimensiones de inteligencia emocional percibida más predictivas fueron las de asimilación emocional y percepción interpersonal; de igual forma, se constata que los profesores de primaria, al ser comparados con otros profesionales de la enseñanza, muestran patrones medio bajos de Burnout y medio-altos de engagement. Los docentes de primaria son un colectivo con altos niveles vocacionales en su profesión e ilusión por el trabajo; encontraron la necesidad de favorecer el desarrollo de habilidades emocionales como método preventivo del Burnout.

En Colombia, Díaz, F., López, A., Varela, M. (2012), en colegios de Cali encontraron bajos niveles de Burnout, cuyos factores de riesgo están asociados en relación con el estrés de rol y los factores organizacionales de supervisión, condiciones organizacionales y Preocupaciones Profesionales.

Arias, W. y Jiménez, N. (2013) en una muestra de 233 profesores encontraron un nivel moderado de Burnout. Así mismo se evidenció que un mayor porcentaje de varones que de

mujeres padecen el síndrome. Además, se hallaron relaciones significativas entre el tipo de gestión educativa, y la despersonalización y la baja realización personal.

Finalmente, Muñoz, C. y Correa, C. (2012, 2013) en el estudio acerca del “Burnout docente y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y secundaria”, tuvo como objetivo la identificación de la prevalencia del Síndrome de Burnout y su posible relación con las llamadas estrategias de afrontamiento en 120 docentes, hubo una presencia alta del síndrome en el 16%, media en el 43% y baja en el 41% de la población. Las estrategias de afrontamiento relacionadas con el síndrome son: búsqueda de alternativa, evitación comportamental, conformismo, expresión emocional abierta y búsqueda de apoyo social.

Cabe mencionar que la gran mayoría de los estudios antecedentes del síndrome de Burnout en el ámbito educativo de la básica primaria corresponde a estudios cuantitativos de tipo descriptivo correlacional.

1.4 La práctica educativa. Un espacio para la aparición del Burnout o para el sujeto emancipado

El sujeto - docente reconfigura su realidad mediante su hacer (Heidegger, 1997). La acción permite generar nuevas realidades reconstruyendo aquellas situaciones que pueden percibirse como enajenadoras, alienantes o detonadoras del fuego. Es así, como el sujeto no puede quedarse en un estado de quietud, de *stand by*. Al respecto, Bauman (2005) nos advierte, en su propuesta de la modernidad líquida, sobre la precariedad de los vínculos humanos en la presente realidad individualista y privatizada, donde el factor común es el carácter transitorio y volátil de las relaciones. De esta forma, principios como el amor, la verdad, el bien, la felicidad se hacen cada vez más flotantes, perdiéndose la preocupación y responsabilidad hacia el otro, donde los rostros y cuerpos se reducen a meros espacios de virtualidad. Esta sociedad siempre cambiante, incierta e imprevisible. Es el tiempo sin certezas, donde el sujeto se encuentra en la responsabilidad de ser libre enfrentándose a sus miedos y angustias existenciales (Jasper, 1968).

El sujeto - docente está en continuo repensarse, en continua construcción - deconstrucción - reconstrucción. Convirtiéndose en un ser en continuo devenir (*pante rei* de Heráclito), lo que le exige adecuar las circunstancias que lo rodean a su realidad existencial, como lo advertirá el filósofo español José Ortega y Gasset en *Las Meditaciones del Quijote*. De esta manera, el estudio del síndrome de Burnout se presenta como una realidad que ha de ser reflexionada en el ámbito docente desde las prácticas educativas.

El Burnout ha sido abordado desde diversas disciplinas y enfoques, analizando factores o variables como horas de clase semanal, género, años de ejercicio docente, relación con el currículo, nivel de enseñanza, estado civil. De la misma forma, el estudio del síndrome en el ámbito educativo, ha sido investigado en diversos países, principalmente desde enfoques cuantitativos, existiendo una gran cantidad de bibliografía sobre el tema (Muñoz, C. y Correa, C, 2012).

A partir de los factores e investigaciones mencionadas en relación con el síndrome de Burnout, de los factores presentados, las causas y consecuencias del sujeto - docente, surge un interés problematizador en el avance del estudio del síndrome de Burnout: ¿Qué aportan las prácticas pedagógicas reflexivas al afrontamiento del síndrome de Burnout en maestros? El objetivo general de la investigación es descubrir las emergencias relacionales entre el síndrome de Burnout y las prácticas educativas reflexivas.

De igual manera, y como derivadas de la pregunta de investigación surgen otros interrogantes alrededor del vínculo entre prácticas educativas y la aparición y desarrollo del Burnout en referencia con lo pedagógico, el desarrollo y la democracia. Es así, como podemos preguntarnos ¿qué relación tienen las prácticas educativas con el síndrome de Burnout? ¿Cómo las prácticas educativas reflexivas pueden ayudar a la aparición del sujeto emancipado? ¿De qué forma las prácticas educativas reflexivas facilitan el desarrollo de un ambiente democrático en el aula de clase?

Entender lo que sucede en la escuela, en la acción pedagógica y en los procesos de enseñanza - aprendizaje - evaluación, responde a un complejo tejido de componentes que comprometen desde el nivel macro del sistema social y escolar, hasta el micro, en el aula de

clase, en la que se experimentan las finalidades que guían la acción del sujeto - docente. Desde dicha perspectiva, las prácticas educativas en el aula se vinculan desde dos pilares (Zabala, 2008) la función social de la enseñanza y el conocimiento de cómo se aprende. (p. 128)

En el presente espacio de relaciones intersubjetivas se genera la función teleológica que responde al ¿para qué enseñar? ¿para qué educar? desde los cuales se teje la complejidad de la organización social, la selección y ordenación de los contenidos, las relaciones pedagógicas, las formas de distribución del tiempo, los espacios y demás procesos ligados al sentido y la función de la enseñanza como elemento fundamental en la prevalencia y desarrollo del síndrome de Burnout.

2. Inicia el fuego

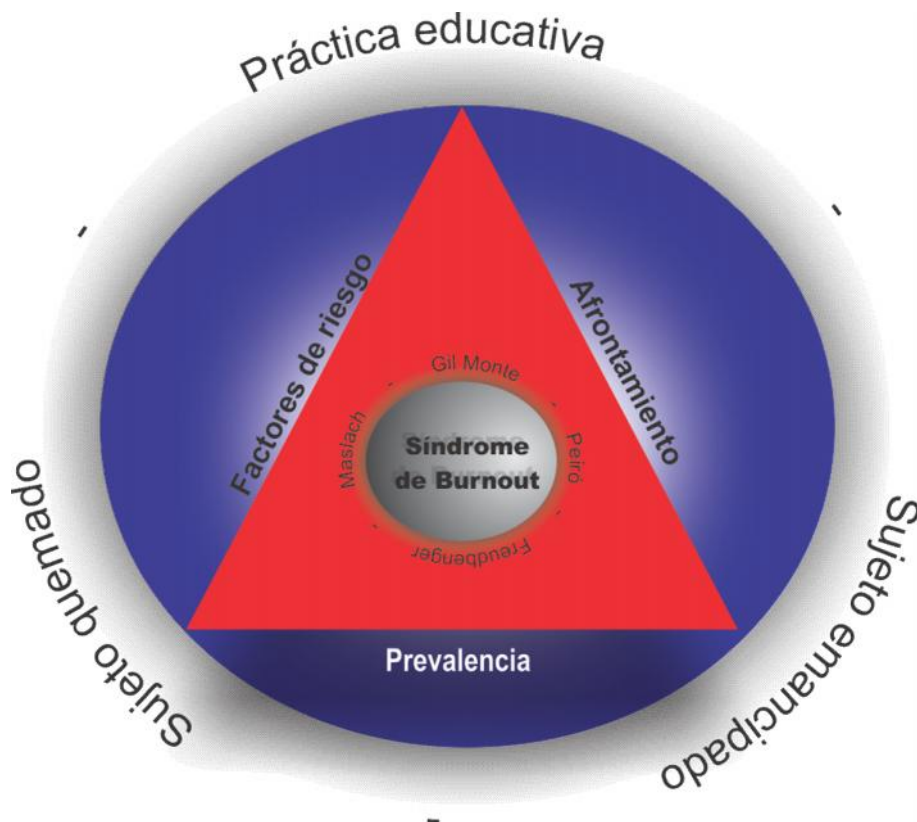


Figura 4. Circuito relacional 2. Síndrome de Burnout una realidad del docente

Fuente: el autor

El síndrome de Burnout, realidad que enajena, despersonaliza y quema los deseos de realización profesional, ha sido estudiado y conceptualizado por diversos autores desde la década de 1970. El surgimiento del docente con padecimiento de Burnout, en el ámbito de las prácticas educativas en primaria, no evidencia publicaciones en los portales científicos. La triada, factores de riesgo, prevalencia y estrategias de afrontamiento del Burnout, emergen como una realidad necesaria de ser categorizada permitiéndonos entender la relación con las prácticas educativas y su posible ayuda como estrategia de afrontamiento.

2.1 Burnout: un padecimiento de nuestros días

La realidad contemporánea nos impone una serie de cambios y modificaciones de manera tan acelerada que han producido un incremento de enfermedades relacionadas con el estrés laboral. Es así, como el sujeto se ve sometido a diferentes enfermedades que deterioran su integridad físico-psíquica, su realidad personal y social. El estrés profesional o síndrome de Burnout, el cual es considerado por Castañeda y García (2010) como el conjunto de síntomas que manifiesta el individuo como respuesta al estrés laboral crónico, fue investigado en sus inicios por el psiquiatra Herbert Freudenberger (1974) quien en observaciones a un grupo de voluntarios que trabajaban con toxicómanos, mostraron en un periodo de un año, padecimientos de salud de modo progresivo, como fue la pérdida de energía hasta llegar al agotamiento extremo, episodios recurrentes de ansiedad y depresión, así mismo, mostraron desmotivación para la realización de su trabajo y agresividad con las personas con quienes estaban trabajando.

El síndrome de Burnout es un fenómeno que ha despertado un notable interés investigativo en los últimos años, por sus importantes consecuencias en la salud, en el bienestar psicológico y físico de los sujetos, al igual que por sus efectos como el aumento de ausentismo, abandono y deterioro del servicio ofrecido (Peiró y Salvador, 1993). Cabe mencionar que dicho padecimiento es propio de algunos campos profesionales, siendo poseedor de unas características específicas que generan un cuadro sintomatológico diferente al mero agotamiento físico-psíquico ocasionado por el estrés. El interés investigativo que ha despertado, ha permitido su estudio en diversas campos disciplinares, incluyendo el ámbito educativo (Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova y Bakker, 2002).

El sujeto docente se desenvuelve en unas circunstancias particulares, el aula de clase. Es en este espacio donde realiza su acción, donde se pone en escena. En las prácticas educativas se da el lugar de encuentro entre el docente y los estudiantes, desde su ser propio, su saber y en relación vital con el mundo (Bronckbank, 2002); es el espacio que da sentido vivencial a su quehacer docente. La relación entre sujetos, saberes, motivaciones, representaciones, cultura, conforman el *complexus* desde el cual se originan los factores de riesgo del síndrome de Burnout.

Dentro del conjunto evolutivo que se ha mencionado en el desarrollo conceptual e hipotético del síndrome de Burnout, retomamos el elaborado por la psicóloga norteamericana Cristian Maslach (1986), quien describe tres características del síndrome que nos aclaran la pérdida del mundo relacional y los elementos constitutivos del síndrome.

Primeramente, el sujeto presenta un estado de agotamiento emocional, que repercute notablemente en el nivel comunicativo que establece con todos aquellos con quienes se relacionan, desvinculándose del mundo de lo simbólico-afectivo. Las relaciones afectivas se ven afectadas de manera negativa generándose un distanciamiento con el otro. Se experimenta una sensación disipada y disminuida de la facultad de sentir. Según Babakus, E.; Cravens, D.; Jhnoston, M. & Moncrief, W. (1999), está caracterizado por la sensación de que lo emocional individual se encuentra vacío y falta de energía.

La segunda característica del Burnout es la falta de realización personal, dicha sensación del docente se experimenta como el estancamiento de su desarrollo profesional. El sujeto se encuentra en *stand by*, sin posibilidades percibidas de apertura en el ejercicio de su profesión, demostrando actitudes negativas hacia el rol profesional (Gil-Monte, Peiró y Valcárcel, 1998). De esta manera, el mundo simbólico, relacional y existencial de su profesión pierde su rumbo desvirtuándose la práctica educativa, perdiéndose el deseo hacia el ejercicio de la docencia.

Finalmente, y como tercera característica, aparece la despersonalización, entendida como la alteración perceptual o de la experiencia propia de tal forma que el sujeto se siente "separado" de los procesos mentales o del cuerpo, experimentándose como un observador externo a sí mismo. El nivel comunicativo consigo mismo se encuentra desestructurado generando la pérdida de la identidad, acompañado de una percepción de extrañeza hacia sí mismo, incomprensión de lo real, y desorientación en el tiempo y el espacio.

De esta manera, el Burnout desde su conjunto de manifestaciones, agotamiento emocional, falta de realización profesional y despersonalización se presentan como un fuerte desequilibrio del yo, un rompimiento consigo mismo, que afecta los pensamientos y afectos. Nuestro mundo simbólico, de signos y representaciones, se ve perdido. Frente a este panorama

del sujeto con Burnout es necesario replantear el yo existencial (Frank, V. 1991) generando procesos auto - eco - organizacionales mediante los cuales, el docente, pueda salir de su estado de quemazón. El estudio interdisciplinar del síndrome emerge como un elemento fundante en la comprensión de esta realidad, vinculando una visión crítica, abierta y compleja que permitirá la generación de docentes reflexivos (Dewey, 1989; Shön, 1992). De esta manera, el docente reflexivo se convierte en el punto de partida para comprender las emergencias que faciliten la relación entre Burnout, práctica educativa (Zabala, 1999) y docente reflexivo. De esta forma, el sujeto - docente, que se encuentra con Burnout, pueda renacer como el ave fénix desde sus cenizas, deseando lo perdido, ser maestro. El docente que es capaz de ser reflexivo, crítico, logra salir de su situación de Burnout volviendo a restablecer su ser psicológico.

2.2 Prácticas educativas: zona de encuentro de las intersubjetividades

La educación del nuevo siglo, exige de los sujetos implicados, docentes, padres de familia, estudiantes y comunidad en general, la adopción de nuevos roles que se expresan en la condición del docente como formador y del estudiante como “sujeto activo” en el proceso de enseñanza - aprendizaje - evaluación. Dicha actitud debe ser entendida como resultado de un nuevo contexto de interacción entre lo social, lo cultural y lo económico en el que se ven inmersos los sujetos.

Al respecto del sujeto – docente, Perrenoud (2007) nos aduce que su rol no se define de la misma manera en todos los contextos, ya que es consecuencia de los modelos de sociedad y de persona que se defiendan, y de las finalidades que se asignen a la escuela; de tal forma, que no es posible disociar tan fácilmente las finalidades del sistema educativo de las competencias que se requieren de los docentes en circunstancias determinadas.

Mora (2006) reconoce nuevos contextos para la educación cuyas características más relevantes son: la sociedad global, vista desde la apertura al mercado laboral, la velocidad con la que el conocimiento cambia y las competencias entre los diversos de la sociedad del conocimiento que según Peter Drucker (1974) representa un tipo de comunidad que tiene

capacidad para generar, incorporar y utilizar el conocimiento de modo que responda a las necesidades de su desarrollo.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) reconoce que el cambio social y las expectativas de la educación, han ampliado y profundizado las funciones de los docentes, donde se hace necesario proporcionar la certificación, la formación profesional continua y la evaluación del grado de eficacia de estos diferentes elementos. Partiendo de esta realidad educativa se precisa mencionar y ampliar las prácticas educativas como realidad de acción del profesor, la comprensión de los procesos de aula en cuanto a la enseñanza y aprendizaje y la reflexión desde componentes recíprocamente relacionados, tanto en lo micro, como lo macro del sistema educativo y sus finalidades formativas.

En este marco, las prácticas educativas en el aula responden a dos grandes referentes (Zabala, A. y Arnau, L., 2008) el aula es un microcosmos social en el que se condensan los enfoques educativos y se configuran las relaciones pedagógicas a partir de la organización de los contenidos curriculares, los tiempos, espacios, recursos y todas las actividades de enseñanza y aprendizaje, que ayuden a comprender la pertinencia educativa reconociendo dos grandes referentes: la función social de la enseñanza y el conocimiento del cómo se aprende, que tenga en cuenta factores y variables que definen y configuran propuestas pedagógicas específicas.

La finalidad de la enseñanza como función social, responde al para qué enseñar, para que educar, a la ordenación de los contenidos desde las estructuras disciplinares, las relaciones pedagógicas, las formas de distribución del tiempo, los espacios, y demás procesos a la enseñanza.

El proceso de enseñanza - aprendizaje se encuentra relacionado con las formas de organización del currículo y de los contenidos vinculados a las lógicas disciplinares, donde la base del análisis es el pensamiento práctico reflexivo, que contempla el antes o la planificación, él durante o la actividad y un después o la evaluación; como elementos inseparables del quehacer docente en el que se expresan las intenciones, previsiones, expectativas y la valoración de los resultados.

De igual manera, Zabala (2008), distingue como unidad de análisis para el estudio de la práctica educativa, la secuencia didáctica, entendida como un conjunto de actividades ordenadas estructuradas y articuladas para unos objetos educativos, que tiene un principio y un final, conocidos tanto por el profesor como por el alumno, en la cual, se recoge la complejidad de la acción pedagógica en sus múltiples variables:

En un primer momento la función social de la enseñanza, que se explicita en los objetivos o finalidades educativas, al respecto Coll (1986), agrupa los objetivos de esta función social en: cognitivo, motrices, de equilibrio y autonomía personal, que procuran aportar a la formación de los ciudadanos y ciudadanas que requiere el siglo XXI.

En un segundo momento, propone la revisión de la función de la enseñanza y los procesos de aprendizaje, desde la vinculación de los contenidos sin reducirlos a asignaturas, sino a todas las habilidades, destrezas, técnicas y actitudes enseñables, por lo que se clasifican los contenidos desde la visión integral de la formación en conceptuales (saber), referidos al conjunto de hechos, situaciones o símbolos con características comunes, que es necesario comprender para construir significados a fin de poder interpretar la realidad o construir nuevas ideas; procedimientos (saber hacer), orientados al hacer, incluyen las reglas, técnicas métodos, destrezas, estrategias, procedimientos y acciones ordenadas, realizadas en función del cumplimiento de un objetivo educativo. Zabala (2008), plantea tres parámetros para diferenciarlos: si la acción implica más componentes motrices o cognitivos, mayor o menor número de acciones que intervienen, y el grado de predeterminación en el orden de las secuencias, si son algorítmicas o heurísticas; y actitudinales (ser), relacionados con ser, agrupa valores, actitudes, normas y principios. Los valores son los principios éticos que implican un compromiso emocional y se emplean para juzgar comportamientos individuales o sociales. Las actitudes son tendencias o predisposiciones adquiridas que predeterminan la conducta de acuerdo con los conocimientos, creencias, sentimientos y preferencias previas. Las normas o principios son patrones o reglas de comportamiento compartidos por los miembros de un grupo que implican comprensión, interiorización y aceptación.

En un tercer momento, la acción pedagógica, tiene que ver con las relaciones pedagógicas en la clase, es decir los vínculos y relaciones entre los sujetos (docente-alumno)

con relación a los contenidos donde se generan distintas formas de comunicación que se plantean a continuación:

La planificación, es la acción docente, desde las necesidades de los estudiantes antes y durante el proceso educativo, teniendo en cuenta la diferencia individual, los ritmos de aprendizaje y los procesos de seguimiento y valoración del proceso. Los aportes y conocimientos de los estudiantes relacionados con las motivaciones, habilidades y actividades utilizadas, para generar vínculos entre los conocimientos nuevos y los previos. Facilitar que el estudiante encuentre sentido a lo que hace, dentro de procesos de comunicación y negociación de los objetivos que se esperan. Proponer retos y desafíos a los estudiantes, así como los mecanismos para superarlos: tiene en cuenta el ajuste a las posibilidades reales de cada estudiante, la diversidad u homogeneidad en las exigencias y las ayudas brindadas para alcanzar las metas.

Generación de ambientes de respeto y confianza, que favorezcan el auto concepto y la autoestima: se relaciona con los grados de aceptación, confianza, respeto mutuo sinceridad en el manejo de las interacciones de tipo intelectual y emocional entre docentes y estudiantes, en las que se permita el error, y mejoramiento continuo.

Para que se presenten estos procesos de transformación y mejoramiento continuo, es necesario trascender del análisis de lo que es, y compone una práctica educativa, y visualizar en ella, el papel del docente o el rol que desempeña en esa práctica, con el fin de problematizarla, de modo que, a través de la reflexión acción del docente sobre su quehacer y las prácticas de otros, pueda generar cambios sobre la manera como enseña y sobre como aprenden sus estudiantes. Las Comunidades de Aprendizaje del colectivo de docentes se han ido posicionando como un espacio vital de formación de los maestros, sobre el cual pueden generarse procesos de cambio y transformación desde el ejercicio reflexivo de las prácticas docentes. Espacios como éstos permiten vivenciar afrontar, de modo más adecuado, las diversas problemáticas sobre las que atraviesa el maestro (Brown, 1997; Torres, R., 2004; Fuentes, 2008)

Desde una revisión histórica sobre la reflexión del docente, de su propia práctica pedagógica se encuentran aportes de John Dewey (1989) quien habla sobre la necesidad del pensamiento reflexivo ocupándose de este tema en su libro: *Cómo Pensamos Cognición y Desarrollo Humano*, plantea la necesidad de reflexionar de una manera crítica y analítica, sobre nuestra práctica. Para Dewey la verdadera práctica reflexiva se da cuando el docente reflexiona sobre situaciones problemáticas reales como lo denominaba; reflexión lógica y analítica, aplicada a situaciones problemáticas reales.

