



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Rector: Mgter. Néstor H. Blanco

Decana Facultad de Psicología y Ciencias Sociales: Lic. Beatriz Labrit

Directora de la Carrera de Psicopedagogía: Lic. Laura Waisman

Tutor temático: Mgter. Adriana Sabella

Tutor metodológico: Dr. Edgardo Etchezahar – Lic. Talía Gómez Yepes

Nombre y apellido de la autora: Patricia Elsa Sissia

Nº de legajo: 22896

Título del trabajo:

La percepción de las emociones en el malestar docente, estrategias de afrontamientos individuales y de prevención institucional. Posibles intervenciones psicopedagógicas desde las Nuevas Ciencias de la Conducta.

Lugar: Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Fecha de entrega: Mayo 2019

Índice

Agradecimientos	4
Resumen.....	5
Introducción	7
1-Marco teórico	9
1.1- Definición de malestar docente.....	12
1.2-Definición de estrés.....	12
1.3-Definición de Burnout	13
1.4-Características del malestar docente	13
1.5-Factores de incidencia.....	14
1.6-Consecuencias del malestar	14
1.7-Posibilidades de intervención Psicopedagógica desde las NCC.....	15
2. Antecedentes.....	20
3-Planteo del problema.....	25
4-Objetivos	26
General:.....	26
Específicos	26
5-Hipótesis.....	26
6-Método.....	27
6.1-Diseño.....	27
6.2-Participantes	27
6.3-Técnicas de recolección de datos	28
6.4-Procedimiento	29
7- Resultados	31
7.1- Cuestionario I.....	31

7.1.1- Docentes	31
7.1.2- Estudiantes.....	34
7.2- Cuestionario II.....	38
7.2.1- Docentes	38
7.2.2- Estudiantes.....	40
8- Discusión y conclusiones	43
REFERENCIAS	51
Anexos	

Agradecimientos

A quienes acompañaron este recorrido, mis padres, esposo, hijos, hermana, suegra y cuñada.

A quienes me brindaron sus conocimientos, mis docentes en cada materia cursada.

A quienes desde lo virtual y lo presencial se sumaron a mi vida, mis compañeras de estudio.

A mi Tutora Lic. Leila Valdovino.

A quien no conocí, pero por algún motivo me acompañó en este trabajo, aunque nadie lo crea, aquí y ahora, el Dr. Roberto Kertézs. No me pregunten por qué, quizás porque todos nacemos príncipes y princesas, y

“Solo con el corazón se puede ver bien,

lo esencial es invisible a los ojos”

Antoine de Saint Exupery

Resumen

El presente trabajo tuvo como objetivo investigar, desde un diseño de tipo cuantitativo, con enfoque no experimental, transversal, lo referente a la búsqueda de información sobre percepción de las emociones en el malestar docente, estrategias de afrontamientos individuales y de prevención institucional, para posibles intervenciones psicopedagógicas desde las Nuevas Ciencias de la Conducta, con alcance exploratorio y descriptivo. El estudio incluyó una muestra no probabilística incidental la cual consistió en docentes de Educación Secundaria Obligatoria y Educación Superior, y estudiantes de Formación docente en Educación Primaria, Inicial y tecnológica, de dos instituciones educativas (una de cada nivel) de la ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe. La unidad de análisis estuvo formada por 30 docentes y 30 estudiantes, lo que hizo un total de 60 participantes, habiendo sido recibidos solo 41 formularios del cuestionario I incluyendo ambos estratos y, 36 formularios del cuestionario II; en el proceso de investigación se incluyeron técnicas de rendimiento típico como el inventario MBI y un cuestionario individual con preguntas abiertas, ambos con consentimiento informado de los entrevistados. Se concluyó que los participantes mostraban indicios de malestar con distintas representaciones en las sub escalas evaluadas en el Síndrome de Burnout y que, en las puntuaciones obtenidas, la población de la unidad de análisis no percibía el agotamiento emocional, ni consideraba riesgos de despersonalización, más estaba evidenciando repercusiones en cuanto a la percepción de la realización personal. Los participantes se encontraban en las primeras fases del circuito malestar-síntoma, sin haber llegado a las de cronicidad-estallido. La percepción del malestar en docentes y estudiantes promovía estrategias de afrontamientos individuales inespecíficas, sin interpretación consciente de las emociones, ni estrategias de prevención institucional asociadas a la problemática y, las posibles intervenciones psicopedagógicas desde las Nuevas Ciencias de la Conducta estaban condicionadas a modificaciones de las estructuras organizacionales.

Palabras claves: Malestar- emociones- intervención- prevención

Abstract

The objective of this study was to investigate, from a quantitative design, with a non-experimental, transversal approach, regarding the search for information about the perception of emotions in teacher discomfort, individual coping strategies and institutional prevention, for possible psychopedagogical interventions from the New Behavioral Sciences, with exploratory and descriptive scope. The study included an incidental non-probabilistic sample which consisted of teachers of Compulsory Secondary Education and Higher Education, and students of Teacher Training in Primary, Initial and Technological Education, of two educational institutions (one of each level) of the city of Rosario, Province of Santa Fe. The analysis unit consisted of 30 teachers and 30 students, which made a total of 60 participants, having received only 41 forms of the questionnaire I including both strata and, 36 forms of the questionnaire II; In the research process, typical performance techniques were included, such as the MBI inventory and an individual questionnaire with open questions, both with the informed consent of the interviewees. It was concluded that the participants showed signs of discomfort with different representations in the sub-scales evaluated in the Burnout Syndrome and that, in the scores obtained, the population of the analysis unit did not perceive the emotional exhaustion, nor considered depersonalization risks, more It was showing repercussions in terms of the perception of personal fulfillment. The participants were in the early stages of the malaise-symptom circuit, without having reached the chronic-outbreak stage. The perception of discomfort in teachers and students promoted non-specific individual coping strategies, without conscious interpretation of emotions, nor institutional prevention strategies associated with the problem and, the possible psychopedagogical interventions from the New Behavioral Sciences were conditioned to modifications of the organizational structures.

Keywords: Upset-emotions- intervention- prevention

Introducción

El presente trabajo intentó identificar las causas del estrés en el trabajo de docentes de escuelas de educación secundaria orientada y de nivel superior, y de estudiantes de formación docente de las carreras de educación primaria, inicial y tecnológica, de dos instituciones educativas (una de cada nivel), de la ciudad de Rosario, Pcia de Santa Fe; la autopercepción de las emociones que éste generaba y las estrategias individuales e institucionales para afrontarlo podían brindar información sobre las intervenciones necesarias y posibles, para realizar una labor de prevención que colaborara en la construcción de ambientes de contención ante las transformaciones de los marcos psicoeducativos, en una realidad compleja que requiere la interrelación de los sistemas, modificando el rol tradicional.

Pensar en la posibilidad de visibilizar y concientizar sobre las necesidades individuales e institucionales para el abordaje de esta problemática, permitió indagar el desarrollo de propuestas de acciones en beneficio del programa de bienestar, desde los aportes de las Nuevas Ciencias de la Conducta (Kernan 2014), a fin de contrarrestar los síntomas generados por sentimientos y emociones de carácter negativo que influían en el autoconcepto y la imagen que se tenía del trabajo docente y el rol de estudiante, ya que se presumía que la percepción del malestar en docentes y estudiantes promovía estrategias de afrontamientos individuales inespecíficas, sin interpretación consciente de las emociones, ni estrategias de prevención institucional asociadas a esta problemática.

Díaz (2016) concluyó que la mayoría de los estudios realizados en América latina, entre el año 2000 y 2010, hicieron uso de teorías y métodos de evaluación creados en países “desarrollados”, industrializados, sin la reflexión acerca de la especificidad de los procesos de trabajo propios del contexto latinoamericano. De un total de 89 estudios empíricos revisados, Argentina apareció representando el 11%, con solo 10 trabajos encontrados. Por otro lado, Dezorzi (2017) informó que en la primera etapa de un estudio exploratorio sobre la problemática de "fatiga, riesgos psicosociales y condiciones de trabajo docente", realizado por la carrera de Especialización en Medicina del Trabajo de la Universidad Nacional de Rosario, aún no publicado, reveló que a comienzos del ciclo lectivo predominan las presiones sociales, a mediados se da el pico de estrés y al final aparece la fatiga, que a esa altura del año sufre el 77 por ciento de los maestros.

Con la idea de acompañar el develamiento de la importancia de la salud psíquica en

relación con el bienestar y la posibilidad de conectarse con uno mismo asumiendo el protagonismo en la modificación de las condiciones proveedoras de estresores, para la apropiación de las potencialidades del yo (Kertész 2013), se planteó la posibilidad de habilitar condiciones armónicas que contribuyeran a la desnaturalización de las conductas asumidas como normales, tanto en lo individual, como en lo social y en lo organizacional. Trabajar la prevención desde la identificación de los factores estresores internos y externos, a partir de la capacidad de cada individuo de proteger la propia integridad y construir conductas vitales favorables (Müller 2010), requería también espacios de escucha y diálogo donde se pudieran desestabilizar las emociones de rebusques para asumir emociones verdaderas que modificara los diálogos internos, que a modo de juegos psicológicos intentaban dar cumplimiento a los mandatos de los argumentos de vida; y de interacción para el intercambio de reflexión conjunta que incentivaran las capacidades de improvisación y respuestas flexibles a las exigencias y demandas cambiante del entorno, mirado desde el paradigma de la complejidad y con una perspectiva de análisis multifactorial que probablemente condicionarían las intervenciones psicopedagógicas desde las Nuevas Ciencias de la Conducta, a modificaciones de las estructuras organizacionales.