Por su parte, Kenneth, Z y Daniel, L. (1996) en su texto *Raíces históricas de la enseñanza reflexiva*, mencionan las tres actitudes básicas en un docente reflexivo desde Dewey:

Mente abierta: referida a la disposición de escuchar puntos de vistas y cuestionar los propios. Responsabilidad: considerar con mucha atención las consecuencias de cada acción, personales, académicas, sociales y políticas. Honestidad: permite examinar sus propias creencias y concepciones sin justificar su actuación.

Los aportes de Donald Schön (2002) identifican niveles y dimensiones del proceso reflexivo: manifestando la existencia de una reflexión en la acción y una reflexión sobre la acción, la primera se da sobre la marcha, es un diálogo que se da en solitario en la acción misma; la segunda se da en el diálogo con otros sobre la acción realizada, implica describir o nombrar lo ocurrido. Estos ciclos de reflexión llevan al docente a analizar su ser y su quehacer educativo revelando nuevas imágenes de la práctica. El ser un docente reflexivo implica una actitud de cuestionamiento, de continuo crecimiento, es decir, convertirse en investigador de su propia práctica.

Zeichner (1987) señala que las reflexiones permiten inferir y dar descripciones de las circunstancias personales bajo las cuales se indaga y se toman decisiones sobre la propia práctica. En este sentido, la reflexión es utilizada en varios programas de formación de docentes (Connelly y Clandini, 1995).

Para los sujetos-docentes, tienen sentido la reflexión sobre sus prácticas, en la medida que permiten tomar conciencia crítica del conocimiento experiencial o académico, los fines que lo orientan y sus consecuencias. Para Schon (1992) y Perrenoud (2006) los profesionales

operan como prácticos reflexivos, es decir, como sujetos que tanto antes y después, como durante su actividad, pueden activar procesos de reflexión sobre la acción, en los cuales involucran tanto el pensamiento intuitivo y creativo como el racional, lógico y sistemático.

Por lo tanto, la generación de un pensamiento reflexivo y autónomo que oriente los procesos colectivos de construcción conceptual, permite superar el pensamiento rutinario al cuestionar concepciones y prácticas. Esta reflexión que afecta el diálogo consciente con uno mismo o con los demás, es una estrategia compleja que permite caracterizar y problematizar estilos pedagógicos coherentes con saberes y contextos educativos diferentes.

A partir de estas consideraciones, el desarrollo profesional de los docentes basado en la reflexión sobre concepciones y prácticas como propuestas comunicativas y ético pedagógicas, se plantean como una opción formativa que concibe al docente en el proceso como un sujeto activo, participativo, consciente de sus conocimientos y experiencias y de los obstáculos que pueden presentarle, razón por la cual deben explicitarse y confrontarse. La comprensión y la teoría que se pueden elaborar mediante esta reflexión aportan nuevos elementos sobre la experiencia, lo cual permite hacer nuevas interpretaciones de las situaciones y problemas de la práctica en cada contexto.

Finalmente, Reagan (1993) recomienda actividades sobre cómo se puede volver una persona reflexiva, para adquirir un compromiso dinámico e ir más allá de las pautas y conductas rutinarias del quehacer diario. Un buen docente reflexiona individual o colegiadamente sobre su desempeño, hasta ser capaz de volver a su práctica, para hacerla reflexiva, por lo que la esencia del trabajo sobre los estilos pedagógicos busca lo que Bourdieu (1999) denomina "*habitus*" o esquemas que tienen los docentes, para ser transformados a través de procesos de reflexión acción reflexión en el desarrollo antes, durante y después de las prácticas pedagógicas.

3. Fuego Encendido

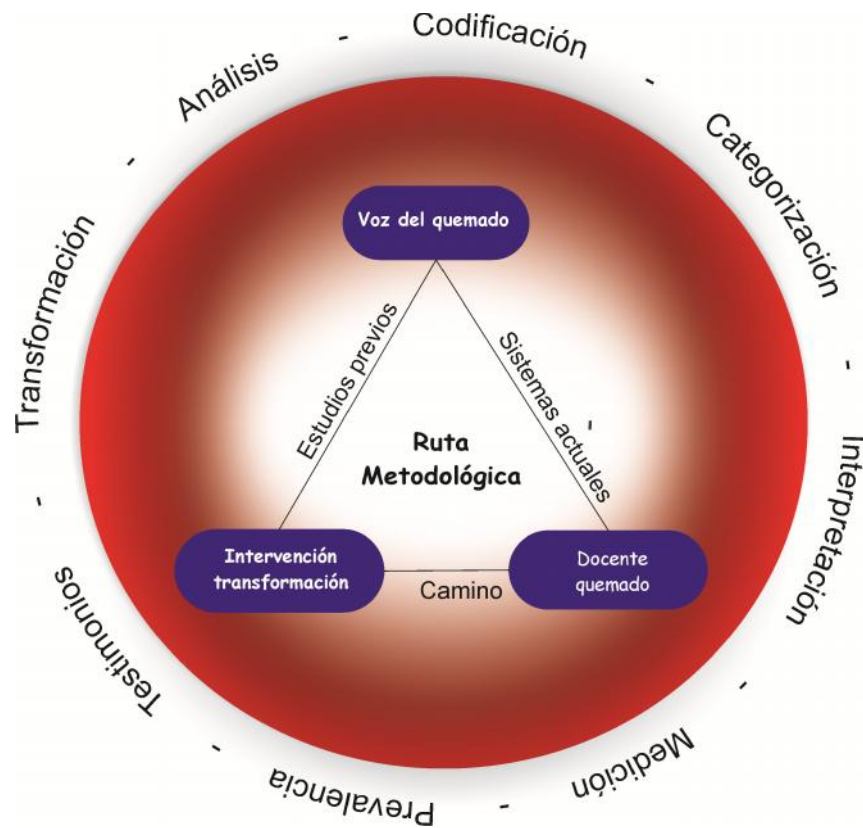


Figura 5. Circuito relacional 3. Ruta metodológica

Fuente: el autor

La ruta metodológica para entender la relación de las prácticas pedagógicas y el síndrome de Burnout se evidencia desde el acercamiento a los docentes desde una mirada crítico analítica y crítico social a través de la interpretación de la voz de los docentes frente al síndrome, y de la utilización del camino metodológico trazado desde la observación, la documentación, la interpretación y la participación docente como parte del proceso de transformación. La metódica se desarrolla en tres momentos: Identificación de prevalencia del síndrome, identificación de los factores de riesgo del síndrome desde la voz del docente, e identificación de los elementos que favorecen el desarrollo del síndrome desde la práctica docente.

3.1 Camino metodológico: hacia la comprensión del Burnout

El diseño de la investigación aborda elementos de la racionalidad crítica, abierta y compleja, desde la cual se pretende hacer un acercamiento de la realidad, facilitando un ejercicio que permite la identificación de los elementos problemáticos en las prácticas pedagógicas en docentes de primaria y secundaria desde la participación de los implicados en el proceso de enseñanza. Dicho diseño metodológico Ha pretendido hacer explícitos los factores de riesgo y prevalencia del síndrome de Burnout (Habermas, 1987; Popkewitz, 1988; Escudero, 1999).

El camino investigativo responde a una metodología mixta, desde la cual se apunta a la producción de un conocimiento propositivo, mediante un proceso de debate, reflexión y construcción colectiva de saberes entre los docentes actores que intervienen en la práctica pedagógica. Elliott (2000), define la investigación desde la acción como *“un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”* (p. 88). Es entendida como una reflexión sobre las acciones y situaciones vividas por el sujeto docente, para ampliar la comprensión de los problemas emergentes de su práctica educativa, con el propósito de transformarla; así mismo, Kemmis (1988) afirma que el camino investigativo desde el accionar propio del sujeto - docente no sólo se constituye como ciencia práctica, sino también como ciencia crítica. Para el autor hacer investigación es una forma de indagación auto-reflexiva de quienes participan, para mejorar sus propias prácticas sociales o educativas. En este sentido, la investigación utiliza procedimientos científicos con el fin de contrastarlos en la comunidad educativa. A sí mismo, interpreta los hechos desde el punto de vista de los participantes y en el lenguaje de los mismos, involucrándolos en el proceso, donde el aula se convierte en el campo de acción de la actividad investigativa.

La metodología combina dos procesos, en primera instancia, la identificación cuantitativa de la prevalencia del Burnout en los docentes, y en segundo lugar, la identificación de los elementos emergentes en las prácticas educativas. Dicha metodología implica una praxis que permite la formación de conciencia crítica de la población sobre su realidad, llevándolos a tomar una actitud de empoderamiento frente a su situación vital.

El ciclo investigativo se evidenció como una espiral ascendente, la cual inició con el reconocimiento de la prevalencia del síndrome y la problematización de las prácticas educativas, desde el síndrome de Burnout, haciendo uso de elementos que permitieron identificar las situaciones que encendían la hoguera. De esta manera, se favorecen los procesos de reflexión, facilitando la identificación de problemas en relación con su práctica docente, como factores de riesgo del estrés profesional, para proponer estrategias desde las mismas prácticas que puedan ser mecanismos de afrontamiento.

Para aproximarnos a las distintas posiciones con respecto al síndrome de Burnout y la relación con las prácticas educativas de los docentes de estudio, se realizaron producciones narrativas de acuerdo con la propuesta de Balasch y Montenegro (2003). Esta propuesta metodológica consiste en la producción conjunta de un texto híbrido entre investigador y participante, generadas a través de: a) sesiones de conversación sobre el tema de estudio, b) la producción de texto sobre dichas conversaciones por parte del investigador, y c) la agencia de la persona participante sobre el texto, para modificarlo y hacerlo concordar gradualmente con su punto de vista. A continuación se presenta el procedimiento en cada una de las fases del ciclo espiral:

3.1.1 Sensibilizándonos: la posibilidad de quemarnos en el trabajo

Durante el primer momento del recorrido del camino investigativo, se dio a conocer la propuesta a los diferentes docentes de una institución educativa privada del municipio de Cartago, Valle del Cauca, con el propósito de ser considerado por parte de ellos, de tal manera, que decidieran participar del proceso de forma voluntaria, ya que desde su consentimiento, podía garantizarse que el docente fuera sujeto de su propio cambio. Para recolectar la decisión de cada uno de los docentes se recurrió a la firma individual del consentimiento informado (ver anexo 1).

3.1.2 Mirando la Hoguera: Recolectando Información (leños que arden)

La medición del síndrome Burnout se realizó mediante la valoración de tres dimensiones propuestas por Maslach y Jackson (1986) del constructo: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal en el trabajo. Para tal fin, se utilizó el Inventario de Burnout de Maslach, el cual se ha convertido en el instrumento más utilizado y efectivo en la medición del síndrome. El instrumento está conformado por 22 ítems tipo Likert, con rango de 0 a 6 desde “nunca” a “diariamente”. Considera el síndrome de estar quemado como una variable continua que se puede experimentar en diferentes niveles. Esta escala es la que ha demostrado mayor validez y fiabilidad (entre un 0,75 y 0,90). Aunque no hay puntuaciones de corte a nivel clínico para medir la existencia o no del Burnout, puntuaciones altas en agotamiento emocional y despersonalización y baja en realización personal definen su existencia en el sujeto. Los profesionales por encima del percentil 75 se clasificarán en padecimiento alto, entre el percentil 75 y 25 en medio y por debajo del percentil 25 en bajo (Maslach y Jackson, 1986).

Tabla 1. Percentiles

		Agotamiento Emocional	Realización Profesional	Despersonalización
Percentiles	25	14	33	6
	50	17	36	9
	75	20	37	10

Fuente: El autor

Las puntuaciones superiores a 20 en el componente Agotamiento Emocional muestran un nivel alto, el intervalo entre 15 y 17 corresponde a un nivel medio, y por debajo de 14 indican nivel bajo. En la subescala de Despersonalización, las puntuaciones superiores a 10 se consideran de nivel alto; de 7 a 9 medio, y las inferiores a 6, bajo. Por último, en la subescala de falta de Realización Profesional de 0 a 33 nivel alto; de 34 a 36 nivel medio, y superior a 40, indican nivel bajo (anexo 2).

3.1.3 Conociendo nuestra resistencia al fuego

Bajo el consentimiento voluntario de los docentes participantes, se da inicio al proceso de indagación de los factores generadores de Burnout dentro de las prácticas educativas. El objetivo es diagnosticar la presencia del síndrome en los docentes generado por las prácticas docentes. Esta fase comienza con la técnica de las narrativas, mediante la cual se recogen las experiencias y testimonios de los docentes a través de una entrevista semiestructurada (Anexo 3), orientada a la recolección de información sobre los factores y prácticas que identifican, como generadores de agotamiento y estrés. Así mismo, a los docentes realizan la entrevista B (anexo 4) con el propósito de recolectar información más precisa sobre la sensación del docente con Burnout. Interpretadas las entrevistas, se realiza la medición de prevalencia del síndrome de Burnout (Maslach y Jackson, 1986), el sujeto se valora, mediante un rango de 6 adjetivos que van de “nunca” a “diariamente”, con qué frecuencia experimenta cada una de las situaciones descritas en los ítems en forma de afirmaciones sobre los sentimientos y actitudes del profesional en su trabajo y hacia los estudiantes y padres de familia.

3.1.4 La realidad personal: experiencia de un docente con Burnout

Seguidamente, con una de los docentes que puntuaron alto en el inventario de Burnout de Maslach se inicia la observación y el registro de la práctica educativa, en el desarrollo de una unidad didáctica, con una intensidad horaria por clase de dos horas, durante cinco clases. Posteriormente se presenta la organización y análisis del corpus documental, a partir de la técnica de Teoría Fundamentada de Corbin y Strauss (2001), con la cual se llega al primer diagrama de codificación, donde se identifican, los factores de riesgo del Burnout que se originan en la práctica educativa, contrastados con la teoría existente del síndrome, donde la docente, desde la reflexión de su acción, problematiza su práctica.

La observación participante como técnica de investigación ha sido considerada como pertinente puesto que permite registrar mediante la visualización directa, los sucesos susceptibles de estudio, tal y como estos suceden en el campo natural. Bergmann (1985) sostiene que el observador participante debe anotar los acontecimientos sociales de los que es

testigo de un modo tipificador, compendiador, y reconstructivo. Por su parte, Flick (1995) sostiene que en la observación participante es crucial, obtener una perspectiva interna del campo estudiado y “sistematizar” la categoría del extraño, permitiendo ver lo particular de lo que es cotidiano y rutinario en el campo.

3.1.5 Planeando: medios para la emancipación, la posibilidad de renacer como el ave fénix

Identificados los factores de riesgo del síndrome de Burnout, se pasó a la detección de los factores que facilitan el afrontamiento; proceso mediado por la reflexión acción. De igual manera, se sistematizó el proceso, en diarios de campo, planeador y auto informe docente. El objetivo fue identificar las prácticas educativas de modo que los posibles factores de riesgo del Burnout fueran intervenidos de forma adecuada a través de la planeación de la unidad didáctica.

Las estrategias de afrontamiento resultantes en la práctica educativa son un elemento fundamental en la construcción de nuevas realidades transformadoras en la vida de los docentes de nuestro país. Su reconocimiento conlleva a pensar más allá del diagnóstico diferencial de la prevalencia y de los factores de riesgo. Es una oportunidad para pensar las prácticas pedagógicas como una realidad estimulante, constructiva y en posibilidad de transformación.

3.1.6 Evaluando: docente con padecimiento de Burnout, más allá de la muerte

El objetivo es la descripción de los resultados obtenidos de la intervención en la práctica educativa. El desarrollo de la evaluación es procesual y permanente, dando cuenta de todo el proceso investigativo, desde el cual se hace análisis e interpretación de lo ocurrido y registrado en los diarios de campo, el auto informe docente y las demás producciones de los docentes.

Grupo de Estudio: inicialmente recolectada la información con docentes, el docente con mayor prevalencia del síndrome se da al proceso de identificación de las prácticas educativas.

La unidad análisis e interpretación corresponde a una unidad didáctica completa elaborada por el docente voluntario identificado con prevalencia alta del Burnout para identificar los factores de riesgo y los sistemas de afrontamiento.

3.1.7 Analizando el fuego

En la fase de análisis del MBI se utiliza el programa SSSP 19 para determinar el nivel de Burnout de los docentes. Después de organizado el corpus documental, se inicia la fase de análisis e interpretación, para lo cual se hace un procedimiento de codificación y categorización de la información recogida durante el proceso en las diferentes fuentes documentales, que permita sistematizar la experiencia. Este proceso está diseñado desde la teoría fundamentada de Corbin y Strauss (2001) en la cual se pueden identificar tres momentos: abierta, axial y selectiva.

La codificación abierta como proceso que permite identificar conceptos, propiedades y dimensiones de los datos recogidos en las distintas técnicas. La codificación axial proceso en el que se relaciona las categorías a sus subcategorías, identificado el eje que enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones.

La codificación selectiva busca integrar las categorías principales para formar un esquema teórico mayor, y los hallazgos de la investigación adquieren la forma de teoría. Los resultados de este proceso permitirán analizar los significados construidos sobre el síndrome de Burnout en los docentes de básica primaria y su relación con las prácticas educativas en doble dirección dialógica, como detonantes del síndrome y como estrategia de afrontamiento.

3.2 Un acercamiento a los docentes: descripción de la población

El acercamiento a la realidad laboral de los docentes de la presente investigación se enmarca dentro de un espacio vital y existencial que se hace preciso delimitar y conocer con el propósito de adentrarnos en la realidad del docente con Burnout. De esta manera, la población está descrita de la siguiente forma:

Tabla 2. Género

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Femenino	9	56,3	56,3	56,3
	Masculino	7	43,8	43,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Fuente: el autor

Se realizó la investigación con una muestra total de 16 docentes de ambos sexos. Hay un predominio del 56,3% femenino sobre el 43,8 % masculino en relación al total de la población. La institución educativa presenta un mayor número de docentes mujeres. En la siguiente gráfica se presenta la diferencia poblacional en cuanto al género, notándose una prevalencia mayor de personal docente femenino.

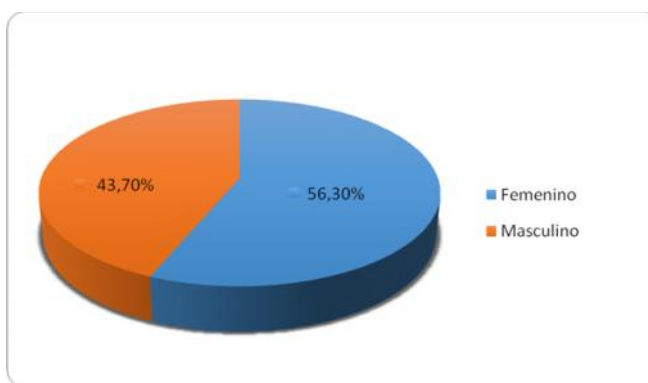


Figura 6. Género

Fuente: el autor

En cuanto al estado civil de los docentes pertenecientes a la institución educativa participante de la investigación, se puede decir que el 56,7 % de la población docente son casados; mientras que el 37,5 % son solteros, y el 6,3 % son docentes divorciados. Dichos datos nos reportan un mayor predominio de docentes casados, situación que resulta bastante reveladora a la hora de identificar la prevalencia y relación del Burnout con personas en diversas situaciones y esquemas familiares. En la siguiente tabla y gráfico evidenciamos los resultados:

Tabla 3. Estado civil

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Casado	9	56,3	56,3	56,3
	Soltero	6	37,5	37,5	93,8
	Divorciado	1	6,3	6,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Fuente: el autor

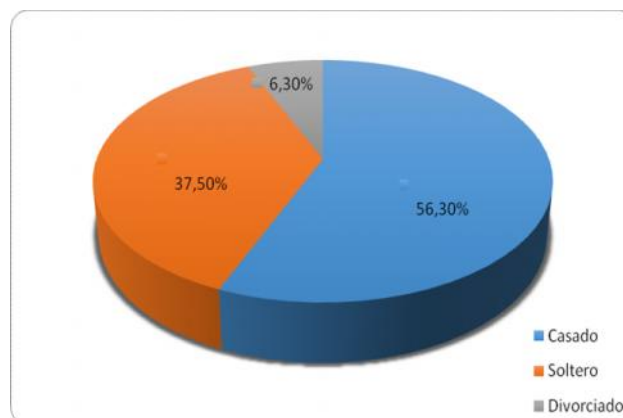


Figura 7. Estado civil

Fuente: el autor

De la misma forma, se observa que la edad de la población docente que participó de la investigación está comprendida en un rango de edad que inicia a los 20 años y termina con los 50 años. El grupo poblacional mas grande, en referencia a la edad, comprende el 37,5 % de los docentes, el cual comprende una edad entre los 31 a los 40 años; por otro lado, los docentes

entre 20 y 30 años de edad, y los de 41 a 50 años corresponde cada uno a un 31,3% del total de los maestros. Estos datos permiten visualizar que existe un equilibrio en la edad de los docentes de la institución, mezclando maestros jóvenes y adultos. En la siguiente tabla y figura se registran los datos obtenidos de la población participante en la investigación.

Tabla 4. Edad

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	20 a 30 años	5	31,3	31,3	31,3
	31 a 40 años	6	37,5	37,5	68,8
	41 a 50 años	5	31,3	31,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Fuente: El autor

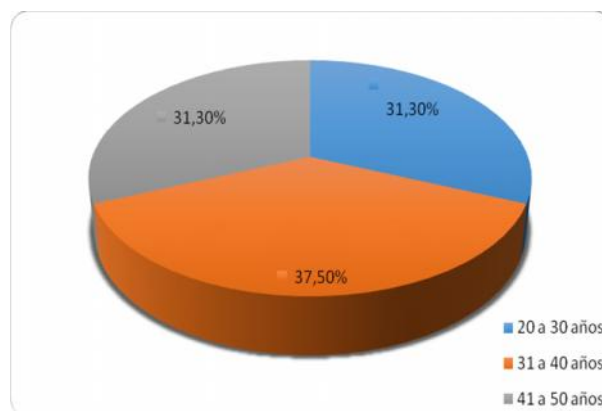


Figura 8. Rango de edad

Fuente: el autor

Los docentes participantes están segmentados de acuerdo al número de horas que laboran durante la semana. Los datos recolectados corresponden a horas presenciales de clase, lo cual no incluye, las horas de actividades extracurriculares, apoyo a estudiantes, jornadas de capacitaciones, tiempo de planeación de actividades, corrección de trabajos de aula, acompañamiento a grupos, direcciones de grupo y atención a padres de familia. Las horas laborales están ubicadas en tres categorías de donde el 43,8% trabajan de 25 a 35 y de 36 a 40

horas semanales, y el 12,5 % laboran de 46 en adelante. Los datos registrados evidencian que los docentes que tienen sobre carga en horas de trabajo son pocos, lo cual indica que la gran mayoría trabaja solo en uno o dos lugares. En la siguiente tabla y gráfica evidenciamos los datos recolectados de los docentes de la institución.

Tabla 5. Horas laborales por semana

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	25 a 35 horas	7	43,8	43,8	43,8
	36 a 45 horas	7	43,8	43,8	87,5
	46 horas en adelante	2	12,5	12,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Fuente: El autor

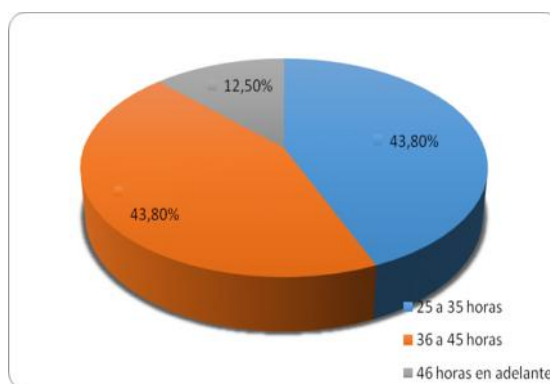


Figura 9. Horas laborales por semana

Fuente: el autor

Finalmente, en la presentación de los docentes participantes se ha segmentado el grupo según los años de experiencia laboral. De esta forma, los maestros están ubicadas en tres grupos donde el 50 % de la población se encuentra entre 11 a 20 años de experiencias, el 43,8% se encuentra entre 1 y 10 años y finalmente el 6,3 % en más de 21 años de experiencia. Los datos nos evidencian que existe un buen número de docentes jóvenes en cuanto a la experiencia. Caso contrario se registra en los docentes con más de 21 años de experiencia, el cual solo corresponde a un docente.

Tabla 6. Años de experiencia laboral

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	1 a 10 años	7	43,8	43,8	43,8
	11 a 20 años	8	50,0	50,0	93,8
	21 a 30 años	1	6,3	6,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Fuente: El autor

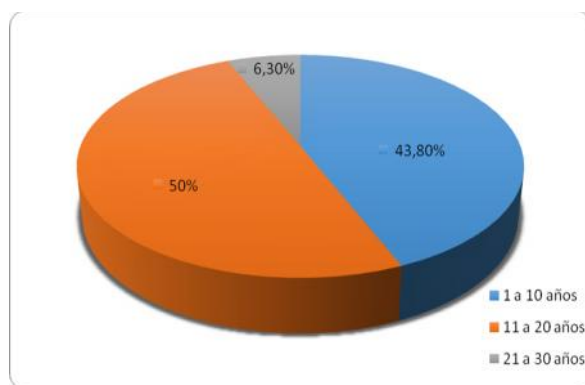


Figura 10. Años de experiencia

Fuente: el autor

4. El fuego comienza a extinguirse

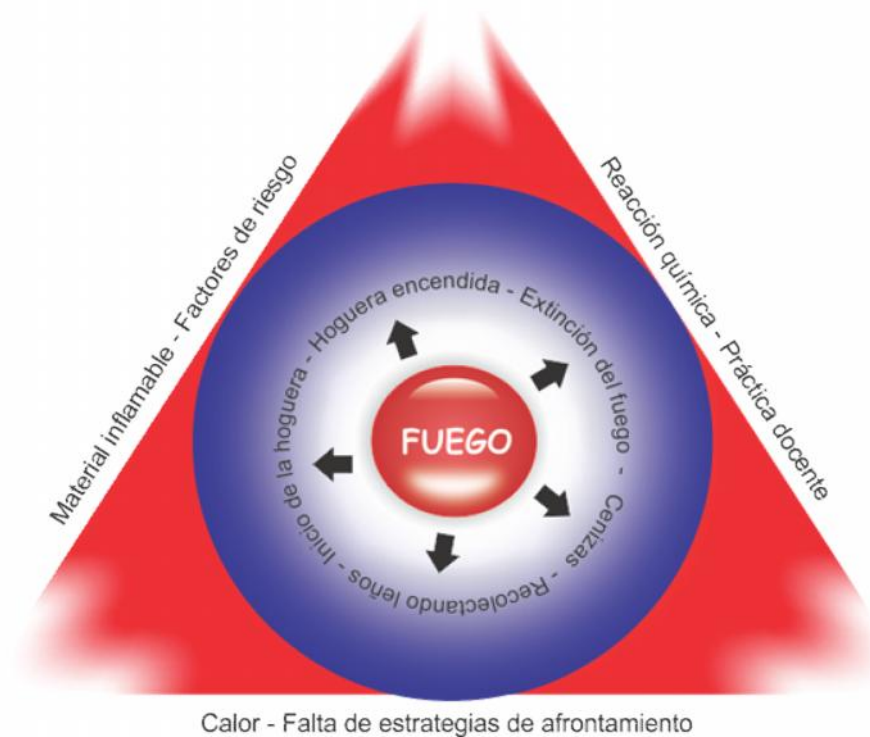


Figura 11. Circuito relacional 4. Fuego como dominio simbólico

Fuente: el autor

La metáfora del fuego, propia del síndrome de Burnout, se identifica desde cinco momentos claves desarrollo. La recolección de leños o factores de riesgo del síndrome dentro del ámbito de las prácticas educativas. El inicio de la hoguera o la no utilización de estrategias de afrontamiento a situaciones que puedan dar inicio al fuego (Burnout). La hoguera encendida o el sujeto con padecimiento de Burnout, despersonalizado, enajenado, alienado, agotado emocional y físicamente, carente de realización profesional. La extinción del fuego o intervención del síndrome en busca de un sujeto liberado. Finalmente, las cenizas o el sujeto emancipado, en posibilidad de seguir ardiendo o de renacer como el ave fénix.

4.1 Docentes con Burnout: un acercamiento a la realidad institucional

En la Tabla 7, se registran los resultados de la sumatoria de los ítems de cada uno de los componentes del Síndrome de Burnout en los 16 docentes que diligenciaron el cuestionario de Burnout. Podemos notar que existe una prevalencia alta de Burnout en un solo docente, el número cinco donde los tres componentes refieren un grado alto de prevalencia: Agotamiento Emocional ($\Sigma = 26$), Despersonalización ($\Sigma = 10$) y Falta de Realización Profesional ($\Sigma = 32$). Por otro lado, un solo docente aparece con prevalencia baja del Síndrome de Burnout el número nueve, presentando en los tres componentes puntuación ubicados en el percentil bajo Agotamiento Emocional ($\Sigma = 11$), Despersonalización ($\Sigma = 5$) y Falta de Realización Profesional ($\Sigma = 40$). Finalmente, el resto de la población docente se encuentra en nivel medio pues muchos de los componentes se ubican en este nivel de padecimiento. Cabe notar que varios docentes presentan uno o dos componentes en nivel alto del síndrome. De esta manera, en el Agotamiento Emocional se ubican cinco docentes en nivel alto de padecimiento, en la Falta de Realización Profesional hay siete docentes y en la Despersonalización están seis docentes. Por otro lado, en el nivel medio hay nueve docentes en el componente agotamiento emocional, en Falta de Realización Profesional hay tres docentes y en el componente de Despersonalización están ubicados cinco docentes. Por otro lado en nivel bajo de padecimiento en Agotamiento Emocional hay dos personas, en el componente de Falta de Realización Profesional se ubican siete docentes, y finalmente en Despersonalización hay cuatro docentes.

Tabla 7. Sumatoria (Σ) componentes IMB del Síndrome de Burnout por docente.

N°	Agotamiento emocional	Realización personal	Despersonalización
1	12	36	5
2	15	37	6
3	10	36	5
4	14	33	11
5	26	32	10

6	20	37	8
7	14	33	10
8	14	33	9
9	11	40	5
10	17	33	10
11	20	37	6
12	27	30	9
13	17	37	7
14	17	37	10
15	16	36	13
16	20	40	10

Fuente: el autor

La tabla 8 nos presenta los datos descriptivos de la población diagnosticada con el MBI. Puede notarse que la media de los tres componentes se encuentra en un nivel medio de padecimiento del Síndrome de Burnout (AE, M=17,8; D, M=9,37; falta de realización profesional, M=35,44). El Agotamiento Emocional presenta una varianza y desviación típica alta.

Tabla 8. Prevalencia de Burnout en docentes de la institución educativa

	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.	Varianza
Agotamiento emocional	16	17	10	27	17,8	4,829	23,317
Realización Profesional	16	10	30	40	35,44	2,828	7,996
Despersonalización	16	8	5	13	9,37	2,446	5,983
N válido	16						

Fuente: el autor

La Tabla 9 presenta que el componente Agotamiento Emocional es mayor en personas solteras ($m= 17,33$) ubicándose en nivel de padecimiento medio, mientras que los docentes casados se ubican en nivel bajo ($m= 16,78$), al igual que los docentes en unión libre ($m=15$). Asimismo, la Despersonalización es superior en solteros ($m= 10,32$) que en casados ($m= 7,67$) y en docentes en unión libre ($m= 6$). Por otro lado, el nivel de Falta de Realización Profesional es más favorable en docentes en unión libre ($m= 37$) que en solteros ($m= 34,67$) y casados ($m=35,78$).

Tabla 9. Prevalencia de Burnout según estado civil

	Agotamiento emocional	Despersonalización	Realización personal
Casado	16,78	7,67	35,78
Soltero	17,33	10,32	34,67
Unión libre	15,00	6,00	37,00

Fuente: el autor

Según la Tabla 10, la media en el componente de Agotamiento Emocional es superior en mujeres ($m= 17,11$) que en hombres ($m=16,57$), ubicando a las mujeres en un rango medio de padecimiento de síndrome. Para el componente despersonalización es mayor en hombres ($m= 8,86$) que en mujeres. Finalmente, en el componente de Falta de Realización Profesional se indica una prevalencia media en ambos sexos $m= (35,44)$.

Tabla 10. Prevalencia de Burnout según sexo

	Agotamiento emocional	Despersonalización	Realización personal
Femenino	17,11	8,00	35,44
Masculino	16,57	8,86	35,44

Fuente: el autor

Los datos presentados por la tabla 11 nos muestran que en los tres componentes los docentes de más años de experiencia (21 a 30 años) presenta un nivel bajo de padecimiento del

síndrome de Burnout. Por otro lado, docentes de menor experiencia ubican dos de los componentes Agotamiento Emocional y Despersonalización en nivel alto y Falta de Realización Profesional en nivel medio. Los docentes entre 11 a 20 años de experiencia presentan niveles medios de Burnout.

Tabla 11. Prevalencia de Burnout según años de experiencia

	Agotamiento emocional	Despersonalización	Realización personal
1 a 10 años	20,57	10,14	34,00
11 a 20 años	15,25	7,25	36,13
21 a 30 años	15,34	5,00	40,00

Fuente: el autor

Por su parte, la Tabla 12 nos dice que en la población de 20 a 30 años de edad todos los componentes se encuentran en nivel medio muy cercanos a la alta (AE m=19; Despersonalización m= 9,60; Falta de Realización Profesional m = 34). Los docentes en el segmento 41 a 50 años presentan menor índice de padecimiento del SB.

Tabla 12. Prevalencia de Burnout según edad

	Agotamiento emocional	Despersonalización	Realización personal
20 a 30 años	19,00	9,60	34,00
31 a 40 años	17,50	8,33	35,17
41 a 50 años	14,00	7,20	37,20

Fuente: el autor

En la tabla 13, se evidencia una tendencia más alta en el componente de Agotamiento Emocional (m= 22,00) y baja Falta de Realización Profesional (m= 33,00) para el grupo de personas que laboran de 46 horas semanales en adelante. En cambio, el factor de Despersonalización (m= 9,57) es mayor para los que laboran entre 25 a 35 horas semanales.

Tabla 13. Prevalencia de Burnout según horas laborales en la semana

	Agotamiento emocional	Despersonalización	Realización personal
25 a 35 horas	16,14	9,57	36,00
36 a 45 horas	16,14	7,29	35,43
46 horas en adelante	22,00	8,00	33,00

Fuente: el autor

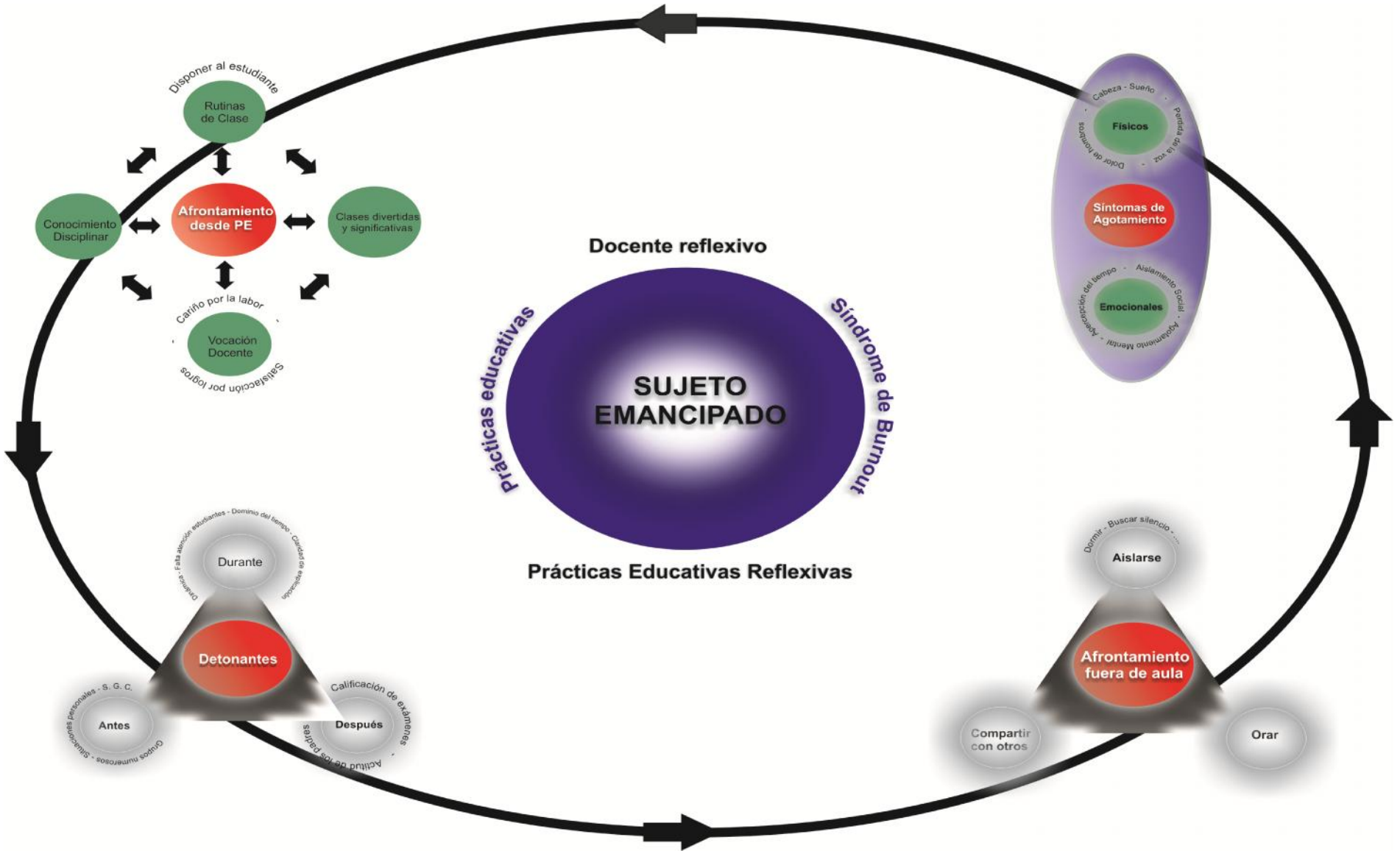


Figura 12. Circuito relacional 5. Emergencias catorificas
Fuente: el autor

4.2 La vida en las aulas. Las prácticas educativas y el síndrome de Burnout, emergencias categoriales

El análisis de los instrumentos utilizados en el proceso investigativo, ha permitido la emergencia de cuatro categorías centrales, de las cuales se desprenden algunas subcategorías que permiten interpretar el Síndrome de Burnout en relación con las prácticas educativas. El docente con prevalencia alta de Burnout se desempeña en el espacio vital del aula de clase, es allí donde realiza su realidad existencial como maestro. El aula, entendida como micro y macro sistema, es donde el docente da vida al rito del encuentro académico con sus alumnos, en el cual se conjugan afectos, creencias, representaciones individuales y sociales, emociones, cogniciones y un sinnúmero de vivencias propias de cada sujeto implícito en el acto educativo. De esta manera, el encuentro del docente con los alumnos, directivos, padres de familia, pares maestros, personas de apoyo, forman un entramado de relaciones que complejizan el rito educativo propio de las prácticas educativas.

Las prácticas educativas conllevan además de la red de interacciones humanas, diversos elementos que particularizan la complejidad del quehacer docente. Las actividades antes y después de la clase, la respuesta a políticas públicas e institucionales, la continua necesidad de actualización del maestro, la profesionalización en el campo disciplinar y en el saber pedagógico, la poca estima social del maestro, los bajos salarios en comparación con el esfuerzo requerido, sumado a la fuerte presión de las interacciones humanas, conforman el espacio propicio para detonar el fuego del docente con Burnout.

Frente a esta realidad, el sujeto emancipado se presenta como propuesta de renacer, de restitución del docente con prevalencia alta de Burnout. Es así como el sujeto emancipado emerge como la categoría central que unifica el ser docente en relación con el síndrome de Burnout y las prácticas pedagógicas.

La primera categoría emergente en el proceso investigativo son los **síntomas de agotamiento laboral**. Se entiende el agotamiento laboral como la sensación personal de no ser capaz de ofrecer más en el trabajo. Este padecimiento o grupo de síntomas permiten la aparición del Burnout relacionándose con lo propuesto por Maslach sobre el agotamiento

emocional, teniendo consecuencias significativas en la vida personal del docente y en la organización de la institución en general. De esta forma, la falta de motivación, las clases poco significativas, la despersonalización emergen como un círculo que facilita, como leños encendidos, el surgimiento del docente con padecimiento de Burnout. Los padecimientos se encuentran a nivel físico, evidenciado en dolores de hombros y de cabeza, y pérdida de la voz y el sueño. A nivel emocional, se presentan cambios en la percepción del tiempo, aislamiento social, y agotamiento. La voz del docente nos permite descubrir emergencias que facilitan la intervención adecuada del Burnout en el campo específico de las prácticas del docente convirtiéndose en un factor diferenciador con el padecimiento en otras profesiones.

La segunda categoría emergente son las **prácticas pedagógicas como detonantes del síndrome de Burnout**. Muchos son los factores de riesgo que dan origen a la aparición del sujeto con estrés laboral crónico. Entre ellos encontramos factores asociados a la organización, al sujeto y a las dinámicas de interacción entre las personas y el ambiente. En el caso del docente en sus prácticas educativas se distinguen tres momentos espacio - temporales donde puede surgir detonantes del Burnout.

Antes de la actividad de aula: los procesos individuales a nivel pedagógico y psicológico antes del inicio de la acción educativa propiamente en el aula de clase, son elementos muy importantes a la hora de descifrar las emergencias en relación con el síndrome de Burnout, puesto que es allí donde se da un primer momento de estrés profesional. La asimilación correcta de dicha situación permite enfrentar de manera adecuada el estrés profesional crónico. Los prejuicios que se evidencian en este momento de la práctica pedagógica son reveladores a la hora de producir estrés. Dicho momento es el propicio para recolectar los leños para la hoguera, de tal forma, que puedan generar la ansiedad que ocasiona un sinnúmero de situaciones enajenantes en el aula de clase. En el corpus documental emerge como primera situación descrita por los docentes la presencia de grupos numerosos, situación que permite generar un estado de ansiedad en el manejo del grupo. Los grupos numerosos son difíciles de concentrar en las actividades, de manejar, por tal motivo, la presencia de grupos numerosos genera procesos internos de ansiedad en algunos docentes de la investigación. Por otro lado, las situaciones problemáticas a nivel personal en los maestros son un factor

determinante a la hora de enfrentar las situaciones del aula de clase, el docente como microcosmos lleva sus vivencias personales al aula afectándolas positiva o negativamente.