Vimos también, que el agotamiento emocional, la despersonalización y la baja percepción de la realización personal, características del síndrome de burnout y enmascaradas en el concepto de malestar, necesitaban de la educación de las demandas emocionales (Alvarez 2018) junto con la dimensión cognitiva desde el mismo inicio de la formación de los futuros docentes, para facilitar la comprensión y el análisis de los valores actuales, y modificarlos según las correctas vías del camino que proponía Kertézs (2012) en su libro “Sabiduría budista y autorrealización. El enfoque de las nuevas ciencias de la conducta”, posicionadas en el aquí y ahora, y que incluían el correcto conocimiento, el correcto pensamiento, la correcta habla, la correcta acción, el correcto vivir, la correcta resolución y la correcta concentración, como forma de empoderamiento para la apropiación de autorías de aprendizajes, que entendiara que el sufrimiento puede ser reducido con la adecuada toma de decisiones y acciones relacionadas con la salud.

1-Marco teórico

Los nuevos escenarios educativos confrontan el quehacer docente con distintas caracterizaciones según el nivel educativo, sin embargo se observa concurrencia de factores que, de uno u otro modo, afectarían el desempeño y la subjetividad de maestros/as y profesores/as por las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia. Martínez, et al (1997), plantean que las patologías funcionales conocidas como “estrés” constituyen el grueso de la consulta, atravesando el circuito malestar-síntoma-cronicidad y estallido, dejando huellas subjetivas y corporales con importantes desgastes y sufrimientos, tomando formas que repercuten en la miradas que el sistema educativo sostiene y que, hasta rotulan al docente como incumplidor por sus ausentismos. La profesión docente aparecería como la más estresante debido a las constantes reformas educativas que plantean nuevas exigencias al rol docente, en cuanto a eficiencia y eficacia, sin proporcionar herramientas ni recursos, sumando a esto las expectativas sociales.

El estrés como conjunto de alteraciones que producen en el organismo una respuesta física o psicológica, en su aspecto positivo actúa como proceso general de adaptación de los individuos al medio; más en su aspecto negativo genera una sobrecarga que puede influir en el bienestar físico y psicológico con agotamiento y caída brusca de la actividad, por dificultad del organismo para recuperar la energía y recursos gastados. Los intercambios sociales impactan en los procesos de construcción de identidad, otorgando valor simbólico a las historias personales e institucionales; cuando la tensión crece y el malestar no puede resolverse, la angustia aparece como señal de peligro pudiendo experimentarse una desintegración que impacta a nivel corporal y, como bien explica Marrau (2004), cuando se produce un desequilibrio entre las expectativas en el ámbito profesional y la realidad del trabajo diario, estaríamos frente a la fase más avanzada del estrés profesional conocida como Síndrome de Burnout.

Estudios longitudinales realizados en España por Martínez, et al (2005) indican que los antecedentes estudiados por investigadores del estrés laboral y el burnout, hacen referencia al análisis de obstáculos y facilitadores organizacionales en el trabajo, identificando distintos tipos de obstáculos que actúan como barreras de actuación e inciden negativamente en el bienestar psicológico; y consideran como facilitadores, el esfuerzo por

la eliminación del obstáculo, las conductas de supervisión y las políticas de recursos humanos. La percepción de ambos, obstáculos y facilitadores, estarían relacionados con las creencias de eficacia del trabajador.

La influencia de las condiciones de trabajo en el ámbito docente y sus implicancias en el estrés, suelen ser comentadas y exploradas en función del control de ausentismo; los estudios en el campo de la educación son recientes y escasos, haciéndose necesario sensibilizar y actuar en propuestas de estrategias de prevención institucional, ya que hoy solo parecería se abordara la problemática, desde la prevención secundaria en lo individual, y que al ser dolencias que se generan a lo largo del tiempo no son tan evidentes como un accidente laboral, se perciben como problemas personales culpabilizando de la víctima.

En Martínez, et al. (2009), se plantea la importancia de observar las dimensiones de los factores de riesgos que involucran lo subjetivo-afectivo, lo histórico-institucional y el proceso del trabajo docente, incluyendo la naturalización del riesgo. Los cambios en el proceso del trabajo docente que conllevan el incremento de matrícula, el ingreso de la conflictividad social a la escuela, la informalidad y ambigüedad entre lo prescripto y el trabajo real que se desarrolla en aislamiento de tiempos y espacios se presenta como malestar, oculto entre líneas en los discursos docentes, que suelen llegar al tratamiento en última instancia y con las limitaciones de tiempos que imponen las listas de espera para el acceso a la atención en salud mental, tanto privada como pública y, con escaso o nulo abordaje en prevención.

Ahora bien, es importante indagar cuáles son las percepciones individuales que los sujetos tiene para con el circuito mencionado (malestar-síntoma-cronicidad-estallido) y reconocer estrategias de afrontamiento que utilizan para disminuir el impacto en la realización personal del trabajo, el desgaste emocional y la despersonalización; teniendo en cuenta que el Síndrome de Burnout es una construcción social consecuencia de las relaciones interpersonales e institucionales y, la depresión como conjunto de emociones Y cogniciones, actúa sobre esas relaciones; es importante tener en cuenta que no solo afectan el trabajo, sino que además involucran los ámbitos de consumo, la vida familiar y cotidiana manifestándose en procesos benéficos o destructivos, producto de las contradicciones en la organización de los grupos, la calidad de vida y capacidad defensiva.

Surge el interrogante sobre cómo “transformar a las grandes ilusiones en pequeñas realidades” (Kertézs, 2012) para logra transacciones realistas, basadas en el aquí y ahora, que permitan la autorrealización, por lo tanto es necesario indagar sobre la información que

nos brindan las emociones para promover posiciones existenciales realistas que habiliten docentes emocionalmente inteligentes, poniendo en evidencia lo que menciona Cabello, et al (2010), sobre el Informe Delors (1996) de la UNESCO que plantea “la necesidad de educar las demanda emocionales del ser humano junto a su dimensión cognitiva”, promoviendo la autovaloración desde la modificación de los diálogos internos, que repiten los mandatos del argumento de vida, internalizados en etapas tempranas a raíz de las evaluaciones de las figuras parentales.

Facilitar la comprensión y el análisis de los valores actuales y modificarlos según las correctas vías del camino que incluyen: el correcto conocimiento, el correcto pensamiento, la correcta habla, la correcta acción, el correcto vivir, la correcta resolución, la correcta atención y la correcta concentración, según los planteos de Kertézs (2012), se presenta en concordancia con los planteos del AT (Kertézs. 2013), que indican que el sufrimiento es opcional, y todos nacemos con igual valor y derechos, con el potencial para la autorrealización y la felicidad.

La necesidad de aprobación, el miedo al fracaso y el afán de perfeccionamiento, en un ámbito sujeto a cambios permanentes alejados del ideal propuesto en los contratos fundacionales, hacen necesaria la revisión del tipo de transacciones que se dan dentro del sistema y la modalidad de estímulos sociales o “*caricias*”, en palabras del AT (Kertész, 2013), como herramientas y estrategias que se ponen a disposición de los docentes para contrarrestar el estrés laboral, modificando pensamientos negativos, apuntalando el equilibrio de los sistemas representacionales, modificación de creencias, buen manejo de los metaprogramas y una comunicación efectiva (Huilca et al 2018). Será importante tener en cuenta en la formación de los futuros docente, la inclusión de competencias emocionales, como herramientas para la vida personal y profesional, que permitan reconocer los estímulos desfavorables, sus amenazas para el desarrollo del estrés negativo y su complementariedad con los síntomas del Síndrome de Burnout.

La propuesta de Anadón (2005), para hacer frente a esta patología, indica que el profesional de educación necesitaría disponer de un profundo conocimiento en inteligencia emocional que le permita comprender, expresar y regular sus emociones y, que la enseñanza de estas competencias debe considerarse en los inicios de la formación docente; y teniendo en cuenta los planteos de Bisquerra et al (2018) que la capacidad de comunicar emociones requiere de un rico vocabulario emocional como instrumento para el autoconocimiento y las relaciones interpersonales profundas, en el desarrollo del estrés

negativo y aparición del Síndrome de burnout, se estaría evidenciando la presencia de un vocabulario emocional insuficiente que se beneficiaría con algún tipo de intervención en beneficio de toda la comunidad.

1.1- Definición de malestar docente.

La palabra malestar según la Real Academia Española hace referencia a una desazón o incomodidad indefinible. Cuando se utiliza la palabra malestar nos estamos refiriendo a algo que no anda bien, pero no somos capaces de definir qué es lo que no marcha y por qué. En este caso estaríamos hablando de las vivencias de las condiciones en el puesto de trabajo docente, que se presentan con una serie de síntomas generados por sentimientos y emociones de carácter negativo que influyen en el autoconcepto de sí mismos y la imagen que se tiene del trabajo; provocando disminución de la autoestima, inseguridad y deficiencia en su identidad personal. Empleándose entonces, la expresión “malestar docente” para referir a los efectos negativos que afectan la personalidad del docente al exponerse, de manera reiterada, a factores de riesgo sociales, culturales y educativos.

Bermejo Toro, et al (2005) plantean, que según (Esteve, 1987), el malestar docente se define como el conjunto de consecuencias negativas que afectan a la personalidad del profesor a partir de la acción combinada de condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia, y que una de las principales consecuencias del malestar docente es el síndrome de burnout, y que Maslach y Jackson (1981) definirán a éste, como la reacción a un estresor crónico que se produce entre los profesionales de ayuda en función de las características específicas de las demandas de estas ocupaciones, caracterizado por agotamiento físico y psicológico, actitud fría y despersonalizada en relación con los demás y sentimiento de inadecuación ante las tareas que se han de desarrollar. El concepto de malestar docente integraría al de estrés y desgaste profesional o burnout.

1.2-Definición de estrés

Zabala (2008) menciona que el estrés puede ser definido desde las teorías basadas en la respuesta o las basada en el estímulo; las primeras desdoblan el término estrés en, eustrés para la respuesta positiva de adaptación a las situaciones de amenaza y, distrés el fracaso de esa adaptación que genera sentimientos negativos; estas teorías dan relevancia a los conceptos de estresor (lo que produce la reacción) y de respuesta (cómo se manifiesta), considerando al estrés como motivador (eustrés) y como demanda excesiva (

distrés). Las teorías basadas en el estímulo categorizan los estresores en psicosociales y biológicos; los primeros se asocian a estímulos ambientales externos y dependen de la interpretación cognitiva del sujeto para convertirse en estrés; mientras que, los biológicos son los que producen cambios bioquímicos o eléctricos en el organismo.

Indica además, que para las teorías relacionales o transaccionales, los estresores son demandas del ambiente externo o interno que afectan el balance del individuo en su bienestar físico o psicológico y requieren de una acción para su restablecimiento. En referencia a estas teorías, menciona que la definición de estrés hace referencia a un conjunto de relaciones particulares entre la persona y la situación, cuya valoración como algo que excede a sus recursos, pone en peligro su bienestar; ampliando el concepto no solo a demandas específicas, sino también a carencias de las mismas.

1.3-Definición de Burnout

Retomando a Zabala (2008), el Síndrome de burnout se presentaría como un proceso de pérdida de energía hasta el agotamiento unido a la presencia de síntomas de ansiedad y depresión, y desmotivación para el trabajo; en respuesta a un estrés crónico, con un alto componente de intercambio emocional. En los grupos de riesgo, los mecanismos de afrontamiento aparecerían como inadecuados ante la diversidad de las demandas que pueden ir desde el aburrimiento y la monotonía hasta los constantes requerimientos de conocimientos excesivos, generándose consecuencias física y psicológicas negativas que se naturalizan en contextos que carecen de herramientas para advertir los cambios y peligros. Sostiene además que, estando los docentes dentro de los grupos de riesgo, sería conveniente pensar la producción de propuestas dentro de las organizaciones para reducir su impacto y promover lugares de trabajo más saludables y efectivos.

1.4-Características del malestar docente

El concepto de salud psíquica tiene que ver con el bienestar y con la posibilidad de conectarse con uno mismo, con los otros y con el mundo de una manera armónica y estará en relación con las habilitaciones que hagamos para ello y la naturalización de las conductas asumidas como normales; la modificación de las condiciones contribuirán a la apropiación de potencialidades. El tipo de transacciones que asuma el proceso dinámico entre el sujeto y el ambiente que provee los estresores, influirían en el nivel de estrés y depresión según las exigencias del ambiente; las evidencias, según Marrau (2004), que

afectan al individuo en el inicio de la aparición del estrés laboral, se reconocen en varias etapas y son:

- 1.- Exceso de trabajo
- 2.- Sobre esfuerzo que lleva a estados de ansiedad y fatiga
- 3.- Desmoralización y pérdida de ilusión
- 4.- Pérdida de vocación, decepción de los valores hacia los superiores.

1.5-Factores de incidencia

Marqués, et al (2005) consideran que las fuentes del estrés distinguen dos niveles de análisis del problema,” uno de ellos se refiere a los factores organizacionales que afectan directamente al profesional en su práctica de la enseñanza y el otro de naturaleza propiamente social que le afectan indirectamente por los condicionantes que se crean en el contexto docente. Entre los primeros se encuentra la sobrecarga de trabajo a la que el profesor está sometido y que se debe, principalmente a ciertas exigencias relacionadas, por ejemplo, con la indisciplina de los alumnos, atención a padres, realización de trabajo administrativo, falta de recursos, materiales, institucionales o de tiempo disponible.

En cuanto a los factores sociales, se señala la desvalorización del estatus e imagen social del profesor, la alteración del rol atribuido al docente, debido fundamentalmente a la transferencia de funciones de la familia a la escuela, la reorientación de los objetivos y competencias pedagógicas desde una perspectiva dinámica del aprendizaje y promoción del desarrollo global de los alumnos y las actitudes que la sociedad le reserva al considerarlo, generalmente, responsable de las deficiencias del sistema educativo y negándole la formación y apoyo adecuados”.

1.6-Consecuencias del malestar

Marrau (2004) plantea que la forma de manifestarse el malestar es bajo signos específicos, siendo los más habituales:

- ✓ Psicosomáticos: alteraciones cardiorrespiratorias, jaquecas, fatiga crónica, trastornos del sueño, úlceras y desórdenes gástricos, tensión muscular, mareos y vértigos, etcétera.
- ✓ De conducta: predominio de conductas adictivas y evitativas consumo aumentado de café, alcohol, ausentismo laboral, bajo rendimiento personal, distanciamiento afectivo de enfermos y compañeros y frecuentes conflictos interpersonales en el ámbito de trabajo y de la propia familia.

- ✓ Emocionales: irritabilidad, incapacidad de concentración, distanciamiento afectivo.
- ✓ Laborales: deterioro del rendimiento, acciones hostiles, conflictos, accidentes, ausentismo, rotación no deseada, abandono.
- ✓ Mentales: sentimientos de vacío, agotamiento, fracaso, impotencia, baja autoestima y pobre realización personal. Es frecuente apreciar nerviosismo, inquietud, dificultad para concentrarse y una tolerancia a la frustración con comportamientos paranoides y/o agresivos hacia los pacientes, compañeros y la propia familia.

Esta crisis de eficacia, asociada a los mencionados diálogos internos en relación con los estresores externos, conlleva al agotamiento y la percepción de incompetencia personal, y hace imperiosa la necesidad de caricias que reconozcan su existencia.

1.7-Posibilidades de intervención Psicopedagógica desde las NCC

En el encuadre del malestar docente hasta aquí descrito, el trabajo, se torna disfuncional, redundante, falta de sentido y deshumanizante; encontrar formas de intervención psicopedagógica implica recorrer la especificidad de nuestro rol en la investigación de los procesos cognitivo-afectivos en toda situación de aprendizaje, colaborando como puente en los subsistemas sociales involucrados, a fin de facilitar canales de comunicación que ayuden a liberarse del malestar, colaborar en la toma de decisiones, asesorando para corregir desvíos y creando condiciones que posibiliten la toma de conciencia de conductas que deben ser corregidas, desde diversos marcos teóricos.

Siendo la psicopedagogía una disciplina en construcción permanente, la inclusión del estudio de los emergentes de interacción multidimensional de los seres humanos con su ambiente, desde un abordaje transdisciplinar que colabora con procesos de aprendizajes individuales y organizacionales, cuestionando supuestos básicos de la forma de gestión e intervención, obliga al trabajo en red en un enfoque holístico y ecológico, con la necesidad de una nueva visión de la realidad desde una perspectiva crítica, para su resignificación. Los autores Guerrero et al (2005), sostienen que la forma de abordar la prevención y tratamiento del burnout es una intervención integral que actúe en lo individual, lo social y lo organizacional, proponiendo diseños de intervención psicopedagógica desde el modelo cognitivo-conductual.

En las estrategias individuales aparecen las que modifican indirectamente la acción fisiológica inicial o, las que modifican los efectos de los pensamientos, las situaciones o las conductas tienen sobre ella; los autores mencionan la distinción entre los entrenamientos

en la adquisición de estrategias instrumentales para enfrentar el estrés y los de adquisición de destrezas para el manejo de las emociones. Entre las técnicas fisiológicas se destacan la relajación física, el control de la respiración y el biofeedback, en el intento de reducir la activación del malestar emocional y físico; por su parte en las técnicas conductuales, aparece el entrenamiento asertivo, en habilidades sociales, en solución de problemas y de autocontrol para el dominio de habilidades y competencias en el afrontamiento del problema.

Desde la técnicas cognitiva se propone la utilización de la desensibilización sistemática, la detención del pensamiento, la inoculación de estrés, la reestructuración cognitiva, el control de pensamientos irracionales, la eliminación de actitudes disfuncionales y la terapia racional emotiva, en la búsqueda de mejorar la percepción, interpretación y evaluación de los problemas y recursos personales. En el abordaje de la significatividad, en las asociaciones entre creencias irracionales y síntomas de estrés y burnout, sería precisa la revisión de la formación en técnicas de autocontrol y manejo del estrés para la superación del sufrimiento vinculado a apegos inadecuados.

Las estrategias de intervención social tienden a romper el aislamiento y promover la socialización desde el trabajo cooperativo y el apoyo social, que a manera de una red permita vivencias individuales de autoestima, apoyo positivo y sensación de control en los individuos; siendo el trabajo en equipo y multidisciplinar los que ayuden a disipar actitudes negativas y mejorar la comprensión del problema. Por su parte, las estrategias de intervención organizacional se han de dirigir a la modificación de los aspectos disfuncionales en la estructura de la organización, la comunicación, la formación de los profesionales, los procesos de toma de decisiones, el ambiente físico, los turnos, el reparto de tareas, etc., para aumentar la competencia profesional mediante la formación inicial y continua, brindando información realista que incluya tanto los aspectos relacionados con las tareas y funciones que deberán desempeñar los docentes, como lo relativo a sus derechos y obligaciones, y así potenciar herramientas para enfrentar los estresores.

Müller (2008), afirma que la idea de resiliencia se relaciona con las potencialidades de los seres humanos para afrontar adversidades, incertidumbres, riesgos, evitar daños y sobreponerse, fortalecidos, a las situaciones destructivas, a pesar de las fragilidades y vulnerabilidades. Se distingue entonces, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión y, la de construir conductas vitales favorables; logrando una reconstrucción en la superación del objeto doloroso. Se trataría, de procesos sociales e

intrapíquicos que posibilitarían el desarrollo de una vida sana aún en un medio insano, que las personas traen nacimiento o son adquiridos durante el desarrollo y, hace referencia a un empoderamiento por el cual se obtiene el control de las decisiones y acciones relacionadas con su salud.