Durante la actividad de clase: este es el momento principal del acto educativo, donde se da el acercamiento con el rostro del otro, es el espacio de las interacciones, del encuentro vital, del compartir de existencias, por tal razón se convierte en el momento de mayor fricción donde el fuego puede detonar fácilmente. La falta de clases dinámicas, que respondan a las características del grupo, a las necesidades de los alumnos, con un lenguaje cercano y científico es un elemento fundamental reconocido por los mismos docentes como detonante de la quemazón. De igual forma, la falta de atención de los estudiantes, evidenciado en el poco interés que muchos demuestran es un factor sumamente relevante en el desarrollo ritual del aula de clase. La falta de manejo del tiempo, se evidencia como un hecho generador de angustia y ansiedad, especialmente en docentes jóvenes y con poca experiencia, quienes se ubican en un índice más alto de prevalencia. El inicio y el fin de la clase son reconocidos como los momentos más difíciles y de mayor tensión. Finalmente durante la clase, la claridad con la que el docente presenta sus explicaciones se reconoce como fundamental en la estabilidad emocional y psicológica del docente. Cuando se carece de este factor el docente reconoce cierta angustia y malestar por no ser capaz de despertar en los estudiantes las motivaciones necesarias para el aprendizaje.

Después de la actividad de clase: terminada la clase el docente se enfrenta a un cúmulo de actividades extras que sobrecargan laboralmente su trabajo. La calificación de exámenes y trabajos son un hecho agotador, pues requieren de gran energía, concentración y dedicación para evitar errores. De la misma manera, la actitud de los padres es quizás uno de los factores más desestabilizantes el proceso después de la clase. En ambientes de educación privada, los padres perciben a los maestros como objetos que pueden manipular a su antojo para que sus hijos no pierdan calificaciones o asignaturas. La visión del padre de familia como “aliado” en el proceso de formación de su hijo se cumple en muy pocos alumnos. Por el contrario, algunos padres perciben al docente como un enemigo que busca dañar a sus hijos.

La tercera categoría emergente son las **Prácticas Pedagógicas como sistema de afrontamiento**. En el descubrimiento relacional de las prácticas pedagógicas y el síndrome de Burnout hemos llegado a un momento álgido de las emergencias relacionales. El diagnóstico y el análisis de factores de afrontamiento desde las mismas prácticas permiten visualizar la posibilidad de pasar del docente con padecimiento Burnout a el docente emancipado. En la construcción de las categorías se reconocen las prácticas educativas reflexivas como el hecho facilitador del surgimiento de un docente empoderado, dueño de sí mismo y de su realidad existencial, capaz de levantarse de las cenizas y renacer de una realidad enajenante. El reconocimiento de rutinas de clase, de *un ritus ceremonial*, es el primer factor de empoderamiento. El docente identifica su clase como realidad sagrada, construye su propio ritual con los alumnos, con momentos y espacios claros y definidos. De este modo, el estudiante identifica un ser en el maestro, una identidad desde la cual regula el acto educativo. La construcción y deconstrucción del rito en la práctica educativa, permite al docente regular el estrés natural de encontrarse con los estudiantes, de ser el responsable del aula de clase. De esta forma, cuando el docente carece del rito, encontramos desorden, caos inanimado, movido por lógicas sin sentido.

Otro factor emergente en las prácticas educativas como sistema de afrontamiento es la vocación docente. En el contexto actual de los docentes, en especial en educación privada, es fundamental el reconocimiento de la vocación docente. La poca estima social hacia los docentes de primaria y secundaria, y el bajo nivel salarial hacen que el docente reconozca que su labor es un hecho vocacional, *un vocare*, en la transformación de realidades posibles. La falta de vocación docente puede ser pensada como uno de los factores principales en la aparición del Burnout. Cuando el sujeto reconoce que ser docente es lo que llena su existencia, puede superar situaciones que en otras condiciones no sería capaz. El convencimiento interno del SER docente permite llegar a un estado de satisfacción que le ayuda a tener una visión global sobre las eventualidades de las prácticas educativas.

Además del reconocimiento de un *vocare existencial* y de un *ritus ceremonial* en el proceso de afrontamiento del Burnout desde las prácticas educativas, es de trascendental importancia el conocimiento disciplinar por parte del maestro. Su rol de *docere*, de sujeto y

conductor del proceso de aprendizaje le exige una cualificación diferencial con el resto de la población. El docente no solo es responsable de lo que enseña, sino de la forma en que lo enseña. Su conocimiento no se limita en lo disciplinar, lo trasciende hacia una dimensión especial, hacia el saber enseñar. El conocimiento teórico y práctico del saber pedagógico y didáctico son la razón de ser del acto educativo. Una doble responsabilidad carga sobre sus hombros, el saber de la disciplina que orienta y el saber de lo pedagógico. Es factor común en muchos docentes sin formación pedagógica que sufran fácilmente, en especial en los primeros años de ejercicio laboral, de síntomas de Burnout. Por tal motivo, la constante formación en el quehacer docente se convierte en un factor determinante a la hora de enfrentar las situaciones de riesgo del estrés profesional crónico.

Finalmente en la tercera categoría, el reconocimiento de clases divertidas y significativas es un elemento de afrontamiento para Burnout. La clase como espacio de interacciones significativas, permite que el docente y los alumnos experimenten sensaciones de bienestar y satisfacción.

La cuarta categoría enunciada en la relación del síndrome de Burnout con las prácticas educativas, es el **afrontamiento fuera del aula**. En el desarrollo de la investigación se logró descubrir algunos elementos que facilitan afrontar los elementos que permiten el surgimiento del Burnout, y que son importantes en la intervención del síndrome. Actividades tranquilas y de espiritualidad como orar fue destacado por los docentes como facilitador en el afrontamiento del estrés profesional. De igual forma, se identificó el compartir con otros como estrategia de afrontamiento. En Lazarus y Folkman (1999) encontramos la búsqueda de apoyo social como una de las estrategias de afrontamiento de mayor utilidad en el proceso de intervención del estrés crónico, ella se acude a otras personas para buscar ayuda, información o también comprensión o apoyo emocional. Finalmente, el aislamiento, entendido como apartarse de los otros para encontrarse consigo mismo resulta beneficioso puesto que permite generar procesos de reestructuración interna. Actividades como dormir, buscar silencio, escuchar música relajante, estar en un lugar tranquilo, son reconocidas por los maestros como beneficiosas a la hora de afrontar el estrés laboral crónico.

El hallazgo de estas emergencias categoriales en la relación del síndrome de Burnout y las prácticas educativas permiten tener una visión dinámica y primaria del síndrome, puesto que su construcción metodológica parte de la realidad vital de los docentes en su quehacer diario.

De igual manera, dichas categorías en especial las de afrontamiento sirven como punto de partida para elaborar propuestas que puedan ser replicadas en otros contextos y, facilitando el afrontamiento de las situaciones estresantes. Así mismo, el reconocimiento de los detonantes antes, durante y después de la práctica nos facilita el nivel de intervención y la creación de mecanismos que faciliten la generación de procesos menos dañinos para la salud de los docentes. Finalmente, es de vital importancia resaltar que mediante la voz del docente hemos podido dar inicio al proceso de docentes reflexivos. La identificación por parte de ellos mismos como sujetos en posibilidad de quemarse, reconociendo los factores de riesgo, los detonantes y las estrategias para el afrontamiento, les ha permitido repensar sus las prácticas educativas desde una dimensión global.

5. Cenizas

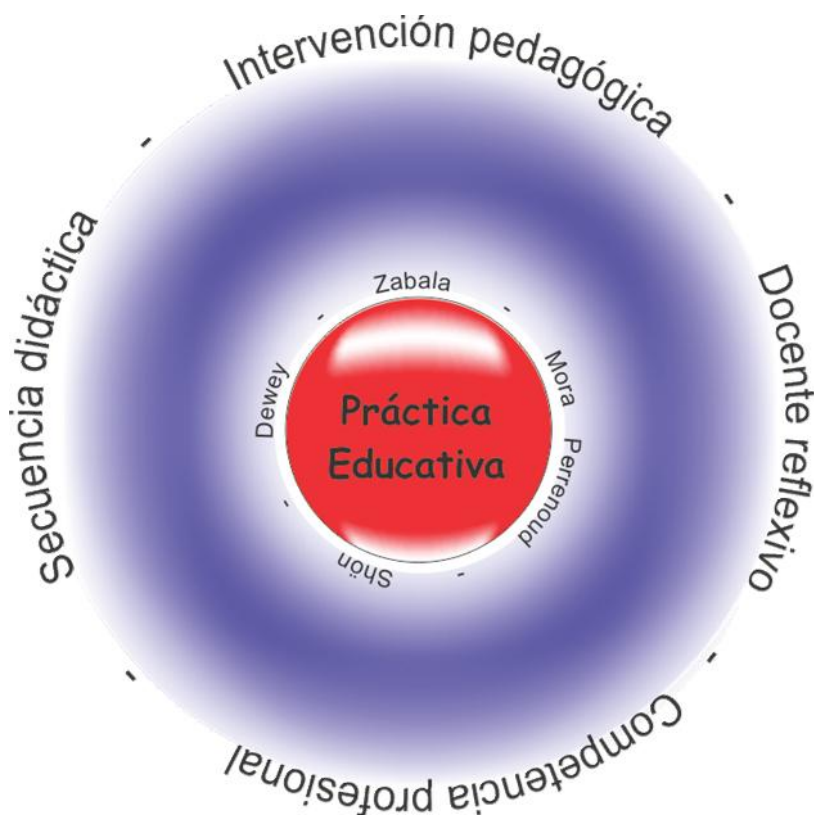


Figura 13. Circuito relacional 6. Prácticas educativas como realidad del docente

Fuente: el autor

Las prácticas educativas son el espacio de investigación del desarrollo del síndrome de Burnout, relación poco registrada en el saber científico. El desarrollo de una práctica educativa reflexiva, mediada por la investigación acción participación nos permitirá evidenciar, desde las secuencias didácticas, la competencia profesional, la intervención pedagógica y el docente reflexivo, hasta qué punto está puede convertirse en una estrategia de afrontamiento del síndrome.

5.1 Voces encendidas, el grito del docente con Burnout. Una realidad educativa

La perspectiva investigativa del Síndrome de Burnout ha sido abordada desde diversas miradas y caminos epistemológicos y metodológicos, abarcando diferentes profesiones, como médicos, enfermeras, policías, estudiantes, entre otros (Aragón. M., Morazán D. & Pérez. R., 2007; Castañeda, E. & García, J., 2010; Kokinos, C. 2006; Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M. Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). De tal modo, que se ha evidenciado una creciente complejidad en su identificación, tratamiento y correlación, permitiéndonos identificar los factores de riesgo que la propician y las causas y consecuencias que la acompañan, de tal manera, que puedan generarse procesos de intervención que permitan el adecuado afrontamiento de las situaciones que lo producen.

En la literatura investigativa sobre el Síndrome de Burnout documentada en las diversas bases de datos se evidencia una creciente integración entre el síndrome con diversas variables como son la edad, la cantidad de horas de trabajo, el ambiente laboral; del mismo modo, se ha vinculado con la forma en que los colaboradores de las empresas afrontan las situaciones estresantes (Castañeda & García, 2010). Frente a esta literatura y en el ámbito educativo se encuentra un notable vacío investigativo sobre la relación existente en el síndrome de Burnout y las prácticas educativas en docentes de primaria y secundaria.

Acorde con lo anterior, la presente investigación ha planteado como objetivo identificar la relación existente entre el Síndrome de Burnout y las prácticas educativas en docentes de primaria y secundaria de una institución educativa. Los resultados evidencian que solo un docente (6,5 %) presenta presencia alta en los tres elementos que componen el síndrome de Burnout: agotamiento emocional (= 26), despersonalización (= 10) y falta de realización profesional (= 32). Por otro lado, cabe mencionar que solo un docente presenta prevalencia baja del síndrome de Burnout, presentando en los tres componentes puntuación ubicados en el percentil bajo Agotamiento Emocional (= 11), Despersonalización (= 5) y Falta de Realización Profesional (= 40). Frente a esto, es preciso decir que los docentes que participaron del estudio poseen una prevalencia media del SB, lo que es comprendido como una fuerte tendencia a sufrir sus padecimientos. Dicha prevalencia se evidencia en las tres

dimensiones: agotamiento emocional, $M=17,8$; despersonalización, $M=9,37$; falta de realización profesional, $M=35,44$. Según Restrepo, Colorado & Cabrera (2006) este padecimiento tendría como principales factores la gran cantidad de horas laborales, el comportamiento agresivo de los alumnos, y los conflictos entre profesores, padres de familia y directivas de los colegios, hechos evidenciados también en la presente investigación en la codificación de las entrevistas realizadas a los diferentes docentes. Donde la categoría de prácticas educativas como detonante del Síndrome de Burnout evidencia la actitud negativa de los padres de familia, la insana presión de los directivos, los momentos de fin de periodo, entre otros, como fundamento de la aparición del Burnout. De la misma manera, Padilla et al. (2009) en su investigación con maestros de Bogotá encontraron que los profesores presentan niveles medios y altos de prevalencia del SB, en relación con los componentes de agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización profesional.

Comparando las puntuaciones de manera segmentada con cada uno de los factores del MBI se evidencia lo siguiente: frente al estado civil los docentes solteros son los que más sufren el síndrome con una prevalencia media en todos los factores, hecho que resulta novedoso frente a otras investigaciones empíricas que evidencian una mayor prevalencia en docentes casados siendo contrario a estudios como los de Aragón, Morazán & Pérez(2007); Corredor y Monroy (2009); Muñoz, C. & Piernagorda, D. (2011) quienes encontraron que las personas que mayormente sufrían el Síndrome de Burnout son los casados. Por otro lado, los docentes en unión libre son los que menos padecimiento del Burnout presentan de tal forma que los componentes Despersonalización y Falta de Realización Profesional se ubican en nivel bajo y el componente Agotamiento Emocional en nivel medio. El hecho de que los docentes en unión libre y casados son los de menor tendencia puede explicarse desde la estrategia de afrontamiento de búsqueda de apoyo social, la cual consiste en acudir a otra persona para buscar ayuda, información, comprensión y apoyo emocional (Folkman y Lazarus, 1999; Gálvez, M, et alt., 2012)

Frente a la relación del padecimiento del Síndrome de Burnout en relación con el género sexo se encontró que el sexo femenino es más propenso a los padecimientos donde los tres componentes se ubican en el componente medio, los resultados para el sexo masculino

presentan prevalencia media en Despersonalización y Falta de Realización Profesional y baja en Agotamiento Emocional. Siendo contrario a estudios como los de Muñoz, C. y Correa, C, (2012) donde la mayor prevalencia estaba en los hombres y concordando con los resultados encontrados en Portugal donde las mujeres sufren mayores niveles (34,9%), mientras que en los hombres fue de 29,0% (Gomes, Silva, Moro, 2006).

Por otro lado, la investigación permite identificar que los docentes con menor experiencia son los que más padecen el Burnout, así el grupo ubicado en el segmento de edad de 1 a 10 años de experiencia, presentan en el factor Agotamiento Emocional y despersonalización niveles altos y en Falta de Realización Profesional nivel medio. Por el contrario, los docentes más experimentados son los que menos presentan Burnout, de tal forma, que los tres componentes en el grupo entre 21 a 30 años de experiencia presentan niveles bajos. Moreno-Jiménez, Garrosa, & González, (2000); Kokinos, (2006), Muñoz, C. & Correa, C, (2013) consideran que la experiencia permite el desarrollo de una serie de recursos que facilitan el proceso de afrontamiento permitiéndole adaptarse de forma más adecuada a los retos, presión y exigencias propios de la profesión docente. Los docentes con menor experiencia afrontan de manera más negativa las situaciones estresantes del aula de clase, de igual forma, existe otro factor y es el ingreso de profesionales sin conocimiento pedagógico y didáctico al sistema educativo colombiano.

Se evidenció que los docentes de mayor edad (41 a 50 años) tienen menor tendencia al síndrome, donde la Despersonalización aparece como medio y el Agotamiento Emocional y la Falta de Realización Profesional se ubican en nivel bajo. Por el contrario los maestros entre los 20 a 30 años de edad, los más jóvenes presentan el mayor padecimiento, donde los tres componentes se ubican en nivel medio. Los resultados son contrarios a los encontrados por Agudo (2004) quien demuestra que existe relación entre la edad y el SB, de manera que a mayor edad mayor Burnout. Los resultados son contrarios a los encontrados por Quevedo (1997), donde el segmento de edad comprendido entre los 35 y 44 años tiene una puntuación media en Burnout siendo superior al resto, al igual que Cordeiro y cols.(2003) quien encontró que la edad media de 40 años para los docentes es la de mayor padecimiento. Al examinar los resultados a la luz del ciclo vital humano y según Papalia (2000) encontramos que este

momento comprende la etapa del ciclo vital denominada adultez intermedia, caracterizado ser una época de gran productividad, en especial la esfera intelectual, artística, política, consiguiéndose la plena autorización. Es una época de estabilidad de tipo laboral, emocional y psicológico.

En cuanto a la relación del Burnout con el número de horas de trabajo semanal, la investigación dio como resultado que la prevalencia es mayor en docentes con un rango de horas semanales de 46 o más horas, el cual es identificado con el grupo de mayor horas de trabajo, donde el componente despersonalización está en nivel medio y los componentes Agotamiento Emocional y Falta de Realización Profesional en nivel alto. Los resultados concuerdan con los encontrados por Aldrete et al. (2003), quienes consideran que el mayor número de horas de trabajo semanal es proporcional a una mayor prevalencia del SB. Por el contrario el segmento de docentes comprendido entre 25 y 35 horas de trabajo semanal evidenció un padecimiento bajo en Agotamiento Emocional y medio en Despersonalización y falta de realización profesional, siendo el grupo con menor prevalencia. Cabe decir que el número de horas mencionado corresponde a horas de clase, y no contemplan las horas de preparación corrección de evaluaciones, lo que hace que la intensidad horaria sea superior.

El Síndrome de Burnout en relación con las prácticas educativas presenta un vínculo desde el cual se comprende y afronta la aparición de factores de riesgo, a nivel individual y organizacional. En la primera categoría *síntomas de agotamiento laboral*, los docentes experimentan problemas emocionales, físicos y psicológicos. La percepción de que la jornada laboral se hace más extensa. *Docente 1: “el día casi no se acaba, la jornada fue mortal”*. De igual forma, emerge una subcategoría llamada *deterioro físico*. En los momentos de mayor tensión laboral los docentes advierten sintomatologías como *dolor hombros, episodios reiterativos de migraña, pérdida parcial y total de la voz, cansancio físico y problemas intestinales*. Uno de los rasgos característicos del Síndrome de Burnout y las prácticas educativas se presenta como una subcategoría, *el comportamiento distante con los estudiantes*. *Docente 2: “hay en algunos grupos muchachitos muy cansones y fastidiosos”, docente 3: “voy contra octavo, llevo listo el machete”*. De igual forma, *el aislamiento social*, surge como una consecuencia de agotamiento laboral, *docente 4: “es mejor estar solito en mi salón para*

evitar mal entendidos con los compañeros, a veces son muy chismosos". Finalmente, *el mal entendido y mal genio*, se presentan de manera regular en el aula, tanto a nivel de directivas, de compañeros docentes y de estudiantes; *docente 5: "El ánimo se disminuye y se responde con apatía, sin amor a la profesión"*, *docente 6: "los niños y compañeros se vuelven molestos al oído"*

El análisis de la segunda categoría *las prácticas educativas como detonantes del SB*, nos ha proporcionado las subcategorías: pocas actividades extracurriculares fuera del aula, *docente 7 "realizar actividades diferentes, motiva a los estudiantes y con la motivación de ellos la cosa es distinta"*. Una segunda subcategoría *momentos de evaluación fin de año* nos refiere que los momentos de mayor desgaste laboral son las entregas de resultados de reporte de estudiantes, ya que los estudiantes y padres de familia ejercen mucha presión sobre el docente, de igual manera, la entrega de evaluaciones finales, reportes a rectoría, hacen una sobre carga laboral, momento en el que podría ejercerse actos de intervención. Una de las subcategorías más fuertes y recurrentes por los docentes es la *actitud de algunos padres de familia*, *docente 8: "los padres de familias creen que somos sus sirvientes y creen que pueden tratarnos como quieran"*, *docente 9: "los papás creen que el profesor debe enseñar como a ellos les enseñaron"*. *Docente 10: "cuando al niño le va bien es porque es muy inteligente, cuando le va mal, es porque el profesor le tiene bronca"*. Finalmente en la segunda categoría, *la falta de atención de los estudiantes* es un fenómeno que genera demasiado cansancio en el docente *Docente 11: "perdí 20 minutos de la clase organizando el salón"*.

En la categoría de *las prácticas educativas como sistema de afrontamiento*. La visión de la clase como un ritual sagrado con unas rutinas *de clase*, *ha sido un factor determinante*, el estudiante y el profesor conocen su microcosmos y se adecuan al ser de la clase. La disposición de los estudiantes, es uno de los factores que permite el afrontamiento del Burnout, *docente 12: "cuando esos muchachos quieren aprenden lo que sea"*, lo que nos lleva a inferir que el factor motivacional del estudiante, transmitido por el docente es un factor determinante para evitar el SB, dicho factor va acompañado de la otra subcategoría: *las clases divertidas y significativas*, *Docente 13: "esa clase estuvo tan buena que cuando menos pensé ya se había acabado"*. Un docente que ama su profesión es capaz de dar significado a lo que enseña.

Finalmente, en la cuarta categoría *los sistemas de afrontamiento extras a las Prácticas Pedagógicas*, encontramos una serie de actividades que los docentes reconocen como importantes para afrontar los síntomas del Síndrome de Burnout surgidos en la escuela. Las actividades como escuchar música relajante, visitar un lugar tranquilo, tener momentos de oración y encuentro con Dios, hablar con personas alegres, leer y ver una película.