Existen factores protectores que suponen vínculos consistentes con personas significativas que acentúan rasgos de fortaleza intrapsíquica, apoyo interactivo, competencias interpersonales y resolución de conflictos. A partir de las necesidades básicas satisfechas y la calidad de redes de contacto se construyen las convicciones que permiten encontrar el sentido de la vida, Kertézs (2013) menciona que el concepto de autorrealización es el escalón más alto en la jerarquía de necesidades humanas, dando lugar a hacer real lo potencial en nosotros. Desde esta idea, el sufrimiento es parte de la existencia y puede ser reducido con una adecuada toma de decisiones, pudiendo así superar los apegos inadecuados. Afirma que si cambio lo que pienso y veo (imagino), cambiaré lo que siento y hago; de esta manera se modificarían los diálogos internos que limitan las potencialidades del yo.

Retomando la idea de la necesidad de sensibilizar y actuar desde propuestas de intervención institucional para el abordaje del problema aquí estudiado, se entiende el acercamiento desde las áreas de incumbencia profesional del Licenciado en Psicopedagogía, colaborando con planes educacionales y sanitarios en la organización educativa, tanto en el diagnóstico como en propuestas metodológicas, como bien lo menciona Müller (1994); y enmarcándose dentro de la Psicopedagogía laboral, que se entiende como :

“El estudio de las personas en situación de aprendizaje laboral...Es la encargada de asesorar y orientar al adulto en el aprendizaje de la tarea, y por lo tanto de colaborar en la inserción y permanencia del individuo en el mercado laboral, constituyéndose éste así en sujeto trabajador”. (Lic. D`Anna y Hernández 2006; en Fonseca 2004)

Desde esta mirada y, en correlación con los análisis teóricos hasta aquí expresados, la posible intervención psicopedagógica desde las Nuevas Ciencias de la Conducta pretende tener en cuenta que, el análisis institucional escolar plantea pensar lo obvio; parafraseando a Frigerio (1996), desde la mirada de un tercero necesario entre dos que se conocen hace tiempo (y no siempre han podido encontrarse); porque “aprender es mucho más que saber. Es una forma de abrirse hacia el mundo, es participar de novedades, progresar,

enriquecerse” Schlemenson (1997), y en ese marco es un camino que permite reformulaciones individuales y grupales para la superación de los síntomas involucrados.

Los espacios grupales de reflexión y anticipación permiten la construcción de aprendizajes que ponen en juego la circulación del conocimiento, las estrategias cognitivas y las formas de utilización del cuerpo y el espacio, ejes de la tarea psicopedagógica grupal, con el objetivo de desentramar las múltiples inscripciones y atravesamientos que intervienen en los síntomas del malestar. El diagnóstico institucional como proceso que indaga sobre las oportunidades, problemas que se enfrentan y causas que lo generan, brinda características significativas e información de la modalidad de acercamiento, determinando un modo de intervención; permitiendo así lo que Fonseca (2004) denomina , distintos momentos de la tarea psicopedagógica grupal y que involucran: la constitución de grupo y su organización, la diferenciación de roles, aparición de fantasías imaginarias constitutivas de la organización grupal, aparición de las diferencias como fuente de litigio y, reconocimiento del propio cuerpo, diferenciándose de los demás y apropiación de la autoría de aprendizajes.

Esto implica la elaboración de un proyecto de intervención desde la perspectiva Estratégico-Situacional centrado en la evaluación como un hacer-rehacer-transformar que, siguiendo las ideas explicadas por Santos Guerra (2000), se desarrolla como un proceso de diálogo donde planificación, ejecución y evaluación son indivisibles pues la reflexión precede a cada acción. La revisión de la realidad que atraviesa la institución educativa y los modos de ser y estar, de docentes y estudiantes de la formación docente inicial, en ella; hace imprescindible encontrarnos desde el paradigma de la complejidad y con una perspectiva multifactorial.

Pensando en la naturaleza de este trabajo de investigación, y tomando el concepto de “organización inteligente” de Aguerrondo (1996), será conveniente comenzar trabajando el dominio personal, necesario para una visión clara de lo que acontece alrededor; apuntando a la construcción de una visión compartida de metas, valores y misiones. Para ello será primordial estimular el aprendizaje en equipo que promueva espacios de escucha y diálogo, para acercarnos a los modelos mentales y supuestos arraigados que impiden la actuación libre; y así, crear espacios de interacción para el intercambio de reflexión conjunta que incentiven las capacidades de improvisación y respuestas flexibles a las exigencias y demandas cambiantes del entorno y contexto.

Los aprendizajes se dan en un interjuego entre las estructuras subjetivas y las relaciones complejas intersubjetivas, que transmiten complicados sistemas simbólicos, a los que habrán de acomodarse para lograr un equilibrio adaptativo; los grupos permiten reconocer y reconocerse en los otros, confrontar la acción propia y de los otros y, permitir la toma de conciencia y reflexión. Müller (2010) plantea la necesidad que la psicopedagoga pueda equilibrar una buena preparación pedagógica con una operatividad psicológica que permita una coordinación clínica del grupo, que posibilite ayudarlo a instrumentar un aprendizaje operativo mediante las intervenciones y la introducción oportuna de materiales y técnicas; promoviendo encuadres y pautas comunes de trabajo que se concreten en redes de sostén para la transformación de circuitos reproductivos y habilitar el hacer y el pensar, para la concreción de un proyecto conjunto, contextualizado y posible, desde la reflexión y , como instrumento de prevención y cuidado de la salud.

2. Antecedentes

En la búsqueda de la evidencia empírica aportada por investigaciones anteriores sobre el tema, encontramos:

En primer lugar, con estudios realizados por Sánchez, et al (2015), en España, que intentan determinar la prevalencia del Síndrome de Desgaste Profesional Burnout y su incidencia socioeducativa en los centros públicos de secundaria de las Illas Baleares, y analizar las medidas de prevención para el desarrollo de una escuela saludable. Participaron de la misma 667 profesores de enseñanza secundaria pública obligatoria (ESO), de 9 centros educativos elegidos al azar, quedando la población final en 454 cuestionarios válidos, debido a faltas de entrega o invalidaciones por deficiencias en la confección. En el marco de un diseño metodológico cuantitativo, no experimental, descriptivo; se aplicó como instrumento de medición un Cuestionario MBI (Maslach Burnout Inventory), presentó al claustro de profesores como una encuesta, mediante el personal antes seleccionado con el fin de crear un contexto adecuado y con el objetivo de recoger un cuestionario sincero y fiable, evitando evidenciar la intencionalidad de medir el burnout. Las conclusiones arribadas en el estudio contrastaron afirmativamente las hipótesis del trabajo, dejando en evidencia que los docentes que trabajan en institutos públicos de ESO en las Islas Baleares padecen burnout de manera significativa y, apareciendo los indicadores de cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal, tanto en hombres como en mujeres.

En el mismo año, siguiendo en España, Gallego, et al (2016), se abocaron al estudio comparativo de los efectos de programas como Mindfulness, Taichí y Yoga, en el estrés, ansiedad y depresión de una muestra de estudiantes universitarios, en un total de 282 alumnos y alumnas pertenecientes a una asignatura de primer curso del Grado de Magisterio de la Universidad de Almería. El objetivo del mismo fue evaluar qué programas pueden ser más efectivos para reducir estas problemáticas en estudiantes de Magisterio que como profesionales van a estar sometidos a un alto estrés docente. Desde un diseño experimental-cuantitativo, se los dividió en 3 grupos (uno para cada programa y uno de control; la selección fue aleatoria, siguiendo muestreo no probabilístico de conveniencia. En cuanto a las técnicas se aplicó, un pre-test en el comienzo de la asignatura cuatrimestral y el post-test dos semanas antes del comienzo de los exámenes y

evaluaciones a través de exposiciones orales, utilizando como instrumento Escalas Abreviadas de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21) la versión validada al castellano por Fonseca (2010) en universitarios españoles. Como resultado se observó que los tres programas fueron efectivos en la reducción del malestar psicológico en comparación con el grupo control. En salud mental general Mindfulness ofreció un mayor efecto. El grupo control no experimentó ningún cambio significativo en las variables evaluadas e incluso hubo un empeoramiento en el posttest realizado previamente al periodo de exámenes. Si bien los resultados no pueden generalizarse estas intervenciones se podían ver como una estrategia para potenciar los recursos personales para el autocuidado y la promoción de la salud mental de los profesionales, como también de su alumnado en el caso de los docentes para poder afrontar, los altos niveles de ansiedad que sufrían frente a los exámenes.

Ya en América, específicamente en Colombia, se pudo acceder al trabajo de Díaz (2016), cuyo objetivo apuntó a crear un panorama sobre las investigaciones en burnout en América Latina y, el cual llevó a cabo una revisión sistemática de 89 estudios, realizados y publicados en revistas científicas, libros y en memorias de eventos científicos en 12 países latinoamericanos entre el 2000 y el 2010. El diseño metodológico del estudio fue de tipo cualitativo, revisión sistemática, basada en la teoría fundamentada, utilizando como técnica la búsqueda en bases de datos y buscadores académicos como Science Direct, Scopus, Ebsco, Redalyc, Scielo y Google Académico, para una descripción y síntesis del conjunto de información obtenida. En cuanto a los resultados, se evidenció la tendencia al uso de los planteamientos conceptuales y los instrumentos elaborados por Maslach y Jackson, seguidos por los del investigador español Pedro Gil-Monte. Los diseños de las investigaciones eran descriptivos-correlaciones. Presentaban validaciones de instrumentos, en su mayoría en profesiones asistenciales. Se concluyó que, en la mayoría de estudios, se hizo uso de teorías y métodos de evaluación creados en países “desarrollados”, industrializados, sin la reflexión acerca de la especificidad de los procesos de trabajo propios del contexto latinoamericano.

En Chile, Cabezas et al (2017), en su estudio exploraron la relación entre la satisfacción laboral de los docentes de establecimientos subvencionados por el Estado, y el tiempo que estos profesores tenían, dentro y fuera del contrato laboral, para realizar actividades complementarias a la docencia frente al aula. La muestra abarcó a 950 docente de la

Región Metropolitana de Chile, distribuidos en 330 establecimientos, para la selección se utilizó un diseño muestral probabilístico por conglomerados en dos etapas (escuelas y docentes) y con estratificación implícita según la dependencia del establecimiento educacional. Enmarcado en un diseño metodológico cuantitativo, no experimental, transversal, correlacional-causal, utilizó como instrumento para el levantamiento de información fue un cuestionario estructurado, de aplicación mixta (una primera sección auto aplicada y la segunda, aplicada por un encuestador). Los resultados corroboran resultados previos, al encontrar una relación positiva a diferentes especificaciones, de la relación entre la cantidad de horas no lectivas y la satisfacción laboral docente y, la relevancia de la relación del burnout y los efectos de la sobrecarga docente por las actividades que realizaba en horas extras, no remuneradas, directamente relacionadas con la labor pedagógica del profesor.

En Colombia, Perdomo, et al (2018) llevaron adelante un trabajo de investigación con el objetivo de explorar las posibles asociaciones entre los factores síndrome de desgaste profesional en la labor docente y creencias irracionales frente a su profesión, con respecto al estilo docente y el cuidado de las relaciones que reportaban sus estudiantes. La población participante estaba compuesta por una muestra de 6 docentes y 107 estudiantes desde grado segundo de básica primaria a grado once de secundaria, distribuidos en estudiantes de zona rural, primaria y secundaria. El diseño de tipo cuantitativo, no experimental, correlacional causal recurrió a tres instrumentos: el cuestionario de burnout del profesorado (cbp-r), propuesto por Moreno (2000); para Creencias irracionales se emplea la versión en español de Teacher Irrational Belief Scale (tibs) , traducida y adaptada por Calvete (1997) y, un cuestionario breve para recoger información sociodemográfica de los participantes como la edad y género de los docentes, agregando en los estudiantes grado y zona geográfica de la escuela. Arribaron a la conclusión que de manera general, era posible establecer que existían relaciones de dependencia lineal entre los diversos estilos docentes y la dimensión de cuidado de las relaciones con respecto a las creencias irracionales y el síndrome de desgaste profesional presentes en la labor docente; sin embargo, estas relaciones variaban en cada uno de los estilos y la dimensión de cuidado; por lo que los factores personales del docente debían ser tenidos en cuenta.

Álvarez (2018) se planteó como objetivo fundamentar la pertinencia de la competencia emocional en el perfil profesional de los docentes, en virtud de su expresión en la

formación socioemocional de los estudiantes y el bienestar emocional de los maestros. La investigación respondió a un diseño cualitativo, su enfoque fue narrativo, interpretativo y contextual y, llevó a cabo durante el ciclo escolar 2016-2017, en una secundaria pública de la ciudad de Toluca, Estado de México. Participaron 9 docentes de ambos géneros, con diferentes años de servicio, con desempeños en tres años de secundaria y de distinta formación (normalista y universitaria). Se aplicó una entrevista abierta semi-estructurada a partir de un cuestionario, incluyendo otras tratando de profundizar en la subjetividad del docente, de desentrañar las emociones que en ellos se manifestaban de manera cotidiana en el desempeño de sus labores. Se concluyó que aunque los docentes intervinientes reconocían la importancia de las competencias emocionales en la escuela, tendían a considerarlas solo con un fin instrumental para controlar al grupo y sobrellevar el estrés, y no como una competencia básica que contribuía a su desarrollo profesional y humano; y finalizaban recomendando fortalecer las competencias emocionales de los docentes mexicanos en la formación inicial y continua, ante el advenimiento del nuevo Modelo Educativo para la educación obligatoria y su implementación en el ciclo escolar 2018-2019.

En Argentina, en el año 2016, se realizaron dos trabajos de investigación; el primero lo llevó adelante Collado et al (2016), el mismo tuvo por objetivo analizar los aspectos vinculados con la percepción sobre las condiciones de trabajo y su impacto en la salud de los docentes pertenecientes a la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), Mendoza, Argentina, se llevó a cabo en dos unidades académicas (una de enseñanza media y otra de nivel universitario) que abarcó a 193 docentes, de los cuales 78 eran profesores universitarios y 115 de educación media. Se trató de un estudio cuantitativo, no experimental, transversal de carácter estadístico- descriptivo, multivariado. El sondeo se dedicó a caracterizar el plantel de trabajadores/as y las condiciones que afectan su salud, principalmente en sus aspectos psicosociales, para lo cual se aplicó un cuestionario autoadministrado, cuyas dimensiones fueron debatidas en talleres de sensibilización con docentes que colaboraron en la preparación del instrumento de recolección. Entre sus principales resultados emergió el desgaste físico y emocional de trabajadores altamente calificados, por el efecto combinado de la respuesta comprometida a las exigencias de su labor con la degradación (material y simbólica) de las condiciones en que se desempeñaban.

El segundo trabajo fue realizado por Malander (2016) con el objetivo de determinar si la satisfacción laboral y algunas características sociodemográficas y laborales de los docentes de nivel secundario, podían atenuar o bien potenciar el síndrome de Burnout. Participaron 123 docentes de seis colegios de gestión privada de la provincia de Misiones, Argentina. El diseño del trabajo respondió al tipo cuantitativo, descriptivo-correlacional, y transversal. Se utilizó el Inventario de Burnout de Maslach y Jackson; la Escala de Satisfacción Laboral para Docentes, de Oros y Main, e indicadores de variables sociodemográficas y laborales. El procedimiento estadístico utilizado fue la Regresión lineal múltiple. Los resultados mostraron que la baja satisfacción laboral predice significativamente el burnout y cada una de sus dimensiones. Los factores intrínsecos de la satisfacción laboral mostraron ser los mejores predictores del cansancio emocional, la despersonalización y la realización personal. Los factores extrínsecos predecían significativamente sólo la dimensión de cansancio emocional. Los individuos más satisfechos con su tarea, con mayor motivación y autorrealización eran menos propensos a sufrir y desarrollar el Síndrome. La única variable sociodemográfica y laboral que predijo significativamente el burnout, fue la edad. Los docentes más jóvenes mostraron mayor predisposición a padecer el Síndrome.

En los antecedentes expuestos se puede observar coincidencia en cuanto a la prevalencia de la relación fatiga docente con el síndrome de burnout, y sus consecuencias en la autopercepción. Asimismo, se plantea la importancia de intervenciones de prevención y afrontamiento del malestar, tanto en docentes como en estudiantes, que fortalezcan las competencias emocionales.

3-Planteo del problema

Tal como plantea Deolida Martínez et al. (2009) “La enseñanza tiene una imagen social de actividad laboral sin riesgos, que fue cambiando en los últimos años, mal remunerada pero con algunas ventajas en comparación a otros trabajos, produciendo invisibilidad de factores que generan malestar y sufrimiento”. Diversas formas de padecimientos psicofísicos suelen manifestarse en los docentes como ser fatiga residual, pérdida de voz, contracturas, etc., observándose como dimensiones de factores de riesgo la subjetiva-afectiva, la histórico- institucional y el proceso de trabajo docente. Los estudios suelen abocarse al análisis de intervenciones en la primera y última de esas dimensiones, dejando un bache al no incorporar la histórico-institucional, por lo que el abordaje del malestar quedaría incompleto. En la problemática de "fatiga, riesgos psicosociales y condiciones de trabajo docente", según Dezorzi, el estudio realizado por la carrera de Especialización en Medicina del Trabajo de la Universidad Nacional de Rosario, aún no publicado, arrojó datos que dan cuenta de que al final del año, el 77 por ciento de los maestros está fatigado.

Según el Análisis Transaccional Integrado (Kertézs, 2013) el sufrimiento es opcional y puede presentarse por distorsiones, contaminaciones o falta de información que se expresan en posiciones existenciales inadecuadas. Es importante poder identificar emociones y conductas auténticas y rebusques, para evitar manipular o ser manipulado; el afecto y la contención del grupo sirven de ayuda para sortear las situaciones estresantes. En ese caso, preguntarnos, ¿cuáles son las causas del malestar en docentes y estudiantes, la autopercepción de las emociones que éste genera, las estrategias individuales e institucionales para afrontarlo y, las intervenciones psicopedagógicas necesarias y posibles, desde la mirada de las Nuevas Ciencias de la Conducta, en la población estudiada?, propone el desafío de encontrar respuestas para acompañar el camino desde el estado actual al estado deseado.

4-Objetivos

General:

- ✓ Analizar la presencia del malestar docente, la autopercepción de las emociones, y los modos de afrontamientos individuales e institucionales en docentes de Educación Secundaria Obligatoria y Educación Superior, y estudiantes de Formación docente en Educación Primaria, Inicial y tecnológica, de dos instituciones educativas (una de cada nivel) de la ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe

Específicos:

- ✓ Identificar las causas de estrés generadas en el trabajo docente.
- ✓ Conocer las estrategias de afrontamiento individual y autopercepción de las emociones.
- ✓ Indagar acciones de prevención en las instituciones escolares.
- ✓ Investigar posibles intervenciones de prevención colectiva.

5-Hipótesis

- ✓ La percepción del malestar en docentes y estudiantes promovería estrategias de afrontamientos individuales inespecíficas, sin interpretación consciente de las emociones, ni estrategias de prevención institucional asociadas a la problemática.
- ✓ Las posibles intervenciones psicopedagógicas desde las Nuevas Ciencias de la Conducta estarían condicionadas a modificaciones de las estructuras organizacionales.

6-Método

6.1-Diseño

El diseño de este trabajo es de tipo cuantitativo, con enfoque no experimental, transversal, en lo referente a la búsqueda de información sobre percepción de las emociones en el malestar docente, estrategias de afrontamiento individuales y de prevención institucional, para posibles intervenciones psicopedagógicas desde las Nuevas Ciencias de la Conducta, con alcance exploratorio y descriptivo.