Las prácticas pedagógicas son el lugar donde el docente desarrolla su profesión, convirtiéndose en el espacio propicio para el afrontamiento de los factores de riesgo del síndrome. El docente reflexivo encuentra en la innovación de sus prácticas mecanismos de transformación de las situaciones que puedan convertirse en factores de padecimiento de la Despersonalización, del Agotamiento Emocional y de falta de Realización Profesional.

La visión crítica de su propia labor educativa permite la generación de docentes reflexivos (Dewey, 1989; Schön, 2002). De esta manera, el maestro reflexivo se convierte en el punto de partida para comprender las emergencias que faciliten la relación entre Síndrome de Burnout y prácticas educativas (Zabala, 2008). Este proceso de transformación y mejoramiento continuo, se hace posible gracias a la facultad del docente para trascender del análisis de su práctica, hacia la composición de una práctica nueva. El docente en su práctica pedagógica, busca reflexionar su labor con el objetivo de generar cambios sobre la manera como enseña, dando paso a la generación de pensamiento reflexivo en las tres actitudes básicas del docente reflexivo: mente abierta, referida a la disposición de escuchar puntos de vistas y cuestionar los propios. Responsabilidad, entendida como la capacidad de considerar las consecuencias de cada acción, personales, académicas, sociales y políticas. Y honestidad, la cual le permite examinar sus propias creencias y concepciones sin justificar su actuación (Dewey, J. 1989; Kenneth, Z y Daniel, L. 1996).

De la misma manera, Donald Schön (2002) identifica diversas dimensiones del proceso reflexivo. Por un lado la existencia de una reflexión en la acción, y por otro, una reflexión sobre la acción, la primera se da en la marcha, es un diálogo que se da en solitario en la acción misma; la segunda se da en el diálogo con otros sobre la acción realizada, implica describir o nombrar lo ocurrido. Estos ciclos de reflexión llevan al docente a analizar su ser y su quehacer educativo revelando nuevas imágenes de la práctica. El ser un docente reflexivo

implica una actitud de cuestionamiento, de continuo crecimiento, es decir, convertirse en investigador de su propia práctica.

Zeichner (1987) señala que las reflexiones permiten inferir y dar descripciones de las circunstancias personales bajo las cuales se indaga y se toman decisiones sobre la propia práctica. En este sentido, la reflexión es utilizada como un medio de afrontamiento (Connelly y Clandini, 1995). Para Schön (2002) y Perrenoud (2007) los profesionales operan como prácticos reflexivos, es decir, como sujetos que tanto antes y después, como durante su actividad, pueden activar procesos de reflexión sobre la acción, en los cuales involucran tanto el pensamiento intuitivo y creativo como el racional, lógico y sistemático en beneficio de un proceso educativo menos estresante.

La generación de un pensamiento reflexivo y autónomo que oriente los procesos colectivos de construcción conceptual, permite superar el pensamiento rutinario al cuestionar concepciones y prácticas, permitiendo identificar y afrontar aquello que resulta perjudicial para nuestro bienestar laboral. Esta reflexión que afecta el diálogo consciente con uno mismo o con los demás, es una estrategia compleja que permite caracterizar y problematizar los factores de riesgo del Síndrome de Burnout en contextos educativos diferentes. A partir de estas consideraciones, el desarrollo profesional de los docentes basado en la reflexión sobre sus prácticas como propuestas comunicativas y ético pedagógicas, se plantean como una opción formativa que concibe al docente en el proceso, como un sujeto activo, participativo, consciente de sus conocimientos y experiencias y de los obstáculos que se pueden presentar, razón por la cual deben explicitarse y confrontarse. La comprensión y la teoría que se pueden elaborar mediante esta reflexión aportan nuevos elementos sobre la experiencia, lo cual permite hacer nuevas interpretaciones de las situaciones y problemas de la práctica en cada contexto.

5.2 A modo de conclusión. El docente reflexivo, la posibilidad del sujeto emancipado

La situación actual de muchos docentes que padecen el síndrome de Burnout, tanto en el sector público como privado, hace indispensable la formulación de nuevas estrategias que faciliten la adquisición de mecanismos y herramientas desde el ámbito de lo humano que permitan la consecución de mejores situaciones existenciales. De esta manera, la pérdida del mundo simbólico, relacional y existencial, fruto del proceso de desestabilización ocasionado por el Burnout, puede encontrar nuevas formas de enfrentamiento. El presente estudio ha permitido identificar la capacidad del docente reflexivo, en torno a sus prácticas educativas, como una herramienta fundamental para el afrontamiento del docente con prevalencia del síndrome de Burnout.

Se entiende al docente reflexivo como el profesional de la enseñanza capaz de realizar procesos de autoconciencia de su ser como maestro, identificando los elementos que facilitan o dificultan su labor docente. La condición de docente reflexivo, de maestro que se rehace a través de la mirada investigativa, requiere de la vivencia de ciertos presupuestos existenciales que facilitan la vivencia autoreflexiva. En primer lugar, el docente reflexivo debe poseer conocimientos pedagógicos y disciplinares, que le permitan generar procesos reflexivos en su quehacer docente. El SABER docente se convierte en un hecho fundamental a la hora de realizar análisis científicos de las propias acciones educativas.

En segunda instancia, el docente reflexivo debe poseer los suficientes instrumentos de medición que le permitan volver a mirar sus prácticas educativas. La reflexión no debe hacerse sobre un piso movedizo, por el contrario, debe estar fundamentado en instrumentos como diarios de campos, auto informes, portafolios, planeaciones, entre otros. De esta manera, el análisis de la labor docente comienza a tener base científica, puesto que el registro de las actividades realizadas permite descubrir nuevas emergencias categoriales en la relación docente – práctica educativa.

En tercer lugar, el docente reflexivo requiere de ir enriqueciéndose en el manejo de metodologías investigativas. El conocimiento y uso de enfoques, técnicas, e instrumentos de investigación facilita al docente realizar análisis y reflexiones más certeras y útiles para

mejorar su labor, alejando aquellos elementos que puedan ser fuente de estrés profesional crónico.

En cuarto lugar, el docente reflexivo debe tener una visión equilibrada en sus análisis, procurando que la reflexión de su praxis no se enmarquen en un sentimiento de culpa por aquello que no ha funcionado correctamente. Puede ser un peligro el rodear el autoanálisis de mucha subjetividad brindando una mirada oscura y pesimista a la labor realizada.

En cuarto lugar, el docente reflexivo requiere del apoyo y ayuda de los otros. El análisis que pueden realizar sus compañeros docentes sobre las experiencias particulares del aula se convierte en uno de los hechos más relevantes a la hora de hacer reflexión de las prácticas educativas. Los pares docentes son un apoyo fundamental a la hora de analizar las propias prácticas. Los grupos de análisis de experiencias educativas facilitan el afrontamiento del estrés profesional crónico, pues mi experiencia pasa a ser de todos, convirtiéndose en una construcción de pares, un trabajo colaborativo en beneficio de todos.

Todo este proceso de autoanálisis propio del docente reflexivo permite la generación de un empoderamiento en el docente, de tal forma, que el sujeto con padecimiento de Burnout, es capaz de tomar las riendas de su vida, de su ser como maestro, permitiéndole emanciparse de aquellas prácticas laborales y existenciales que lo alienaban. La aparición de un sujeto emancipado, de un docente emancipado es posible a través de procesos de autonomía, de autoanálisis, de categorizar aquella realidad vital del aula de clase. El docente reflexivo toma conciencia de su forma de enseñar, de tal forma, que esté cada día se vuelve más clara para él, para sus alumnos y para los padres de familia.

La autoconciencia de su realidad laboral permite que el mismo docente genere planes de mejoramiento a nivel personal, enriqueciendo con ello su proyecto de vida, estando en continuo desarrollo y evolución, convirtiéndose en un antídoto frente al sentimiento de Stand By del Burnout. De esta manera, el docente reflexivo se entiende a sí mismo como autopoietico, capaz de crearse y recrearse en todo momento, un ser dueño de sí mismo, de su destino de su existencia. Finalmente, todo este proceso de pensarse y repensarse permite al docente estructurarse en su mundo interior, de tal forma que lo que proyecte en el

microcosmos del aula de clase se convierta en testimonio de existencia. El docente con prevalencia de Burnout puede pasar a ser un docente emancipado mediante la actitud de vida del docente reflexivo.

5.3 Las cenizas: brazas que reviven o fuego extinguido. Apertura – cierre - apertura

La satisfacción del camino recorrido no se evidencia únicamente en las huellas o el camino trazado, sino que va más allá. Se ubica en el campo de las vivencias y de las experiencias que marcan la realidad, mi realidad. La investigación entendida como posibilidad académica de conocimiento, de acercamiento y de transformación de la realidad, parte de un hecho visceral, dionisiaco en palabras de Nietzsche. Las emergencias encontradas en la relación entre el síndrome de Burnout y las prácticas educativas, son un camino recorrido que facilitan la posibilidad de nuevos caminos epistemológicos en la comprensión de un fenómeno *in crescendo*, y sobre el que tenemos poco conocimiento. De esta forma, y siendo conscientes que el desarrollo investigativo solo alcance una porción de la realidad del fenómeno, se plantean las siguientes aperturas en el campo de la investigación.

Al realizar el recorrido de los antecedentes de los documentos publicados sobre el síndrome de Burnout en docentes de primaria y secundaria se evidencian una gran carencia de artículos publicados en los portales y revistas indexadas. De igual manera, en el contexto colombiano, es un campo casi inexplorado. Se encuentran estudios en el campo de la educación a nivel superior, o en otros campos disciplinares como el de la salud, por que podríamos preguntarnos ¿Qué nivel de prevalencia del síndrome de Burnout existe en los docentes de primaria y secundaria en Colombia?

De igual manera, sería muy útil elaborar un estudio de tipo descriptivo tomando como segmento la población de docentes no licenciados, con el propósito de descubrir el nivel de afectación que tienen los profesionales, que por una u otra razón, se encuentran ejerciendo la labor docente en primaria y secundaria en el país, de dicha inquietud podemos preguntarnos

¿Cómo influye la carencia de estudios de licenciatura en la formación del síndrome de Burnout en docentes de primaria y secundaria?

En los colegios privados, se encuentra un factor desencadenante de estrés profesional que es necesario profundizar, referido a la influencia de los padres de familia en el desarrollo del estrés profesional docente. Investigando el impacto que surge en el docente, en la organización educativa, en los documentos institucionales, y en la dinámica general del Burnout.

En la literatura colombiana sobre el síndrome de Burnout en docentes de primaria y secundaria se encuentran muestras de población muy pequeñas. Por tal motivo, se requiere hacer estudios con grupos poblacionales más amplios, de diferentes ciudades y contextos.

El presente estudio tuvo como límite la educación en colegio privado de primaria y secundaria. Es de notar que los docentes en el sector público viven una condición diferente a los docentes de colegios privados. Un estudio comparativo entre ambas modalidades permitiría ampliar la comprensión del síndrome en la población de docentes. Desde dicha perspectiva podemos plantear la siguiente cuestión ¿Qué diferencias existen en la formación del síndrome de Burnout entre los docentes de primaria y secundaria en colegios públicos y privados?

En el proceso de investigación interdisciplinaria se hace necesario la vinculación de profesionales de otras disciplinas que permitan ampliar la red metodológica y comprensiva del síndrome. Por ejemplo un médico y un abogado con sus conocimientos y experiencias en el campo del Burnout en docentes, desde donde podría preguntarse ¿Qué implicaciones médicas y jurídicas tiene el padecimiento del síndrome de Burnout en docentes de primaria y secundaria en Colombia?

De igual manera, en el proceso de cierre – apertura es necesario la continuación del proceso investigativo teniendo como objetivo la transformación de los elementos que se evidenciaron como problemáticos y causantes de Burnout en la práctica docente. Un trabajo de acción transformadora desde una propuesta práctica en la generación y aplicación de una unidad didáctica serviría de elemento facilitador en procesos investigativos que den respuestas a las problemáticas relacionales del síndrome de Burnout en relación con las prácticas

educativas. De tal forma que se trascienda el campo de lo meramente descriptivo y de las emergencias halladas hacia caminos de transformación.

Finalmente, se hace indispensable generar una guía de intervención del síndrome de Burnout específica para docentes de primaria y secundaria. No existe en el contexto colombiano este insumo que podría servir, tanto al docente como a los psico - orientadores escolares, en un adecuado afrontamiento que mejore la calidad de vida del profesorado del país.

6. Referencias Bibliográficas

- Aguilar, Cindy; Gómez, Alexander; Vera, Luis; Barrios, Luz y Caro, Jonathan. (2012). *Variables de la profesión docente asociadas al síndrome de Burnout en colegios de Bogotá*. Trabajo de grado no publicada. Universidad San Buenaventura. Bogotá, D.C. Recuperado el 20 de mayo de 2013 de <http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/handle/10819/726>
- Agudo, M. (2004). Burnout y engagement en profesores de Primaria y Secundaria. *Universitat Jaume*. Tomado el 6 de mayo de 2013 de: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi12/34.pdf>
- Alcalá, Verónica; Rojas, Olga y Sánchez, Juan Manuel. (2011). *Relación entre el síndrome de Burnout y los síntomas de depresión en una muestra de docentes de educación básica estudiantes de la licenciatura en educación de la UPN*. XI Congreso Nacional de Investigación Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 20 de mayo de 2013 de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/0876.pdf
- Aldrete, María; Pando, Manuel; Aranda, Carolina y Balcázar, Nidia. (2003). Síndrome de Burnout en maestros de educación básica de Guadalajara. *Revista de Investigación y Salud*, 5 (1), 11-16. Recuperado el 20 de mayo de 2013 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14200103>
- Arias, Walter y Jiménez, Noelia. (2013). Síndrome de Burnout en docentes de Educación Básica Regular de Arequipa. *Revista Educación, Norteamérica*, 22, 53 – 76. Recuperado el 20 de mayo de 2013 de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5291>
- Arón, Ana María y Llanos, María Teresa. (2004). Cuidar a los que cuidan: Desgaste profesional y cuidado de los equipos que trabajan con violencia. *Revista Sistemas Familiares*, 1-2, 5-15. Recuperado el 20 de mayo de 2013 de http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/desgas/dpa_aron2.pdf

- Babakus, Emin; Cravens, David; Jhnoston, Mark & Moncrief, William. (1999). The Role Of Emotional Exhaustion In Sales Force Attitude And Behavior Relationships. *Journal of the Academy of Marketing Science*. 27(1), 58-70. Recuperado el 20 de mayo de 2013 de <http://link.springer.com/article/10.1177%2F0092070399271005#page-1>
- Bachelard, Gastón. (2005). *El agua y los sueños – ensayo sobre la imaginación de la materia*. España: Fondo de Cultura Económica (Trabajo original publicado en 1942).
- Balash, Marcel y Montenegro, Marisela. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. *Encuentros en Psicología Social*, 1(3), 44-48. Recuperado el 20 de mayo de 2013 de <http://bddoc.csic.es:8080/detalles.html?id=520952&bd=ISOC&tabla=docu>
- Barraza, Arturo. (2011). Satisfacción laboral y síndrome de Burnout en profesores de primaria. Análisis de una relación. En Jaik, Adla y Barraza, Arturo (coord.). *Sujetos, prácticas y procesos educativos. Una mirada desde la investigación educativa*. (pp. 189-197), Durango: Red Durango de Investigadores Educativos. Recuperado el 20 de mayo de 2013 de <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/spp.pdf>
- Bauman, Zygmunt. (2005). *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica. Argentina
- Beer, Jhon. & Beer, Joe. (1992). Burnout and Stress, Depression, and Self-Esteem of Teachers. *Psychological Reports*, 71, 1331-1336. Recuperado el 20 de mayo de 2013 de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1480718>
- Belloch García; Renovell Farré; Calabuig Alborch y Gómez Salinas. (2000). Síndrome de agotamiento profesional en médicos residentes de especialidades médicas hospitalarias. *Revista Anales de Medicina Interna*. 17, 118-122. Recuperado el 20 de mayo de 2013 de <http://bddoc.csic.es:8080/detalles.html?tabla=docu&bd=IME&id=224385>
- Brockbank, Anne y McGill, Ian (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.

- Brown, A. L., (1997). Transformación de las escuelas en comunidades de reflexión y aprendizaje sobre temas importantes. *American Psychologist.*, Vol. 52. No. 4, abril, pp. 399-413.
- Bourdieu, Pierre. (1999). El espacio para los puntos de vista. *Revista Propositiones*, núm. 29: Historias y relatos de vida. Investigación y práctica en las ciencias sociales, Santiago de Chile, Ediciones Sur, pp. 12-14.
- Castañeda, Enrique y García, Javier. (2010). Prevalencia del síndrome de agotamiento profesional (Burnout) en médicos familiares mexicanos: análisis de factores de riesgo. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 39, 67-84. Recuperado el 20 de mayo de 2013 de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0034-74502010000100006&script=sci_arttext
- Cassirer Ernst. (1945). *Antropología filosófica*. México: UNAM
- Chacón, Margarita. (1999). *Personalidad resistente, sentido de coherencia y Burnout en enfermeros que trabajan en hospitales oncológicos*. Tesis de Maestría en Psicología de la Salud. La Habana: Escuela Nacional de Salud Pública.
- Coll, César. (1986). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. *Psicología de la educación escolar*, 2, 157-188.
- Connelly, Michael y Clandinin, Jean. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En: J. Larrosa et ál., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes, 11-59.
- Corbin, Juliet. y Strauss, Anselm. (2001). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Cordeiro, José; Guillén, Carlos; Gala, Francisco; Lupiani, M; Benítez, A., Gómez, A. (2003). Prevalencia del Síndrome de Burnout en los maestros. Resultados de una investigación preliminar. *Revista Psicología*, 7 (1). Recuperado el 20 de mayo de 2013 de <http://www.psiquiatria.com/revistas/index.php/psicologiacom/article/view/794/>

- Da Silva, H., Vega, E. y Pérez, A. (1999). Estudio del síndrome de desgaste profesional entre los profesionales sanitarios de un hospital general. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 27, 310-320.
- Dewey, Jhon. (1989) *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, Fátima; López, Ana María y Varela, María Teresa. (2012). Factores asociados al síndrome de Burnout en docentes de colegios de la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Universitas Psychology*. 11 (1), 217 - 227.
- Drucker, Peter. (1974). *Gerencia, tareas, responsabilidades y prácticas*. México: Editorial Trillas.
- Elliot, Jhon. (2000). *La investigación-acción en educación*. España: Editorial Morata.
- Escalante, Izeta y Ericka, Ileana. (2010). *Burnout en docentes: una aproximación a la situación de profesores de escuelas primarias públicas de México*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada. Departamento de Pedagogía.
- Escudero, Juan. (1999). La formación permanente del profesorado universitario: Cultura, política y procesos. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 34, 133-157.
- Flick, Uwe. (1992). *Triangulation revisited: Strategy of validation or Alternative*. *Journal for de theory of social behavior*, 22 (2), 175 – 197.
- Frankl, Viktor (1991). *La voluntad de sentido*. Barcelona: Editorial Herder.
- Freudenberger, Herbert. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30 (1), 159-165.
- Fuentes, Molina. (2008). Ambiente de aprendizaje y comunidad en el aula. Texto de la conferencia impartida en el Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit Tepic, Nayarit, 16 de diciembre de 2008
- Gantiva, Carlos; Jaimes, Steffany y Villa, María Clara. (2010). Síndrome de Burnout y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y bachillerato. *Psicología desde el Caribe*, 26, 36-50.

- García, Mariano; Sáez, María Concepción y Llor Bartolomé. (2000). Burnout, satisfacción laboral y bienestar en personal sanitario de salud mental. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16, (2), 381 – 396.
- Gil-Monte, Pedro; Peiró, Jhon y Valcárcel, Pilar. (1996). Influencia de las variables de carácter socio demográfico sobre el síndrome de Burnout: un estudio en una muestra de profesionales de enfermería. *Revista de Psicología Social Aplicada*. 6 (2), 43-63.
- Gil-Monte, Pedro; Peiró, Jhon & Valcárcel, Pilar. (1998). A Model Of Burnout Process Developmente: An Alternative From Appraisal Models Of Stress. *Comportamiento Organizacional e Gestao*, 1, vol. 4, 165-179.
- Gil-Monte, Pedro. (2007) Cómo evaluar y prevenir el síndrome de quemarse por el trabajo. *Gestión práctica de riesgos laborales*, 34, 44-47.
- Habermas, Jurgen. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*, vol. 1 y 2. Madrid: Taurus
- Heidegger, Martín. (1997) *Ser y Tiempo*. Chile. Editorial Universitaria.
- Heráclito, (1981). *Fragmento 30*. En Kirk, G.S. y Raven, G. S., *Los filósofos presocráticos*, Madrid: Editorial Gredos.
- Jaspers, Karl. (1968). *Filosofía de la existencia*. España: Editorial Aguilar.
- Jung, Carl. (1998). *Símbolos de Transformación*. Buenos Aires: Paidós.
- Kirk, G.S. y Raven, J.E. (1981). *Los filósofos presocráticos*, Gredos, Madrid.
- Kemmis, Stephen. (1988) *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kenneth, Zeichner y Daniel, Liston. (1996). Raíces históricas de la enseñanza reflexiva. SEP. Observación y Práctica Docente III y IV. *Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en educación preescolar 5º y 6º semestres*. México, 41-50.
- Lazaruz, Richard. Y Folkman, Susan. (1999): *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca. S.A.
- Lippman, Walter. (1920). *Libertad y prensa*. Madrid: Tecnos.