Teniendo en cuenta lo propuesto por Kerlinger (1983), en la investigación no experimental resulta imposible manipular variables, dado que los cambios en la variable independiente ya ocurrieron y el investigador se limita a la observación de la situación ya existente en el ambiente natural. El modelo transversal tiene por propósito observar las variables y analizar su interrelación, desde una perspectiva descriptiva que permita indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables en la población, objeto de la presente investigación.

6.2-Participantes

El estudio incluye una muestra no probabilística incidental, la cual consiste en docentes de Educación Secundaria Obligatoria y Educación Superior, y estudiantes de Formación docente en Educación Primaria, Inicial y tecnológica, de dos instituciones educativas (una de cada nivel) de la ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe. La unidad de análisis está formada por 30 docentes y 30 estudiantes, lo que hace un total de 60 participantes; el 88% eran mujeres y el 22% de varones. En el caso de los docentes presentan un rango de edades entre 34 y 57 años, con antigüedades que oscilan entre 7 y 31 años de servicio; mientras que en los estudiantes el rango de edad está entre 20 y 45 años. Todos viven en la ciudad de Rosario y Villa Gobernador Gálvez. La población de estudiantes, en un número importante, ha terminado sus estudios en Escuelas de Educación para Adultos y eligen las carreras en la búsqueda de estabilidad laboral, autorrealización y/o mejora de la situación laboral actual.

La selección de los elementos de la muestra se basó en la accesibilidad a mails de la base de datos de ambas instituciones.

6.3-Técnicas de recolección de datos

Para la recolección de datos se optó por técnicas de rendimiento típico; en el caso del MBI, se utilizó (Maslach, C. y Jackson, S.E. 1981; 1986) adaptada por (Seisdedos, 1997) está constituido por 22 ítems en forma de afirmaciones, sobre los sentimientos y actitudes del profesional en su trabajo y hacia los alumnos y su función es medir el desgaste profesional. Este test pretende medir la frecuencia y la intensidad con la que se sufre el Burnout. Mide los 3 aspectos del síndrome de Burnout:

1. Subescala de agotamiento o cansancio emocional. Consta de 9 preguntas. Valora la vivencia de estar exhausto emocionalmente por las demandas del trabajo. Puntuación máxima 54. Cuanto mayor es la puntuación en esta sub escala mayor es el agotamiento emocional y el nivel de burnout experimentado por el sujeto.

2. Subescala de despersonalización. Valora el grado en que cada uno reconoce actitudes frialdad y distanciamiento Está formada por 5 ítems (5, 10, 11, 15, 22.) Puntuación máxima 30. Cuanto mayor es la puntuación en esta sub escala mayor es la despersonalización y el nivel de burnout experimentado.

3. Subescala de realización personal. Evalúa los sentimientos de autoeficiencia y realización personal en el trabajo. Se compone de 8 ítems (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21.) Puntuación máxima 48. Cuanto mayor es la puntuación en esta sub escala mayor es la realización personal, porque en este caso la puntuación es inversamente proporcional al grado de burnout. Es decir, a menor puntuación de realización o logro personal más afectado está el sujeto.

Por su parte, el Cuestionario II se construyó para recoger los datos laborales y de autovaloración (grado de satisfacción global profesional, grado de realización de expectativas iniciales, valoración del nivel de estrés y emociones percibidos, y organización del tiempo); contempla 13 ítems que incluyen 10 preguntas de respuestas abiertas y 3 de ordenación (emociones y tiempos); adaptando en ambos cuestionarios, el caso de los estudiantes el término “Trabajo” por el término “Estudio”.

Los ítems del Cuestionario I proponen, entre otras, afirmaciones como:

- ✓ Debido a mi trabajo/estudio me siento emocionalmente agotado
- ✓ Al final de la jornada me siento agotado
- ✓ Me siento quemado por el trabajo/estudio

Donde los participantes deben seleccionar una respuesta desde una tabla que incluye las

siguientes opciones: Nunca, alguna vez al año o menos, una vez al mes o menos, algunas veces al mes, una vez por semana, varias veces por semana, a diario.

Por su parte el Cuestionario II, plantea preguntas como:

- ✓ ¿Considera que las reuniones de trabajo /clases le son de utilidad? ¿Cómo se siente durante y después de ellas? ¿Qué propondría para mejorarlas?
- ✓ ¿Cuáles cree usted. Son las causas de agotamiento en los/as docentes/estudiantes?
- ✓ ¿Existe en la institución educativa estrategias de prevención del estrés, para los/as docentes/estudiantes? ¿Y a nivel ministerial? ¿Qué programas conoce?
- ✓ ¿Cuál de estas emociones experimenta con mayor frecuencia con respecto a su trabajo/estudios?: Alegría, Placer, Excitación- Afecto -Miedo -Rabia – Tristeza-Fobias -Ansiedad/Angustia- Depresión -Culpa -Inadecuación - Confusión -Vergüenza -Celos -Resentimiento-Rivalidad-Saña-Triunfo-Desesperación-Melancolía-Envidia-Odio (Ordénelas de mayor a menor frecuencia).

En ambos cuestionarios se plantean además ítems que brindan información adicional de tipo demográfica. El envío de las respuestas implica la aceptación del consentimiento informado que encabeza cada formulario.

6.4-Procedimiento

Para llevar a cabo la investigación, se recurrió a la construcción de formularios google drive, los que fueron enviados vía mail a los destinatarios; los mismos eran encabezados por consentimiento informado para conocimiento de los alcances y características de la investigación. En los mismos se incluyó ítems que permitieran observar variables demográficas. Se enviaron 30 formularios del cuestionario I (MBI) y, 30 del cuestionario II, a cada grupo de la muestra durante Diciembre 2018 y Febrero del 2019, dado que hasta Octubre de 2018, en la Provincia de Santa Fe, los docentes se hallaban abocados a la escritura y posterior defensa de proyectos de cátedra enmarcados en procesos de titularización que obstaculizaban las posibles participaciones.

Los instrumentos fueron de tipo autoadministrados, con instrucciones pertinentes y resaltando el proceso confidencial, anónimo y voluntario. Los participantes debían contestar un formulario de cada cuestionario. El tiempo de respuesta promedio fue de tres días, habiéndose cerrado la recepción de respuestas a fines de febrero de 2019. Se recibieron un total de 25 respuestas de docentes y 18 de estudiantes en el caso del

Cuestionario I; y 19 respuestas de docentes y 17 de estudiantes, en el caso del cuestionario II; lo que hace un total de 41 formularios del cuestionario I y, 36 formularios del cuestionario II, esto hace un total de recepción de un 72% para el primero y, un 60% para el segundo cuestionario. Los cuestionarios no recepcionados son analizados en cuanto a la información que pudieran brindar las ausencias de respuestas en el conjunto de la investigación

7- Resultados

7.1- Cuestionario I.

7.1.1- Docentes

En el análisis de las características demográficas del estrato Docentes encontramos un 88% de mujeres y un 22% de varones, entre los participantes. Los rangos de edades indican que un 40 % tienen entre 34 y 44 años, y un 60% entre 45 y 57 años; siendo este último el límite de edad jubilatoria en la Provincia de Santa Fe, si además se cumple con el requisito de los 30 años de servicio. Observándose que un 28% de estos docentes cuentan con una antigüedad de entre 7 y 18 años; un 64% entre 19 y 30 años y un 2% con más de 30 años, estando ya en el final de su carrera en proceso de cese de actividades y trámites jubilatorios.

Un 36% se desempeña en escuelas de Educación Secundaria Orientada, un 32% en Educación Superior, y un 32% en ambos niveles educativos. El 88% de estos docentes cumplen funciones como docentes de cátedra, un 4% función directiva y, un 8% ambas funciones. La carga horaria o Unidades de Acumulación (AU) observadas presentan un 20% de docentes que trabajan entre 7 y 20 horas cátedras semanales, un 28% entre 21 y 40 hs, y un 52% entre 41 y 44 hs semanales; siendo la carga máxima por agente de 36 hs cátedras semanales para el nivel superior y de 44 hs. Cátedras semanales para el nivel secundario.

En el análisis del Cuestionario I para el mismo estrato, se observó que de 30 formularios enviados sólo fueron respondidos 25. Los gráficos 1,2 y 3 nos muestran los porcentajes de presencia de indicadores de Burnout, en las sub-escalas utilizadas para su valoración en el MBI.

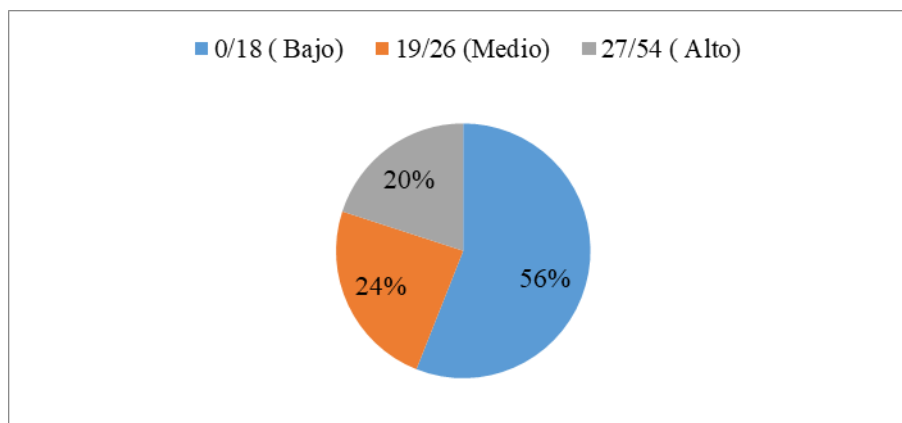


Gráfico 1: Docentes: Sub-escala Emocional

En la sub escala Emocional (EE) se presenta una relación de 56% (16 docentes) de niveles bajos que sólo se diferencia por un 12% con los niveles medios y altos, si los tomamos en su sumatoria (44%, 11 docentes). Estos últimos, manifiestan sentirse agotados emocionalmente debido a su trabajo alguna vez al año, algunas veces al mes o varias veces por semana, al finalizar la jornada y al levantarse por las mañanas para enfrentar el otro día, producto de trabajar en contacto con los alumnos todos los día. Esto genera tensión al punto de sentirse quemados y frustrados; provocando el estrés, y manifiestan estar al límite de sus posibilidades. Es de tener en cuenta, que los primeros porcentajes no implican que no haya manifestación alguna de agotamiento, solo que los indicios son bajos.

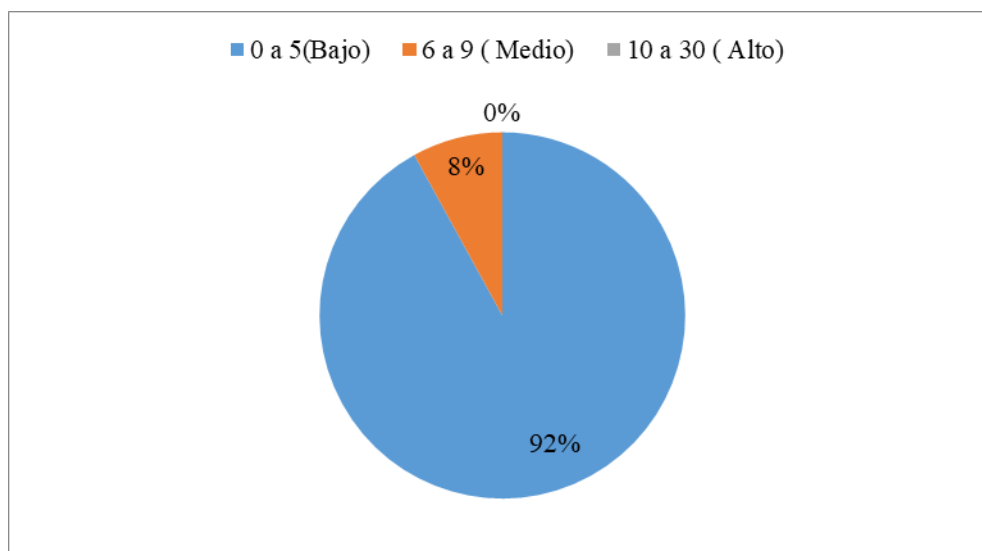


Gráfico 2: Docente: Sub-escala Despersonalización

En la sub escala despersonalización (D), los indicios de actitudes negativas, relaciones distantes y escasa receptividad se muestran solo en un 8%, representando a 2 participantes de la muestra; mientras el 92% (23 participantes) presentan niveles bajos de despersonalización, con lo cual podría decirse que los indios de la sub escala EE, no estarían afectando aún la sub escala D. Los docentes no creen tratar a sus alumnos como objetos, ni tener un comportamiento insensible; sin embargo, les preocupa estar endureciéndose emocionalmente, más no al punto de no importarles lo que les ocurra a sus alumnos, si bien siente que éstos los culpan de sus problemas alguna vez al año, algunas veces al mes o varias veces por semana.

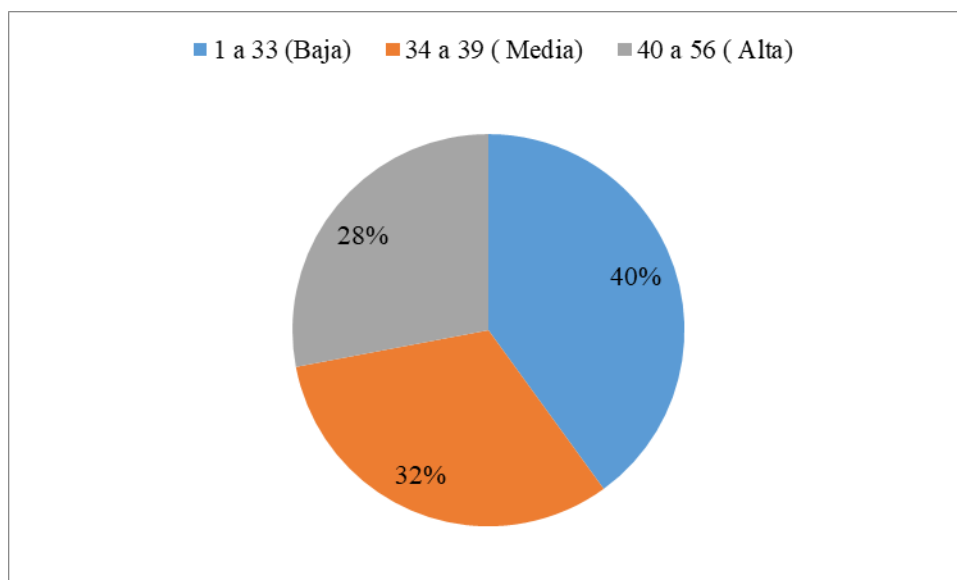


Gráfico 3: Docentes: Sub-escala Realización Personal

En tanto, sí se vería afectada la sub escala Realización Personal (PA), que se observa en el gráfico, mostrando valores de (72 %, 18 docentes) en la sumatoria de niveles medio y bajo, mientras solo un 28 % experimenta sensaciones de logro (7 docentes). En las respuestas manifiestan que, algunas veces al año o algunas veces al mes o menos, pueden entender con facilidad lo que piensan sus alumnos y enfrentar los problemas que éstos les presentan. Consideran que mediante sus trabajos influyen positivamente en la vida de éstos al crea un clima relajado en sus clases y se encuentran animados después de trabajar con los estudiantes al haber realizado muchas cosas que valen la pena, varias veces a la semana. . Aun así reconocen, saber tratar de forma adecuada los problemas emocionales de su trabajo, algunas veces al año o algunas veces al mes.

Teniendo en cuenta las tres sub escalas y dependiendo de si los indicios aparecen en uno, dos o tres ámbitos; y de la mayor o menor diferencia de los resultados con respecto a los valores de referencia que marcan los indicios del síndrome podemos observar en el gráfico 4, las características de la unidad de análisis que incluye esta investigación.

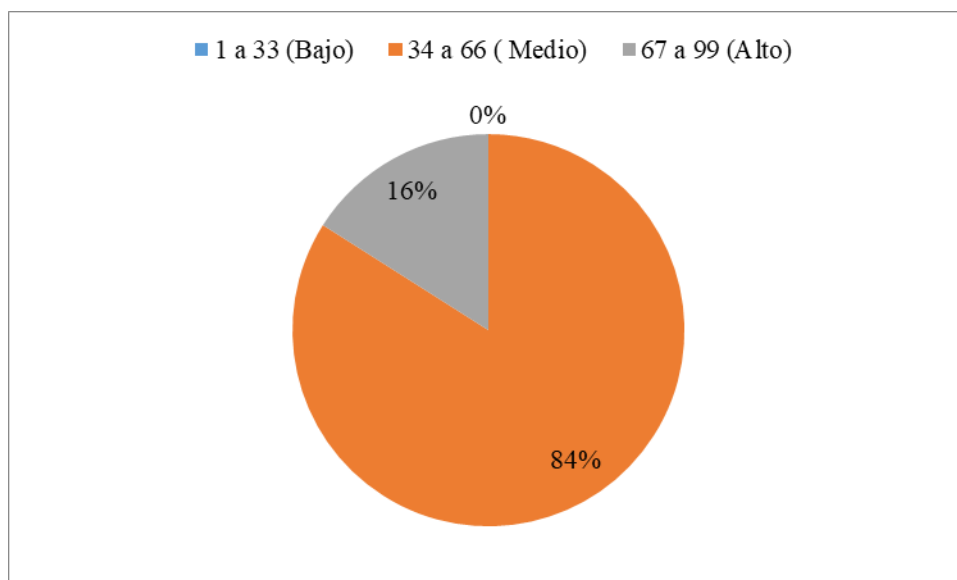


Gráfico 4: Docentes: Indicios de Burnout

En el total de los 25 docentes que contestaron el cuestionario un 84% indica nivel medio de indicios de burnout y un 16% manifiestan un nivel alto de indicadores del Síndrome. Los indicios reflejados en el gráfico surgen de la relación de puntajes totales de cada sub escala explorada. Puede establecerse que las puntuaciones medio y alto de la sub escala EE, asociadas a las puntuaciones media y alta de la sub escala PA y, a las bajas de la sub escala D indicarían la presencia de agotamiento y expectativas negativas en realización personal, sin índices marcados de despersonalización.

7.1.2- Estudiantes

En cuanto al análisis de las características demográficas del estrato Estudiantes, observamos que de 30 cuestionarios enviados solo se recibieron 18 respuestas, de las cuales el 83% corresponde a estudiantes con edades entre 20 y 35 años y el 17% con edades entre 36 y 45 años; comprendiendo un 22% de varones y un 88% de mujeres, cursantes de las carreras de Educación primaria (45%), Educación Inicial (33%) y Educación Tecnológica (22%); de los cuales el 56% de la población estudia y trabaja, mientras que el 44%, no.

Por su parte las valoraciones del Cuestionario I (MBI) aportan los datos referenciados en los gráficos 5, 6 y 7 que a continuación se muestran.