- López, Juan. (1996). El desgaste ocupacional en el personal sanitario que trabaja con enfermos afectados por el Virus de la Inmunodeficiencia Humana. *Revista Folia neuropsiquiatría del sur y este de España*, 31 (1). 39 – 55.
- Manzano, Guadalupe. y Ramos, Francisco. (2000). Enfermería hospitalaria y síndrome de Burnout. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 197-213.
- Maslach, Cristina y Jackson, Susan. (1981) The Measurement Of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Psychology*, 2, 99-113.
- Maslach, Cristina y Jackson, Susan (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Matthys, Olivier. (s/f). Danza del Fuego. Balí, Tailandia. Agencia EFE. Recuperado el 6 de mayo de 2013 de: <http://www.20minutos.es/imagen/989066/>
- Mercado, Adriana y Noyola, Verónica. (2011). El Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Burnout) en educación básica. Trabajo de grado no publicado. Universidad de Valencia, España.
- Montoya, Fabiola. (2013). *Burnout y estrés postraumático en docentes de educación básica de las provincias de BíoBío y Concepción*. Tesis de magister no publicada. Universidad de Concepción. Facultad de Ciencias Sociales. Chile
- Mora, José. (2000). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35.
- Moreno, Bernardo; Corso, Sandra; Sanz, Ana; Rodríguez, Alfredo y Boada, Mar. (2010). El "Burnout" y el "engagement" en profesores de Perú. Aplicación del modelo de demandas-recursos laborales. *Revista Ansiedad y estrés*. 16 (2 – 3), 293 – 307.
- Moreno, Bernardo., Garrosa, Eva. y González, José. (2000). La evaluación del estrés y el Burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16(1), 331- 49.
- Moriana, Elvira, y Herruzco, Javier. (2003). Estrés y Burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3, 597- 621.

- Muñoz, Cristian y Piernagorda, Diana. (2011). Relación existente entre las estrategias de afrontamiento y el síndrome de Burnout en 17 docentes de básica primaria y secundaria de una institución de Cartago, Valle. *Revista Psicogente*, 14 (26), 389-402.
- Muñoz, Cristian y Correa, Claudia. (2012). Burnout en docentes de primaria y secundaria: perspectiva investigativa en Colombia. *Boletín Sociedad Colombiana de Psicología*. 29, 7 – 9.
- Muñoz, Cristian. (2012). *Relación existente entre las estrategias de afrontamiento y el síndrome de Burnout*. Memorias XVº Congreso Colombiano de Psicología. Colombia.
- Muñoz, Cristian y Correa, Claudia. (2012). Burnout docente y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5, 39 – 55.
- Muñoz, Cristian y Correa, Claudia.(2013). *Burnout y estrategias de afrontamiento en docentes*.XIV Congreso Virtual Interpsiquis. Ponencia.1 al 28 de febrero.
- Noyola, Verónica y Padilla, Laura. (2009). *Desgaste profesional (Síndrome de Burnout) en profesores de escuelas primarias públicas del municipio de Aguascalientes*. Ponencia presentada en el X Congreso del COMIE. Veracruz.
- Núñez, Llermé. (2010). *El síndrome de quemarse por el trabajo (SQT) profesorado de educación básica una zona andina del Perú*. Informe de Investigación
- Ortega y Gasset, José. (2004). *Meditaciones del Quijote*. España: Biblioteca Nueva. Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo.
- Padilla, Andrea; Gómez, Carlos; Rodríguez, Vivivana; Dávila, Marcela; Avella, Claudia; Caballero, Andrea; Vives, Nidia; Mora, Clara; Márquez, Gloria; Prieto, Yolanda; Sandoval, Nadia; Cotes, Zuleiman y Hernández, Sonia. (2009). Prevalencia y características del síndrome de agotamiento profesional (SAP) en docentes de tres colegios públicos de Bogotá (Colombia). *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38,50- 65.
- Papalia, D. (2000). *Desarrollo Humano*. 8ª Edición. Madrid: Ed. Mc Graw Hill.

- Peiró, José y Salvador, Alicia. (1993): *Control del estrés laboral*. Madrid: Eudema
- Pena, Mario y Extremadera, Natalio. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de Burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación*, 359, 604-627.
- Perrenoud, Philippe. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica* (3a ed.). México. Grao/ Colofón.
- Punceles, Alicia y Torres, Evelyn. (2012) *El desgaste profesional (Síndrome de Burnout) en el docente venezolano*. V Congreso de investigación y creación intelectual de la UNIMET. Universidad Central de Venezuela
- Popkewitz, Thomas. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondodori.
- Ramírez, Tulio; D'Aubeterre, María y Álvarez, Juan. (2010). Características socio-profesionales de los docentes y su percepción de 'estresores' en la Educación Básica en Venezuela. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 133-157.
- Restrepo, Nadia; Colorado, Gabriel y Cabrera, Gustavo. (2006). Desgaste emocional en docentes oficiales de Medellín, Colombia. *Revista de Salud Pública*, 8, 63- 73.
- Reagan, Eric. (1993). Educating the reflective practitioner: the contribution of philosophy of education. *Journal of Research and Development in Education*, 26, 189-196.
- Rionda, Ariadnne y Mares, María. (2011). Burnout en Profesores de Primaria y do Desempeño laboral. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*, 2, 43 – 50.
- Salanova, Marisa; Llorens, Susana y García, Mónica.(2003). ¿Por qué están quemados los profesores? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 28, 16-20.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M. Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout y el compromiso de los estudiantes universitarios: un estudio de corte nacional.
- Schön, Donald. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Torres, Rosa María. (2004). Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. Recuperado el 03 de mayo de 2014 en:

[Http://www.udlap.mx/rsu/pdf/1/RepensandoloEducativodesdeelDesarrolloLocal.pdf](http://www.udlap.mx/rsu/pdf/1/RepensandoloEducativodesdeelDesarrolloLocal.pdf)

- Unda, Sara. (2010). Estudio de Prevalencia del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT) y su Asociación con la Autoeficacia en Maestros de Primaria de la Ciudad de México. *Ciencia y Trabajo*, 12, 257-262.
- Yslado, Rosario; Núñez, Llerme y Norabuena, Roger. (2010). Diagnóstico y programa de intervención para el síndrome de Burnout en profesores de educación primaria de distritos de Huaraz e Independencia. *Revista de Investigación en Psicología*, 3(1) 153-168
- Zabala, Antoni. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. España: Grao.
- Zabala, Antoni. (2008). *La práctica Educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Zabala, Antoni y Arnau, Laia. (2008). *11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias*. España: Graó.
- Zeichner, Kennet. (1987) Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 282,161-190.

7. Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
PRUEBA PSICOLÓGICA

Consentimiento informado

Yo _____, por voluntad propia doy mi consentimiento para participar en la presente prueba psicológica orientada al estudio investigativo sobre el síndrome de Burnout. Recibí una explicación clara y completa de la naturaleza general y los propósitos de la prueba y las razones específicas por la que se me somete a ésta. También recibí información sobre el tipo de prueba y otros procedimientos que van a aplicarse y la forma en cómo se utilizan los resultados. Además este se realizará con el fin de determinar la relación existente entre las prácticas educativas y el síndrome de Burnout, como trabajo de grado de la maestría en educación.

Estoy consciente de que es posible que la persona que aplica la prueba me explique todos los aspectos de esta en caso de tener alguna duda al respecto. Entiendo que se me informará sobre los resultados, los cuales se usarán únicamente con fines académicos, en este caso investigativos. Así mismo, la información se manejará con total confidencialidad y también entiendo que no recibiré ningún tipo de remuneración por participar en el presente estudio.

La prueba consta de dos momentos: el Inventario de Burnout de Maslach(MBI), y la entrevista en profundidad, los cuales tomarán alrededor de 20 minutos para ser solucionados. Así mismo, recuerdo que no existen respuestas buenas o malas.

Al firmar este documento está diciendo que:

- Está de acuerdo con participar en el estudio.
- Comprende la información que contiene este documento.

 Firma de la persona evaluada

 Firma del evaluador

Fecha: Día: _____ Mes: _____ Año: _____

Anexo 3. Entrevista A



Universidad católica de Manizales

Maestría en educación

La presente entrevista se realiza en el marco de la investigación sobre el Burnout (estrés laboral crónico) en docentes, con el propósito de conocer el desarrollo del síndrome dentro de las prácticas educativas en maestros de primaria.

A continuación le formularemos algunas preguntas que pretenden recopilar información acerca de las vivencias y experiencias que ha tenido en sus prácticas educativas. Los datos aportados serán de gran relevancia para nuestros propósitos y mantenidos en estricta confidencialidad.

Debido a la importancia de la información que nos proporcionará para la investigación ¿está dispuesta (o) a diligenciar la entrevista con todo la seriedad del caso, respondiendo de manera veraz y a cada una de las preguntas? Si ____ NO ____

Profesión: _____ Años de experiencia: _____

Nivel de enseñanza: Primaria _____ Primaria y secundaria _____

Trabaja en otros lugares: Si ____ No ____ Horas laborales semanales: _____

1. Defina y describa como son sus clases.
2. ¿Qué le gustaría transformar en sus prácticas educativas?
3. Se siente satisfecho con su labor docente. Justifique la respuesta.
4. ¿Qué situaciones y momentos dentro del aula de clase le generan agotamiento y cansancio?

Anexo 4. Entrevista B



Universidad católica de Manizales

Maestría en educación

La presente entrevista se realiza en el marco de la investigación sobre el Burnout (estrés laboral crónico) en docentes, con el propósito de conocer el desarrollo del síndrome dentro de las prácticas educativas en maestros de primaria.

A continuación le formularemos algunas preguntas que pretenden recopilar información acerca de las vivencias y experiencias que ha tenido en sus prácticas educativas. Los datos aportados serán de gran relevancia para nuestros propósitos y mantenidos en estricta confidencialidad.

Debido a la importancia de la información que nos proporcionará para la investigación ¿está dispuesta (o) a diligenciar la entrevista con todo la seriedad del caso, respondiendo de manera veraz y a cada una de las preguntas? Si _____ NO _____

Profesión: _____ Años de experiencia: _____

Nivel de enseñanza: Primaria _____ Primaria y secundaria _____

Trabaja en otros lugares: Si ___ No ___ Horas laborales semanales: _____

1. ¿Qué sensaciones, emociones y sentimientos experimentas cuando estas cansado laboralmente?
2. ¿Qué cambios personales (comportamientos y actitudes) identificas cuando estas agotado por el trabajo?
3. ¿Qué acciones o actividades realizas cuando estas agotado o cansado?
4. ¿Cómo repercute el agotamiento laboral en las relaciones con las demás personas (estudiantes, amigos, familiares, jefes)?
5. ¿Qué implicaciones laborales, familiares, sociales y personales experimenta por el agotamiento y el estrés laboral?

Burnout en docentes de primaria y secundaria: perspectiva investigativa en Colombia

Cristian Fernan Muñoz Muñoz¹

El estudio del síndrome de burnout ha marcado una de las necesidades investigativas de la última década en el campo de la psicología laboral. Dichas investigaciones han estado guiadas por el afán de determinar su prevalencia y de establecer mecanismos, individuales y organizacionales, que permitan el mejoramiento de la salud y la calidad de vida del trabajador. De este modo, el estudio del burnout se ha visto aplicado a diversos campos como son la enfermería, la docencia, la medicina, el voluntariado, las amas de casa, ente otros. Su estudio se incrementa gracias a que su prevalencia ha generado altos costos a nivel individual y organizacional (Burke, 1992).

Conceptualizando el síndrome se hace necesario mencionar su origen anglosajón, cuya traducción es "estar quemado". El psicólogo estadounidense Freudenberg (1974) describió el burnout como "*la sensación de fracaso y una existencia agotada que resulta de una sobrecarga por exigencias de energías, recursos personales y fuerza espiritual del trabajador*". Posteriormente, Maslach (1976) lo definió como el "*síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal que puede ocurrir entre individuos cuyo trabajo implica atención o ayuda a personas*". Así mismo, Pines y Aronson (1988) lo conceptualizan como "*el estado de agotamiento mental, físico y emocional, producido por la involuación crónica en el trabajo en situaciones con demandas emocionales*". De esta manera, puede identificarse al burnout como un agotamiento tanto físico como emocional, relacionado con una notable sobrecarga laboral.

En el campo de la educación se han realizado gran cantidad de investigaciones de carácter empírico y teórico, enfocados en la medición y el desarrollo de estrategias individuales y organizaciones que permitan disminuir la presencia de tal conjunto de manifestaciones estresantes. De esta manera, la docencia, como profesión de servicio, implica la comunicación diaria con situaciones estresantes, enmarcándose dentro de las profesiones más propensas a desarrollar estados de desgaste emocional. Por tal hecho, se hace indispensable la teorización del fruto de diversas investigaciones realizadas en el campo, permitiendo a los docentes la apropiación de estrategias y mecanismos que permitan disminuir los índices de burnout y sus consecuencias (Muñoz, 2012).

Los factores de riesgo que asociados al síndrome de burnout en docentes, a nivel organizacional, están caracterizados por estructuras jerarquizadas y rígidas, poco apoyo organizacional, burocracia excesiva, bajos niveles de participación, dificultades en la coordinación, escasa formación práctica en nuevas tecnologías, carencia de recompensas, escasa formación profesional y relaciones conflictivas convirtiéndose en una respuesta a un ambiente demandante, exigente y cambiante. A nivel individual, los factores de riesgo están asociados a la sobrecarga de trabajo, a las exigencias emocionales en la interacción con los estudiantes, la

¹ Psicólogo Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Estudiante de Maestría en educación Universidad Católica de Manizales. Docente de filosofía y ciencias sociales.

descompensación entre responsabilidad y autonomía, la falta de tiempo para otras actividades, el escaso control de los resultados de la tarea, la carencia de apoyo social, los bajos salarios, la insatisfacción laboral, el trato con usuarios problemáticos, las relaciones tensas, el poco cuidado del ambiente laboral y la escasa colaboración entre compañeros (Calera, Esteve, Roel, y Uribeti-Bona, 1999). De esta manera, el síndrome surge cuando los individuos no han creado formas adaptativas para enfrentar las demandas del ambiente, haciendo que las estrategias de afrontamiento sean insuficientes (Gil Monte y Peiró, 1997).

Las consecuencias del padecimiento del síndrome van desde lo físico, psíquico, emocional, laboral y familiar. De este modo, el síndrome se caracteriza por la falta de compromiso y motivación en las actividades diarias, desinterés y poca esperanza por nuevos logros (Buendía y Ramos, 2001), al igual que por sentimientos de indefensión y desapego por el trabajo sintiéndose “atrapado” (Sureda, 2002), desarrollando un trato deshumanizado hacia los estudiantes, padres de familia y compañeros de trabajo. Se siente agotado emocionalmente, disminuyendo su habilidad para el éxito, expresándose en desgaste emocional, despersonalización y baja realización personal (Maslach, 1981). El docente que padece el síndrome sufre de constante fatiga, cefaleas, dolores musculares, alteraciones del sueño, tabaquismo, incapacidad de relajarse, impaciencia, deseos de abandonar el trabajo, dificultad para concentrarse, baja autoestima, falta de motivación, e irritabilidad (Maslach, 2001). Sus relaciones familiares y sociales se ven disminuida, se experimenta ausentismo laboral, deseos de abandono laboral y sentimientos de fracaso. Es común que quienes padecen el síndrome experimenten estados depresivos, ansiedad, e irritabilidad, perdiendo valores, expectativas, autoestima, creatividad (Muñoz, C., 2011).

En el campo específico de la investigación del síndrome de burnout en primaria y secundaria, encontramos una amplia bibliografía a nivel mundial, siendo España y México los países de habla hispana que más estudios presentan. En Colombia las investigaciones son escasas. A continuación se presentan los estudios realizados:

AUTORES	ESTUDIO	AÑO	Muestra	Resultado
Díaz, F., López, A., Varela, M.	Factores asociados al síndrome de Burnout en docentes de colegios de la ciudad de Cali, Colombia	2012	82	Bajos niveles
Gantiva, C., Jaimes S., Villa, M.	Síndrome de burnout y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y bachillerato	2010	47	Niveles medios
Aguilar, C., Barros, L., Caro, J.	Variables de la profesión docente asociadas al síndrome de Burnout en colegios de Bogotá	2011	300	23%
Gómez, C., Rodríguez, V., Padilla, M., Avella, C.	El docente, su entorno y el síndrome de agotamiento profesional (SAP) en colegios públicos en Bogotá.	2009	367	15,6
Hermida, T., Murcia, L.	Prevalencia de burnout en docentes de colegio bilingüe de Bogotá	2012	75	0%
Hermosa, A.	Satisfacción laboral y síndrome de "Burnout" en profesores de educación primaria y secundaria	2006	29	Bajo
Munoz, C. Piernagorda, D.	Relación existente entre las estrategias de afrontamiento y el síndrome de burnout en 17 docentes de básica primaria y secundaria de una institución de Cartago, Valle.	2012	17	12,6 %
Restrepo, N., Colorado, G., Cabrera, G.	Desgaste Emocional en docentes oficiales de Medellín, Colombia	2005	239	23,4

En las diversas bases de datos científicos encontramos ocho estudios sobre el burnout en docentes de primaria y secundaria realizados en Colombia. Estos

utilizaron, en términos generales, un método cuantitativo correlacional, de carácter transversal, con instrumentos similares como el Maslach Burnout Inventory, Inventario de estrategias Copping y encuestas sociodemográficas. Los resultados presentan índices bajos de prevalencia del síndrome comparado con otros países. En México su prevalencia es del 43.7% en el agotamiento emocional, el 17.5% baja realización personal, y 13.3%, despersionalización (Aldrete, M., y cols., 2011). En Perú es del 43% en cuanto al desgaste psíquico (Fernández, 2008). En España la prevalencia general es del 37,8%. (Tartar M, Horenczyk, 2003). En Portugal las mujeres reportaron mayores niveles (34,9%), mientras que los hombres fue de 29,0% (Gomes, Silva, Moro, 2006). Por otro lado, en Argentina se observó una prevalencia global del 79% (Tisiotti y cols. 2007). En EE.UU. se presentó niveles altos de cansancio emocional (23,4%, Embich, 2001).

En Colombia el estudio del burnout en docentes de primaria y secundaria es un campo que se va ganando, generándose cada vez más investigación en torno al problema del desgaste profesional, de tal forma, que éste no se convierta en un problema de orden mayor. La investigación nos permite establecer principios y estrategias para prevenir y contrarrestar los malestares y consecuencias negativas que puedan sufrirse por causa de la sensación del “quemado”.

Bibliografía

- Embich, J. (2001). Educación Especial, La relación de teachers'roles secundaria de educación especial Que los factores y conducir al desgaste profesional. Maestro de Educación Especial y Educación EE.UU. 24 (1): 58-69.
- Freudenberger HJ. Staff burnout. J. Soc. Issues. 1974; 30:159–165
- Gantiva, C.; Luna, A.; Dávila, A. y Salgado, M. (2010). Estrategias de afrontamiento en personas con ansiedad. Revista Psychologia. Avances de la disciplina 4(1):63-70.
- Gil-Monte, P. R. y Peiró, J. M. (1997). Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse. Madrid: Síntesis.
- Gómez, C., Rodríguez, V., Padilla, M., Avella, C. (2009). El docente, su entorno y el síndrome de agotamiento profesional en colegios públicos en Bogotá. Revista colombiana de psiquiatría. ISSN: 0034-7450. Vol. 38, núm. 2, 2009, pp. 279-293
- Gomes, A., Silva, M. (2006) Problemas y desafíos en el ejercicio de la actividad docente: un estudio sobre el estrés, "burnout", y la salud física la satisfacción laboral de los docentes en 3^o ciclo y secundaria. Revolución Puerto Educ. 19 (1):67-93.
- Hermida, T., Murcia, L. (2012) Prevalencia de burnout en docentes de colegio bilingüe de Bogotá. Universidad del Rosario. Trabajo de grado.
- Hermosa, A. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de "Burnout" en profesores de educación primaria y secundaria. Revista Colombiana de Psicología
- Maslach C: Burnout. (1976). Comportamiento Humano, 5:16-22.
- Maslach, C. y Jackson (1981). Maslach Burnout Inventory: Research Edition. Palo Alto.
- Maslach, C. (2001). Job burnout. Annual Review of Psychology [En red]. Disponible en: http://www.findarticles.com/cf_O/mo961/2001.Annual/73232715/p1/article.jhtml?term_Maslach.
- Munoz, C. (2012). Relación existente entre las estrategias de afrontamiento y el síndrome de burnout. Memorias XV^o Congreso Colombiano de Psicología. Colombia. ISBN 978-958-9146-28-6.
- Munoz, C. Piernagorda, D. (2011). Relación existente entre las estrategias de afrontamiento y el síndrome de burnout en 17 docentes de básica primaria y secundaria de una institución de Cartago, Valle. Psicogente, 14 (26): pp. 389-402. Diciembre, 2011.. ISSN 0124-0137 EISSN 2027-212X

- Pines, A. y Aronson, E. (1988). *Career Burnout: Causes and cures*, (2nd Ed.). New York: The Free Press.
- Restrepo, A., Colorado, V. y Cabrera, A. (2006). Desgaste emocional en docentes oficiales de Medellín, Colombia. *Revista de Salud Pública*, 8, 63- 73.
- Sureda, G. I. (2002). Estrategias psicopedagógicas orientadas a la motivación docente: Revisión de un problema. *Revista Española de Pedagogía*, LX (221), 83-98.
- Tartar, M., Horenczyk, G. (2003). Diversidad relacionada con el desgaste de los docentes. *Enseñanza Educación y profesor*. 19 (4):397-408.
- Tisiotti, P., Parquet, C. y Neudeck, V. H. (2007). Prevalencia y dimensiones del burnout en profesionales de una escuela diferencial de la ciudad de Corrientes. *Revista de Postgrado de la Vía Cátedra de Medicina*, 172, 4-7.

El Papel del docente reflexivo como estrategia del Síndrome de Burnout en relación con las prácticas educativas.¹

Cristian Fernan Muñoz Muñoz²

Resumen

El presente artículo de investigación presenta los resultados de un estudio cuyo objetivo es identificar la relación existente entre el síndrome de Burnout y las prácticas educativas en docentes de primaria y secundaria. El diseño metodológico inicia con la identificación del nivel de prevalencia del síndrome, para tal fin se utilizó el Inventario de Burnout de Maslach, el cual fue aplicado en una institución educativa. Los resultados indican una presencia del síndrome, con una prevalencia alta en el 12% de la población; media en el 70% y baja en el 18%. Seguidamente, se realizó una entrevista a profundidad con el propósito de identificar, desde las experiencias de los docentes, aquellos elementos que son factores de riesgo en la aparición del síndrome. Las entrevistas fueron analizadas desde la teoría fundamentada de Corbin y Strauss (2001) en la cual se pueden identificar tres momentos: abierta, axial y selectiva. Los resultados fueron codificados en cuatro categorías: síntomas de agotamiento laboral, prácticas educativas como detonante del Burnout, sistema de afrontamiento desde las prácticas y afrontamiento por fuera de las prácticas. El artículo termina haciendo una profunda reflexión sobre la importancia del docente reflexivo como medio de afrontamiento de los factores de riesgo del Burnout.

Palabras claves: Síndrome de Burnout, prácticas educativas, docente, docente reflexivo.

Abstract

This research paper presents the results of a study aimed at identifying the relationship between burnout syndrome and educational practices in primary and secondary teachers. The methodology starts with the identification of the level of prevalence of the syndrome, for this purpose the Maslach Burnout Inventory, which was applied in an educational institution was used. The results indicate the presence of the syndrome, with a high prevalence in 12% of the population, on average, in 70% and low in 18%. Next, a depth interviews in order to identify, from the experiences of teachers, those elements that are risk factors in the onset of the syndrome was performed. The interviews were analyzed from a grounded theory of Strauss and Corbin (2001) in which we can identify three stages: open, axial and selective. The results were coded into three categories: symptoms of job burnout, educational practices as a trigger of Burnout, coping system from outside practices and coping practices. The article ends by a deep reflection on the importance of reflective teaching as a means of coping with risk factors Burnout.

Keywords: Burnout Syndrome, educational practices, teaching, reflective teaching.

¹El artículo es resultado del proceso investigativo del trabajo de grado de maestría en educación de La Universidad Católica de Manizales.

² Psicólogo. Estudiante IV semestre de maestría en Educación Universidad Católica de Manizales. Psico orientador Colegio La Salle - Pereira. Docente de Filosofía y Ciencias Sociales. Investigador Grupo Sujeto, Mente y Comunidad reconocido por Colciencias. Correo electrónico: cristianfernandm@hotmail.com

Introducción

La realidad laboral de los docentes ha impuesto una serie de cambios y necesidades que han ido en detrimento de la salud de los colaboradores en las instituciones educativas. A partir de ello, el sujeto se ha visto sobreexpuesto a un continuo desgaste personal, haciéndolo propenso a padecer disfuncionalidades del orden físico, emocional y psicológico, dando origen a nuevos problemas de salud, especialmente en personas cuyas actividades implican un servicio de tipo social. (Gil, P. & Peiró, J., 1999; Agudo, M., 2004; Aldrete, et al., 2003; Cordeiro, J., et al., 2003; El Sahili. L. & Kornhauser, S., 2010; Muñoz, C. & Piernagorda, D., 2011)

La creciente preocupación por el bienestar organizacional, ha permitido la investigación y conceptualización de los factores de riesgo en el ámbito laboral. En 1974 el psiquiatra Freudenberger introduce el concepto de síndrome de Burnout (SB), al observar en un grupo de voluntarios que trabajaban con toxicómanos, padecimientos de salud de modo progresivo, como pérdida de energía y agotamiento, episodios de ansiedad y depresión, desmotivación para su trabajo y agresividad con las personas. El SBo desgaste ocupacional es una metáfora referida al profesional "quemado", al trabajador emocionalmente exhausto y fatigado, cuyas manifestaciones emergen como respuesta al estrés crónico en el trabajo. Maslach y Jackson (1986) definen el SB como una manifestación comportamental del estrés laboral, identificando tres dimensiones:

Agotamiento emocional (AE): el sujeto presenta un estado de agotamiento que repercute en el nivel comunicativo que establece con todos aquellos con quienes se relaciona, desvinculándose del mundo de lo simbólico-afectivo. Se experimenta una sensación disipada y disminuida de la facultad de sentir, así lo emocional se encuentra vacío y falto de energía (Unda, S., 2010; Yslado, R., Nuñez, Ll., Norabuena, R., 2010; Moreno, B., et al., 2010).

Despersonalización (D): el sujeto presenta una alteración perceptual de sí mismo, se siente "separado" de los procesos mentales, experimentándose como un observador externo de sí. El nivel comunicativo intrapersonal se encuentra desestructurado, sin identidad, extraño a sí mismo, sin comprensión de lo real, y desorientación en el tiempo y el espacio. El trato con los usuarios

empieza a ser poco cercano, negativo, y apático. El otro aparece como un algo y no como un alguien(Noyola, V., Padilla, L., 2010; Núñez, Ll., 2010; Gantiva, C., Jaimes S., Villa, M., 2010;García, M; Sáez, Concepción, M., y Bartolomé, L., 2000).

Falta de realización profesional (RP): El sujeto se siente estancado, en *stand by*, sin posibilidades percibidas de apertura en el ejercicio de su profesión, demostrando actitudes negativas hacia el rol profesional. El mundo simbólico, relacional y existencial de su profesión pierde su rumbo, generando sentimientos de incompetencia, pérdida de eficacia, y poca productividad(Escalante, Izeta y Ericka, Ileana., 2010; Ramírez, T., D'aubeterre, M., Álvarez, J., 2010; Rionda, A., Mares, M., 2011; Punceles, A., y Tovar, E., 2011).

La práctica de la profesión docente presenta una serie de condiciones que facilitan la vulnerabilidad a presentar el SB. En la praxis docente se encuentran factores desencadenantes que desestabilizan la salud de los profesores, vinculados principalmente, con el modo en que se establecen interacciones comunicativas con el entorno, consigo mismo, alumnos, padres de familia y compañeros de trabajo. De esta manera, es un hecho común observar a los docentes adolecer de complicaciones de carácter somático, psicológico y emocional. De acuerdo a lo anterior, y conscientes de esta realidad de la profesión educativa, se han venido realizando diversos estudios encaminados a la medición, prevención e intervención del SB. (Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E. & González, J., 2000; Moriana, E. &Herruzo, J., 2003; Salanova, M., Llorens, S. & García, M., 2003; Restrepo, A., Colorado, V. & Cabrera, A., 2006; Padilla, A., Gómez, C., Rodríguez, V., Dávila, M., Avella, C., Caballero, A. & Vives, A., 2009; Muñoz, 2012)

El SB se presenta cuando el docente no posee las suficientes estrategias de afrontamiento que le permiten enfrentarse al estrés laboral crónico (Arata, M., 2008; Aguilar, C.; Barros, L. & Caro, J., 2011; Muñoz, C., & Correa, C., 2012; Díaz, F.; López, A. & Varela, M., 2012). La práctica educativa (PE) como macro sistema, vinculada a dinámicas y exigencias sociales, y como microsistema, experimentada como una realidad vital de interacciones y de subjetividades, se convierte en el espacio donde el docente encuentra los factores de riesgo o los mecanismos de superación de una realidad que lo

llevan al enajenamiento y a la alienación (Mora, 2006; Perrenoud, 2006; Zabala, A. y Arnau, L., 2008; Zabala, 2008).

Método

El ciclo investigativo se encuentra evidenciado como una espiral ascendente, iniciado con la medición SB en docentes, desde un método cuantitativo de tipo transversal. Seguidamente, se realizó el reconocimiento e identificación de problemas en relación con su práctica docente, como son los factores de riesgo del estrés profesional. Para aproximarnos a las distintas posiciones con respecto al SB y la relación con las PE, se realizaron producciones Narrativas (PN) de acuerdo con la propuesta de Balasch y Montenegro (2003), consiste en la producción conjunta de un texto híbrido entre investigador y participante, generadas a través de sesiones de conversación sobre el tema de estudio, la producción de texto sobre dichas conversaciones por parte del investigador, y la agencia de la persona participante sobre el texto, para modificarlo y hacerlo concordar gradualmente con su punto de vista.

Instrumentos

Para medir la prevalencia del SB, se aplicó el Inventario de Burnout de Maslach (MBI), conformado por 22 ítems tipo Likert, con rango de 0 a 6 desde “nunca” a “diariamente”, en tres categorías: AE, D, y RP (Maslach & Jackson, 1986). Seguidamente, se realizó una entrevista a profundidad acerca de las percepciones que los docentes tienen sobre la relación del SB y sus PE. Para el análisis posterior se utilizará para identificar los factores de riesgo en las PE, el diario de campo, las planeaciones del docente, el autoinforme docente y las grabaciones de audio y video de la clase.

Población

Estuvo compuesta por 16 docentes (100% de la población) de básica primaria y secundaria de una institución educativa privada, de los cuales el 56% corresponden a mujeres y el 44% a hombres. El 56,7 % son casados, el 37,5 % solteros y el 6,3 % divorciados. El 37,5 % de los docentes están los 31 a 40 años, un 31,3% entre los 20 a 30 años, y los 41 y 50 años. Las horas laborales están ubicadas en tres categorías de donde el 43,8% trabajan de 25 a 35 y de

36 a 40 horas semanales, y el 12,5 % laboran de 46 en adelante. En cuanto a los años de experiencia laboral el 50 % se encuentra entre 11 a 20 años de experiencias, el 43, 8% se encuentra entre 1 y 10 años y finalmente el 6,3 % en más de 21 años de experiencia.

Análisis

En la medición del SB, no hay puntuaciones de corte a nivel clínico para medirse existencia, aunque se puede establecer qué puntuaciones altas en AE y D y baja en RP definen su presencia. Los profesionales por encima del percentil 75 se clasificarán en padecimiento alto, entre el percentil 75 y 25 en medio y por debajo del percentil 25 en bajo (Maslach y Jackson, 1986).

Tabla 1. Percentiles

	Agotamiento Emocional	Realización Profesional	Despersonalización
Percentiles 25	14	33	6
50	17	36	9
75	20	37	10

Fuente: los autores

Las puntuaciones superiores a 20 en el componente AE muestran un nivel alto, el intervalo entre 15 y 17 corresponde a un nivel medio, y por debajo de 14 indican nivel bajo. En la subescala de D, las puntuaciones superiores a 10 se consideran de nivel alto; de 7 a 9 medio, y las inferiores a 6, bajo. Por último, en la subescala de RP, de 0 a 33 nivel alto; de 34 a 36 nivel medio, y superior a 40, indican nivel bajo. En la fase de análisis del MBI se utiliza el programa SSSP 19 para determinar el nivel de Burnout de los docentes. Después de organizado el corpus documental de las entrevista, se inicia la fase de análisis e interpretación, para lo cual se utilizó el procedimiento de codificación y categorización de la información recogida. Este proceso está diseñado desde la teoría fundamentada de Corbin y Strauss (2001) en la cual se pueden identificar tres momentos: abierta, axial y selectiva.

Resultados

En la Tabla 2, se registran los resultados de la sumatoria de los ítems de cada uno de los componentes del SB en los 16 docentes que diligenciaron el

cuestionario. Podemos notar que existe una prevalencia alta de Burnout en un solo docente, el número cinco donde los tres componentes refieren un grado alto de prevalencia: AE (= 26), D (= 10) y RP (= 32). Por otro lado, un solo docente aparece con prevalencia baja del SB el número nueve, presentando en los tres componentes puntuación ubicados en el percentil bajo AE (= 11), D (= 5) y RP (= 40). Finalmente, el resto de la población docente se encuentra en nivel medio pues muchos de los componentes se ubican en este nivel de padecimiento. Cabe notar que varios docentes presentan uno o dos componentes en nivel alto del síndrome. De esta manera, en el AE se ubican cinco docentes en nivel alto de padecimiento, en la RPhay sietes docentes y en la D están seis docentes. Por otro lado, en el nivel medio hay nueve docentes en el componente AE, en RP hay tres docentes y en el componente de D están ubicados cinco docentes. Por otro lado en nivel bajo de padecimiento en AE hay dos personas, en el componente de RP se ubican siete docentes, y finalmente en D hay cuatro docentes.

Tabla 2. Sumatoria () componentes MBI del SB por docente.

N°	Agotamiento emocional	Realización personal	Despersonalización
1	12	36	5
2	15	37	6
3	10	36	5
4	14	33	11
5	26	32	10
6	20	37	8
7	14	33	10
8	14	33	9
9	11	40	5
10	17	33	10
11	20	37	6
12	27	30	9
13	17	37	7
14	17	37	10
15	16	36	13
16	20	40	10

Fuente: los autores

La tabla 3 nos presenta los datos descriptivos de la población diagnosticada con el MBI. Puede notarse que la media de los tres componentes se encuentra en un nivel medio de padecimiento del SB (AE, M=17,8; D, M=9,37; RP, M=35,44). El AE presenta una varianza y desviación típica alta.

Tabla 3. Prevalencia de Burnout en docentes de la institución educativa

	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.	Varianza
Agotamiento emocional	16	17	10	27	17,8	4,829	23,317
Realización Profesional	16	10	30	40	35,44	2,828	7,996
Despersonalización	16	8	5	13	9,37	2,446	5,983
N válido	16						

Fuente: los autores

La Tabla 4 presenta que el componente AE es mayor en personas solteras (m= 17,33) ubicándose en nivel de padecimiento medio, mientras que los docentes casados se ubican en nivel bajo (m= 16,78), al igual que los docentes en unión libre (m=15). Asimismo, la D es superior en solteros (m= 10,32) que en casados (m= 7,67) y en docentes en unión libre (m= 6). Por otro lado, el nivel de RP es más favorable en docentes en unión libre (m= 37) que en solteros (m= 34,67) y casados (m=35,78).

Tabla 4. Prevalencia de Burnout según estado civil

	Agotamiento emocional	Despersonalización	Realización personal
Casado	16,78	7,67	35,78
Soltero	17,33	10,32	34,67
Unión libre	15,00	6,00	37,00

Fuente: los autores

Según la Tabla 5, la media en el componente de AE es superior en mujeres (m= 17,11) que en hombres (m=16,57), ubicando a las mujeres en un rango medio de padecimiento de síndrome. Para el componente D es mayor en hombres (m= 8,86) que en mujeres. Finalmente, en el componente de RP se indica una prevalencia media en ambos sexos m= (35,44).

Tabla 5. Prevalencia de Burnout según sexo

	Agotamiento emocional	Despersonalización	Realización personal
Femenino	17,11	8,00	35,44
Masculino	16,57	8,86	35,44

Fuente: los autores

Los datos presentados por la tabla 6 nos muestran que en los tres componentes los docentes de más años de experiencia (21 a 30 años) presenta un nivel bajo de padecimiento del SB. Por otro lado, docentes de menor experiencia ubican dos de los componentes AE y D en nivel alto y RP en nivel medio. Los docentes entre 11 a 20 años de experiencia presentan niveles medios de Burnout.

Tabla 6. Prevalencia de Burnout según años de experiencia

	Agotamiento emocional	Despersonalización	Realización personal
1 a 10 años	20,57	10,14	34,00
11 a 20 años	15,25	7,25	36,13
21 a 30 años	15,34	5,00	40,00

Fuente: los autores

Por su parte, la Tabla 7 nos dice que en la población de 20 a 30 años de edad todos los componentes se encuentran en nivel medio muy cercanos a la alta (AE m=19; D m= 9,60; RP m = 34). Los docentes en el segmento 41 a 50 años presentan menor índice de padecimiento del SB.

Tabla 7. Prevalencia de Burnout según edad

	Agotamiento emocional	Despersonalización	Realización personal
20 a 30 años	19,00	9,60	34,00
31 a 40 años	17,50	8,33	35,17
41 a 50 años	14,00	7,20	37,20

Fuente: los autores

En la tabla 7, se evidencia una tendencia más alta en el componente de AE (m= 22,00) y baja RP (m= 33,00) para el grupo de personas que laboran de 46 horas semanales en adelante. En cambio, el factor de D (m= 9,57) es mayor para los que laboran entre 25 a 35 horas semanales.

Tabla 8. Prevalencia de Burnout según horas laborales en la semana

	Agotamiento emocional	Despersonalización	Realización personal
25 a 35 horas	16,14	9,57	36,00
36 a 45 horas	16,14	7,29	35,43
46 horas en adelante	22,00	8,00	33,00

Fuente: los autores

En el proceso de análisis realizado de las entrevistas con los docentes dio como resultado la emergencia de cuatro categorías centrales, de las cuales emergen subcategorías que permiten interpretar la relación del SB y las PE.

La primera categoría emergente son los síntomas de agotamiento laboral, desde las cual se desprenden las subcategorías de cambios en la percepción del tiempo, deterioro físico, comportamiento distante con los estudiantes, aislamiento social, mal entendidos y mal genio.

La segunda categoría son las PE como detonantes del SB, desde la cual emergen las siguiente subcategorías: pocas actividades extracurriculares fuera del aula, momentos de evaluación fin de año, actitud de algunos padres de familia y falta de atención de los estudiantes.

La tercera categoría emergente son las PE como sistema de afrontamiento. Las subcategorías que la acompañan son: rutinas de clase (rito: oración saludo, actividades de motivación contextualización y presentación del tema, evaluación y seguimiento), disposición de los estudiantes, clases divertidas y significativas.

La cuarta categoría enunciada son los sistemas de afrontamiento extras a las PE, cuyas subcategorías son: escuchar música relajante, lugar tranquilo, oración, hablar con personas alegres, leer y ver una película.

Conclusiones y discusión

La perspectiva investigativa del SB ha sido abordada desde diversas miradas y caminos epistemológicos y metodológicos, abarcando diferentes profesiones, como médicos, enfermeras, policías, estudiantes, entre otros (Aragón. M., Morazán D. & Pérez. R., 2007; Castañeda, E. & García, J., 2010; Kokinos, C. 2006; Schaufeli, W. et al., 2002). De tal modo, que se ha evidenciado una creciente complejidad en su identificación, tratamiento y correlación, permitiendo identificar los factores de riesgo que la propician y las causas y consecuencias que la acompañan, de tal manera, que puedan generarse procesos de intervención que permitan el adecuado afrontamiento de las situaciones que lo producen.

En la literatura investigativa sobre el SB documentada en las diversas bases de datos se evidencia una creciente integración entre el síndrome con

diversas variables como son la edad, la cantidad de horas de trabajo, el ambiente laboral; del mismo modo, se ha vinculado con la forma en que los colaboradores de las empresas afrontan las situaciones estresantes (Castañeda & García, 2010). Frente a esta literatura y en el ámbito educativo se encuentra un vacío investigativo sobre la relación existente en el SB y las PE en docentes de primaria y secundaria.

Acorde con lo anterior, la presente investigación ha planteado como objetivo identificar la relación existente entre el SB y las PE en docentes de primaria y secundaria de una institución educativa analizando el papel del docente reflexivo. Los resultados evidencian que solo un docente (6,5 %) presenta presencia alta en los tres elementos que componen el SB: AE (= 26), D (= 10) y RP (= 32). Por otro lado, cabe mencionar que solo un docente presenta aparece con prevalencia baja del SB, presentando en los tres componentes puntuación ubicados en el percentil bajo AE (= 11), D (= 5) y RP (= 40). Frente a esto, es preciso decir que los docentes que participaron del estudio poseen una prevalencia media del SB, lo que es comprendido como una fuerte tendencia a sufrir sus padecimientos. Dicha prevalencia se evidenciaren las tres dimensiones: AE, M=17,8; D, M=9,37; RP, M=35,44. Según Restrepo, Colorado & Cabrera (2006) este padecimiento tendría como principales factores la gran cantidad de horas laborales, el comportamiento agresivo de los alumnos, y los conflictos entre profesores, padres y directivas de los colegios, hechos evidenciados también en la presente investigación en la codificación de las entrevistas realizadas a los diferentes docentes. Donde la categoría de PE como detonante del SB evidencia la actitud negativa de los padres de familia, la insana presión de los directivos, los momentos de fin de periodo, entre otros como fundamento de la aparición del Burnout. De la misma manera, Padilla et al. (2009) en su investigación con maestros de Bogotá encontraron que los profesores presentan niveles medios y altos de prevalencia del SB, en relación con los componentes de AE, D y RP.

Comparando las puntuaciones del presente estudio de manera segmentada con cada uno de los factores del MBI se evidencia lo siguiente: frente al estado civil los docentes solteros son los que más sufren el síndrome

con una prevalencia media en todos los factores, hecho que resulta novedoso frente a otras investigaciones empíricas que evidencian una mayor prevalencia en docentes casados siendo contrario a estudios como los de Aragón, Morazán & Pérez(2007); Corredor y Monroy (2009); Muñoz, C. & Piernagorda, D. (2011) quienes encontraron que las personas que mayormente sufrían el SB son los casados. Por otro lado, los docente en unión libre son los que menos padecimiento del Burnout padecen de tal forma que los componentes D y RP se ubican en nivel bajo y el componente AE en nivel medio. El hecho de que los docentes en unión libre y casados son los de menor tendencia puede explicarse desde la estrategia de afrontamiento de búsqueda de apoyo social, la cual consiste a acudir a otra persona para buscar ayuda, información, comprensión y apoyo emocional (Folkman y Lazarus, 1986; Gálvez, M, et al., 2012)

Frente a la relación del padecimiento del SB en relación con el sexo se encontró que el sexo femenino es más propenso a los padecimientos donde los tres componentes se ubican en el componente medio, los resultados para el sexo masculino presentan prevalencia media en D y RP y baja en AE. Siendo contrario a estudios como los de Muñoz, C. y Correa, C, (2012) donde la mayor prevalencia estaba en los hombres y concordando con los resultados encontrados en Portugal donde las mujeres sufren mayores niveles (34,9%), mientras que en los hombres fue de 29,0% (Gomes, Silva, Moro, 2006).

Por otro lado, la investigación permite identificar que los docentes con menor experiencia son los que más padecen el Burnout, así el grupo ubicado en el segmento de edad de 1 a 10 años de experiencia, presentan en el factor AE y D niveles altos y en RP nivel medio. Por el contrario, los docentes más experimentados son los que menos presentan Burnout, de tal forma, que los tres componentes en el grupo entre 21 a 30 años de experiencia presentan niveles bajos. Moreno-Jiménez, Garrosa, & González, (2000); Kokinos, (2006), Muñoz, C. & Correa, C, (2013) consideran que la experiencia permite el desarrollo de una serie de recursos que facilitan el proceso de afrontamiento permitiéndole adaptarse de forma más adecuada a los retos, presión y exigencias propios de la profesión docente. Los docentes con menor experiencia afrontan de manera más negativa las situaciones estresantes del aula de clase, de igual forma, existe otro factor y es el ingreso de profesionales

sin conocimiento pedagógico y didáctico al sistema educativo colombiano. Los profesionales no licenciados carecen de algunas características formativas que permiten afrontar mejor prácticas educativas.

Se evidenció que los docentes de mayor edad (41 a 50 años) tienen menor tendencia al síndrome, donde la D aparece como medio y el AE y la RP se ubican en nivel bajo. Por el contrario los maestros entre los 20 a 30 años de edad, los más jóvenes presentan el mayor padecimiento, donde los tres componentes se ubican en nivel medio. Los resultados son contrarios a los encontrados por Agudo (2004) quien demuestra que existe relación entre la edad y el SB, de manera que a mayor edad mayor Burnout. Los resultados son contrarios a los encontrados por Quevedo (1997), donde el segmento de edad comprendido entre los 35 y 44 años tiene una puntuación media en Burnout siendo superior al resto, al igual que Cordeiro y cols.(2003) quien encontró que la edad media de 40 años para los docentes es la de mayor padecimiento. Al examinar los resultados a la luz del ciclo vital humano y según Papalia (2000) encontramos que este momento comprende la etapa del ciclo vital denominada adultezintermedia, caracterizado ser una época de gran productividad, en especial la esfera intelectual, artística, política, consiguiéndose la plena autorización. Es una época de estabilidad de tipo laboral, emocional y psicológico.

En cuanto a la relación del SB con el número de horas de trabajo semanal la investigación dio como resultado que la prevalencia es mayor en docentes con un rango de horas semanales de 46 o más horas, el cual es identificado con el grupo de mayor horas de trabajo, donde el componente D está en nivel medio y los componentes AE y RP en nivel alto. Los resultados concuerdan con los encontrados por Aldrete et al. (2002), quienes consideran que el mayor número de horas de trabajo semanal es proporcional a una mayor prevalencia del SB. Por el contrario el segmento de docentes comprendido entre 25 y 35 horas de trabajo semanal evidenció un padecimiento bajo en AE y medio en D y RP, siendo el grupo con menor prevalencia. Cabe decir que el número de horas mencionado corresponde a horas de clase, y no contemplan las horas de preparación y corrección de evaluaciones, lo que hace que la intensidad horaria sea superior.

El SB en relación con las PE presentan un vínculo desde el cual se comprende y afronta la aparición de factores de riesgo, a nivel individual y organizacional. En la primera categoría *síntomas de agotamiento laboral*, los docentes experimentan problemas emocionales, físicos y psicológicos. La percepción de que la jornada laboral se hace más extensa. *Docente 1: “el día casi no se acaba, la jornada fue mortal”*. De igual forma, emerge una subcategoría llamada *deterioro físico*. En los momentos de mayor tensión laboral los docentes advierten sintomatologías como *dolor hombros, episodios reiterativos de migraña, pérdida parcial y total de la voz, cansancio físico y problemas intestinales*. Uno de los rasgos característicos del SB y las PE se presenta como una subcategoría, *el comportamiento distante con los estudiantes*. *Docente 2: “hay en algunos grupos muchachitos muy cansones y fastidiosos”, docente 3: “voy contra octavo, llevo listo el machete”*. De igual forma *el aislamiento social*, surge como una consecuencia de agotamiento laboral, *docente 4: “es mejor estar solito en mi salón para evitar mal entendidos con los compañeros, a veces son muy chismosos”*. Finalmente *el mal entendido y mal genio*, se presentan de manera regular en el aula, tanto a nivel de directivas, de compañeros docentes y con estudiantes; *docente 5: “El ánimo se disminuye y se responde con apatía, sin amor a la profesión”, docente 6: “los niños y compañeros se vuelven molestos al oído”*

El análisis de la segunda categoría *las PE como detonantes del SB*, nos ha proporcionado las subcategorías: pocas actividades extracurriculares fuera del aula, *docente 7 “realizar actividades diferentes, motiva a los estudiantes y con la motivación de ellos la cosa es distinta”*. Una segunda subcategoría *momentos de evaluación fin de año* nos refiere que los momentos de mayor desgaste laboral son las entregas de resultados de reporte de estudiantes, ya que los estudiantes y padres de familia ejercen mucha presión sobre el docente, de igual manera, la entrega de evaluaciones finales, reportes a rectoría, hacen una sobre carga laboral, momento en el que podría ejercerse actos de intervención. Una de las subcategorías más fuertes y recurrentes por los docentes es la *actitud de algunos padres de familia*, *docente 8: “los padre de familias creen que somos sus sirvientes y creen que pueden tratarnos como quieran”, docente 9: “los papas creen que el profesor debe enseñar como a ellos les enseñaron”. Docente 10: “cuando al niño le va bien es porque es muy*

inteligente, cuando le va mal, es porque el profesor le tiene bronca". Finalmente en la segunda categoría, *lafalta de atención de los estudiantes* es un fenómeno que genera demasiado cansancio en el docente *Docente 11: "perdí 20 minutos de la clase organizando el salón"*

En la categoría *de las PE como sistema de afrontamiento*. La visión de la clase como un ritual sagrado con unas rutinas *de clase, ha sido un factor determinante*, el estudiante y el profesor conocen su microcosmos y se adecuan al ser de la clase. La disposición de los estudiantes, es uno de los factores que permite el afrontamiento del burnout, *docente 12: "cuando esos muchachos quieren aprenden lo que sea"*, lo que no se lleva a inferir que el factor motivacional del estudiante, transmitido por el docente es un factor determinante para evitar el SB, dicho factor va acompañado de la otra subcategoría: *las clases divertidas y significativas*, *docente 13: "esa clase estuvo tan buena que cuando menos pensé ya se había acabado"*. Un docente que ama su profesión es capaz de dar significado a lo que enseña.

Finalmente, en la cuarta categoría *los sistemas de afrontamiento extras a las PE*, encontramos una serie de actividades que los docentes reconocen como importantes para afrontar los síntomas del SB surgidos en la escuela. Las actividades como escuchar música relajante, visitar un lugar tranquilo, tener momentos de oración y encuentro con Dios, hablar con personas alegres, leer y ver una película.

Las PE son el lugar donde el docente desarrolla su profesión, convirtiéndose en el espacio propicio para el afrontamiento de los factores de riesgo del síndrome. El docente reflexivo encuentra en la innovación de sus prácticas mecanismos de transformación de las situaciones que puedan convertirse en factores de padecimiento de la D, del AE y de falta de RP.

La visión crítica de su propia labor educativa permite la generación de docentes reflexivos (Dewey, 1989; Shön, 2002). De esta manera, el maestro reflexivo se convierte en el punto de partida para comprender las emergencias que faciliten la relación entre SB y PE (Zabala, 2008). Este proceso de transformación y mejoramiento continuo, se hace posible gracias a la facultad del docente de trascender del análisis de su práctica, abriendo campo a la composición de una práctica nueva. El docente al visualizar su rol en la práctica, logra problematizarla, de modo que, a través de la reflexión acción

genera cambios sobre la manera como enseña y sobre como aprenden sus estudiantes, dando paso a la generación de pensamiento reflexivo logrando las tres actitudes básicas en un docente reflexivo: mente abierta, referida a la disposición de escuchar puntos de vistas y cuestionar los propios. Responsabilidad, entendida como la capacidad de considerar las consecuencias de cada acción, personales, académicas, sociales y políticas. Y honestidad, la cual le permite examinar sus propias creencias y concepciones sin justificar su actuación (Dewey, J. 1989; Kenneth, Z y Daniel, L. 1996).

De la misma manera, Donald Schön (2002) identifica diversas dimensiones del proceso reflexivo. Por un lado la existencia de una reflexión en la acción, y por otro, una reflexión sobre la acción, la primera se da en la marcha, es un diálogo que se da en solitario en la acción misma; la segunda se da en el diálogo con otros sobre la acción realizada, implica describir o nombrar lo ocurrido. Estos ciclos de reflexión llevan al docente a analizar su ser y su quehacer educativo revelando nuevas imágenes de la práctica. El ser un docente reflexivo implica una actitud de cuestionamiento, de continuo crecimiento, es decir, convertirse en investigador de su propia práctica.

Zeichner (1987) señala que las reflexiones permiten inferir y dar descripciones de las circunstancias personales bajo las cuales se indaga y se toman decisiones sobre la propia práctica. En este sentido, la reflexión es utilizada como un medio de afrontamiento (Connelly y Clandini, 1995). Para Schön (2002) y Perrenoud (2006) los profesionales operan como prácticos reflexivos, es decir, como sujetos que tanto antes y después, como durante su actividad, pueden activar procesos de reflexión sobre la acción, en los cuales involucran tanto el pensamiento intuitivo y creativo como el racional, lógico y sistemático en beneficio de un proceso educativo menos estresante.

La generación de un pensamiento reflexivo y autónomo que oriente los procesos colectivos de construcción conceptual, permite superar el pensamiento rutinario al cuestionar concepciones y prácticas, permitiendo identificar y afrontar aquello que resulta perjudicial para nuestro bienestar laboral. Esta reflexión que afecta el diálogo consciente con uno mismo o con los demás, es una estrategia compleja que permite caracterizar y problematizar los factores de riesgo del SB en contextos educativos diferentes. A partir de estas consideraciones, el desarrollo profesional de los docentes

basado en la reflexión sobre sus prácticas como propuestas comunicativas y ético pedagógicas, se plantean como una opción formativa que concibe al docente en el proceso como un sujeto activo, participativo, consciente de sus conocimientos y experiencias y de los obstáculos que pueden presentarle, razón por la cual deben explicitarse y confrontarse. La comprensión y teoría que se pueden elaborar mediante esta reflexión aporta nuevos elementos sobre la experiencia, lo cual permite hacer nuevas interpretaciones de las situaciones y problemas de la práctica en cada contexto.

Finalmente, Reagan (1993) recomienda actividades sobre cómo se puede volver una persona reflexiva, para adquirir un compromiso dinámico e ir más allá de las pautas y conductas rutinarias del quehacer diario. Un buen docente reflexiona individual o colegiadamente sobre su desempeño, hasta ser capaz de volver a su práctica, para hacerla reflexiva, por lo que la esencia del trabajo sobre los estilos pedagógicos busca lo que Bourdieu denomina "*habitus*" o esquemas que tienen los docentes, para ser transformados a través de procesos de reflexión acción reflexión en el desarrollo antes, durante y después de las prácticas docentes.

Referencias

- Agudo, M. (2004). Burnout y engagement en profesores de Primaria y Secundaria.
- Aguilar, C.; Barros, L. & Caro, J. (2011). *VARIABLES DE LA PROFESIÓN DOCENTE ASOCIADAS AL SÍNDROME DE BURNOUT EN COLEGIOS DE BOGOTÁ*. Universidad San Buenaventura. Bogotá. Trabajo de grado.
- Aldrete, R.M., Pando, M.M., Aranda, B.C. & Balcázar, P.N. (2003). Síndrome de Burnout en maestros de educación básica de Guadalajara. *Revista de Investigación y Salud*, 5(1), 11-16.
- Aragón. M., Morazán D. & Pérez. R. (2007). Síndrome de Burnout en médicos y personal de enfermería del Hospital Escuela "Oscar Danilo Rosales Argüello". *Revista Universitatis, UNAN – León*. Volumen 2, Número 2, 2008, pp. 33-38.
- Arata, M. (2008). Burnout, estrés auto-eficacia en maestros peruanos: tres estudios fácticos. *Ci Trabajo*. 10(30), 1-13.
- Balash, Marcel y Montenegro, Marisela. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. *Encuentros en Psicología Social*, 1(3), 44-48.
- Castañeda, E. & García, J. (2010). Prevalencia del síndrome de agotamiento profesional (Burnout) en médicos familiares mexicanos: análisis de factores de riesgo. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 39, 67-84.
- Connelly, Michael y Clandinin, Jean. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En: J. Larrosa et ál., *Déjame que te cuente*. Ensayos sobre narrativa y educación, Barcelona, Laertes, 11-59.
- Corbin, Juliet. Y Strauss, Anselm. (2001). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Cordeiro, J. A., Guillén, C. L., Gala, F. J., Lupiani, M., Benítez, A., Gómez, A. Prevalencia del Síndrome de Burnout en los maestros. Resultados de una investigación preliminar. (2003). *Revista Psicología*, 7(1).

- Díaz, F.; López, A. & Varela, M. (2012). Factores asociados al síndrome de Burnout en docentes de colegios de la ciudad de Cali, Colombia. *Universitas Psychology*, 11 (1), 217 - 227.
- El Sahili. L. & Kornhauser, S. (2010). Burnout en el colectivo docente. Primera edición. México: Universidad EPCA Escuela Profesional de Comercio y Administración A. C.
- Dewey, Jhon. (1989) *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Escalante, Izeta y Ericka, Ileana. (2010). *Burnout en docentes: una aproximación a la situación de profesores de escuelas primarias públicas de México*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada. Departamento de Pedagogía.
- Gálvez González M, del Águila Hidalgo B, Fernández Vargas L, Muñumel Alameda G, Fernández Luque C, Ríos Gallego F (2012). Estrategias de afrontamiento ante la muerte del paciente crítico: percepciones y experiencias de las enfermeras. *NURE*. May-jun; 10(64).
- Gantiva, Carlos; Jaimes, Steffany y Villa, María Clara. (2010). Síndrome de Burnout y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y bachillerato. *Psicología desde el Caribe*, 26, 36-50.
- García, Mariano; Sáez, María Concepción y Llor Bartolomé. (2000). Burnout, satisfacción laboral y bienestar en personal sanitario de salud mental. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16, (2), 381 – 396.
- Gil, P. & Peiró, J.M. (1999) Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 15, 261-8.
- Gomes, A. & Silva, M. (2006). Problemas y desafíos en el ejercicio de la actividad docente: un estudio sobre el estrés, "Burnout", y la salud física, la satisfacción laboral de los docentes en 3^o ciclo y secundaria. *Revolución Puerto Educ.* 19 (1) ,67-93.
- Kenneth, Zeichner y Daniel, Liston. (1996). Raíces históricas de la enseñanza reflexiva. SEP. Observación y Práctica Docente III y IV. *Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en educación preescolar 5° y 6° semestres*. México, 41-50.

- Kokinos, C. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory- Educators Survey among elementary and secondary school. Teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22(1), 25-33.
- Lazarus RS. Coping Strategies. En: McHugh S, Vallis TM (eds.). *Illness behavior. A multidisciplinary model*. New York: Plenum Press, 1986; 303-308
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1981). *Test Manual: Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, Cristina y Jackson, Susan. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E. & González, J. (2000). La evaluación del estrés y el Burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16(1), 331- 49.
- Mora, José. (2000). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35.
- Moriana, E. & Herruzo, J. (2003). Estrés y Burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3, 597- 621.
- Muñoz, Cristian y Piernagorda, Diana. (2011). Relación existente entre las estrategias de afrontamiento y el síndrome de Burnout en 17 docentes de básica primaria y secundaria de una institución de Cartago, Valle. *Revista Psicogente*, 14 (26), 389-402.
- Muñoz, Cristian y Correa, Claudia. (2012). Burnout en docentes de primaria y secundaria: perspectiva investigativa en Colombia. *Boletín Sociedad Colombiana de Psicología*. 29, 7 – 9.
- Muñoz, Cristian. (2012). *Relación existente entre las estrategias de afrontamiento y el síndrome de Burnout*. Memorias XVº Congreso Colombiano de Psicología. Colombia.
- Muñoz, Cristian y Correa, Claudia. (2012). Burnout docente y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5, 39 – 55.
- Muñoz, Cristian y Correa, Claudia. (2013). *Burnout y estrategias de afrontamiento en docentes*. XIV Congreso Virtual Interpsiquis. Ponencia.1 al 28 de febrero.

- Noyola, Verónica y Padilla, Laura. (2009). *Desgaste profesional (Síndrome de Burnout) en profesores de escuelas primarias públicas del municipio de Aguascalientes*. Ponencia presentada en el X Congreso del COMIE. Veracruz.
- Padilla, A., Gómez, C., Rodríguez, V., Dávila, M., Avella, C., Caballero, A. & Vives, A. (2009). Prevalencia y características del síndrome de agotamiento profesional (SAP) en docentes de tres colegios públicos de Bogotá (Colombia). *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38, 50-65.
- Papalia, D. (2000). *Desarrollo Humano*. 8ª Edición. Madrid: Ed. Mc Graw Hill.
- Perrenuod, Philippe. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Punceles, Alicia y Torres, Evelyn. (2012) *El desgaste profesional (Síndrome de Burnout) en el docente venezolano*. V Congreso de investigación y creación intelectual de la UNIMET. Universidad Central de Venezuela
- Ramírez, Tulio; D'Aubeterre, María y Álvarez, Juan. (2010). Características socio-profesionales de los docentes y su percepción de 'estresores' en la Educación Básica en Venezuela. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 133-157.
- Restrepo, A., Colorado, V. & Cabrera, A. (2006). Desgaste emocional en docentes oficiales de Medellín, Colombia. *Revista de Salud Pública*, 8, 63-73.
- Rionda, Ariadne y Mares, María. (2011). Burnout en Profesores de Primaria y su Desempeño laboral. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductua*, 2, 43 – 50.
- Reagan, Timothy. (1993). Educating the reflective practitioner: the contribution of philosophy of education. *Journal of Research and Development in Education*. Athens-usA, 26, 189-196.
- Salanova, M., Llorens, S. & García-Renedo, M. (2003) ¿Por qué están quemados los profesores? *Revista del INSHT*, 28, 16-20.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M. Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout y el compromiso de los estudiantes universitarios: un estudio nacional. *Diario de la Cruz - Psicología Cultural*, 33, 464-481.

- Schön, Donald. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Unda, Sara. (2010). Estudio de Prevalencia del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT) y su Asociación con la Autoeficacia en Maestros de Primaria de la Ciudad de México. *Ciencia y Trabajo*, 12, 257-262.
- Yslado, Rosario; Núñez, Llerme y Norabuena, Roger. (2010). Diagnóstico y programa de intervención para el síndrome de Burnout en profesores de educación primaria de distritos de Huaraz e Independencia. *Revista de Investigación en Psicología*, 3(1) 153-168
- Zabala, Antoni. (2008). *La práctica Educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Zabala, Antoni y Arnau, Laia. (2008). *11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias*. España: Graó.
- Zeichner, Kennet. (1987) Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 282,161-190.

Manizales, 22 de julio de 2014

Doctora
Lina Rosa Parra Bernal
Directora Maestría en Educación
Universidad Católica de Manizales

Cordial saludo.

Para mí ha sido una grata experiencia formativa el paso por la maestría, permitiendo vivencias que han abierto nuevos caminos intelectuales y ampliando mi cosmovisión de la realidad. Agradezco, en su persona, a todos los que hacen parte del equipo facilitador de la maestría. Mil gracias.

De igual forma, hago envío del documento con las correcciones sugeridas por el par evaluador, quedando muy agradecido por la perspectiva que brindó al realizar la valoración de mi obra de conocimiento. Así mismo, frente a la sugerencia puntual de *“estructurar un documento que pudiera ser el Artículo de investigación, en el cual se dé cuenta con toda claridad de: las demarcaciones metodológica, los presupuestos conceptuales y el respectivo análisis de resultados”*, ya se ha realizado una publicación fruto de la revisión de los antecedentes titulada **“Burnout en docentes de primaria y secundaria: perspectiva investigativa en**

Colombia”, publicada en El Boletín Colombiano de Psicología, en octubre de 2012. De igual manera, como fruto del trabajo final de la obra de conocimiento, la revista Hallazgos categoría B de Colciencias, ha aceptado el artículo para ser publicado en el primer semestre de 2015, bajo el título **“El Papel del docente reflexivo como estrategia del Síndrome de Burnout en relación con las prácticas educativas”**.

Nota: Anexo los dos artículos fruto de la obra de conocimiento.

De manera atenta, agradezco la atención prestada quedando al tanto de la fecha de sustentación de la obra de conocimiento.

Atentamente,

Cristian Fernan Muñoz Muñoz

Estudiante de maestría