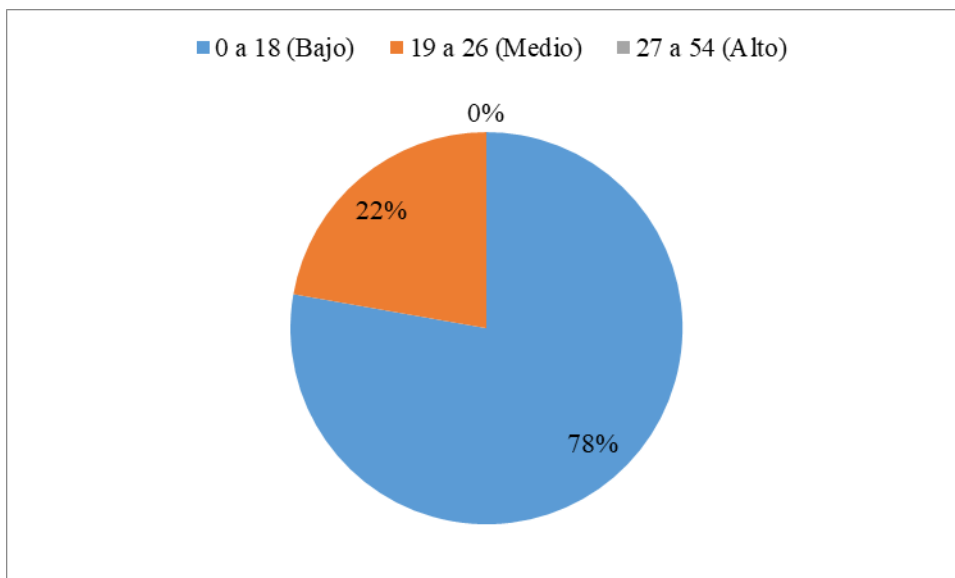


Gráfico 5: Estudiantes: Sub-escala Agotamiento emocional

En el gráfico 5 se observa que los estudiantes de la unidad de análisis en su mayoría muestran niveles bajos de agotamiento emocional, y solo un 22% presenta manifestaciones de indicadores correspondientes a esta sub escala (EE), en el nivel medio. Si bien manifiestan sentirse emocionalmente agotados al finalizar la jornada o al levantarse por las mañanas, y que el trabajo con los alumnos genera tensión provocando bastante estrés, al menos una vez al año, algunas veces al mes o varias a la semana; es en el estudio donde se sienten quemados y al límite de sus posibilidades, y consideran a las carreras demasiado duras, algunas veces al año y varias veces al mes, sin sentirse frustrados por esto.

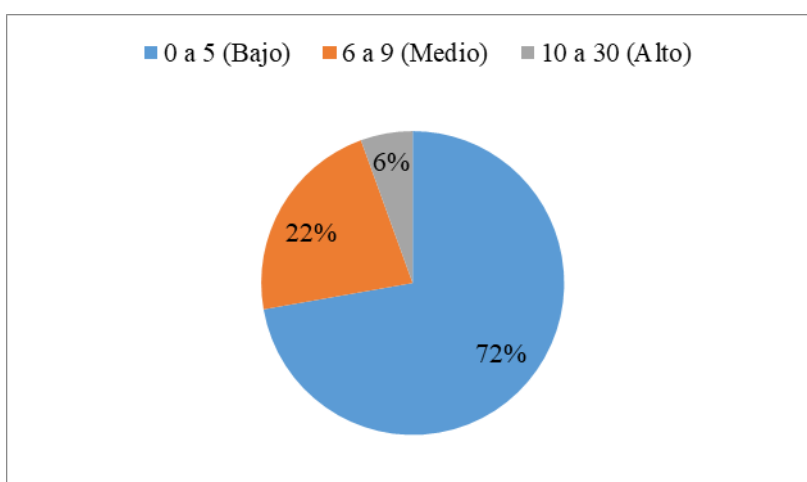


Gráfico 6: Estudiantes: Sub-escala Despersonalización

En el gráfico 6 , Sub escala D, muestra la misma tendencia de niveles bajos que se presenta en la escala anterior (EE), con el agregado de que aparecen representados los otros dos niveles de indicios de valoración del Síndrome en un 22% para el nivel medio, y un 6% para el nivel alto. Los estudiantes no consideran tratar a sus alumnos como objetos, pero entienden que su comportamiento es más insensible desde que hacen la carrera, algunas veces al año, al mes o a diario. El 77% de las respuestas no plantean preocupación porque la carrera los esté endureciendo emocionalmente y, que nunca, realmente no les importa lo que les ocurra a sus alumnos; así como tampoco, siente que los culpen de sus problemas.

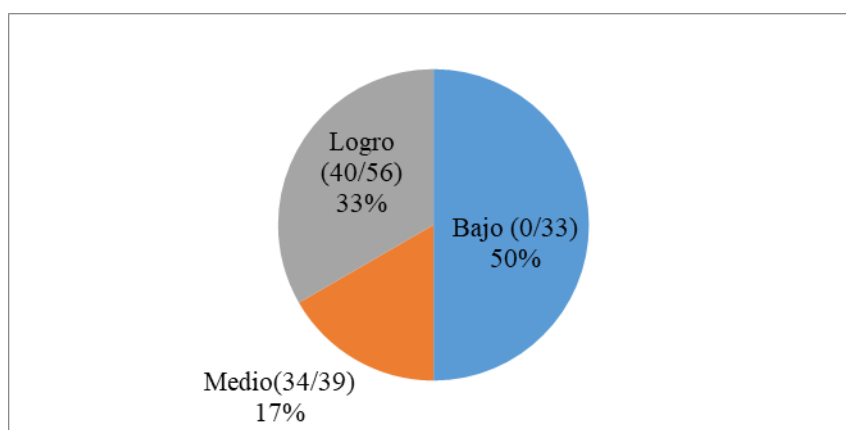


Gráfico 7: Sub escala realización Personal

En el gráfico 7, Sub escala (PA) vuelven a aparecer representados los tres niveles indicadores de indicios mostrando que la población manifiesta niveles bajos y medios de realización personal, en un 50% y 17% respectivamente; y el 33 % restante expresa sensación de logro. En la relación de las tres escalas podemos decir que los estudiantes no se perciben agotados emocionalmente, ni en riesgo probable de despersonalización pero se observan repercusiones en cuanto a la percepción de realización personal. Las respuestas indican que un 62% puede entender a sus alumnos y enfrentarse bien a los problemas que éstos les presentan, algunas veces al mes o varias a la semana. Entienden que están influyendo positivamente en la vida de otros a diario, en un 50% de las respuestas; mientras que el otros 50% de las respuestas se distribuyen en: varias veces a la semana, o al mes, o nunca.

El 71% de los estudiantes manifiestan encontrarse con mucha vitalidad y tener facilidad para crear una atmósfera relajada en sus clases algunas veces al mes o varias veces a la

semana. El 80 % dice sentirse animado a diario, después de haber trabajado y que han realizado muchas cosas que valen la pena en esta carrera. Por su parte, un 45% de ellos, entienden que saben tratar en forma adecuada los problemas emocionales, alguna vez al año o menos, alguna vez al mes o menos, algunas veces al mes o nunca.

La similitud de percepción positiva entre las sub-escalas EE y D, que en ambas alcanzan un 78% y 72%, respectivamente de niveles bajos, se diferencian de la sub-escala PA, que muestra un 67% de niveles bajo y medio de personalización, en tan solo un 11% y 5%. Esta diferencias y la presencia de los tres indicios distribuidos en las distintas sub-escalas, indican puntajes de valoraciones totales en la población observada, planteando que el 84% de la misma presenta indicadores medios de indicios de Burnout, mientras que un 16% muestran indicadores en niveles altos; como se observa en el gráfico 8

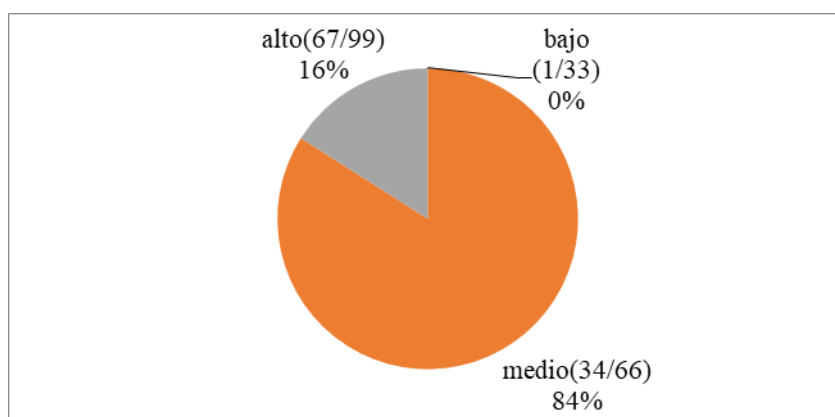


Gráfico 8: Estudiantes: Indicis de Burnout

El cansancio emocional (EE) no estaría siendo percibido por los estudiantes al no llegar a síntomas de despersonalización (D), pero se manifestaría en las percepciones en cuanto a realización personal (PA). Los puntajes bajos en esta última sub-escala se asocian a los puntajes bajos, medios y altos de las dos anteriores dejando en evidencia indicios de burnout como muestra el gráfico 8

7.2- Cuestionario II

7.2.1- Docentes

Del cuestionario II solo fueron recibidas 19 respuestas de los 30 formularios enviados; en ellas los docentes manifiestan trabajar fuera de su horario habitual un promedio de 3 horas diarias en la preparación de recursos, clases, correcciones, etc. Consideran que las reuniones de trabajo en su mayoría no son operativas ni productivas, con temáticas redundantes al trabajar consignas ministeriales que no van a los intereses concretos de las realidades institucionales. Se sienten cansados y sobrecargados ante la desorganización y discusiones catárticas y, entienden que podrían mejorarse con pautas claras que tengan en cuenta tareas a realizar, formas de evaluar y acompañar estudiantes, abordaje de problemáticas puntuales y planificación al respecto, organización por departamentos, reuniones con facilitadores de la convivencia y preceptores.

Plantean que las causas de agotamiento están relacionadas a la falta de valoración de la educación, las problemáticas sociales y, hacen hincapié en: exigencias sin fundamento, apoyos, tiempos ni recursos; cantidad de horas de trabajo por necesidad económica, escasas devoluciones y reconocimientos en el trabajo, falta de liderazgo y conducción pedagógica de los directivos por atención a cuestiones sociales, situaciones de amenazas y violencia, escaso salario, dobles discursos y faltas de respeto. La mayoría piensa que las relaciones interpersonales que más los afectan tiene que ver con las relaciones con pares y superiores, y en menor medida con padre y alumnos. Expresan que al trabajar en varias instituciones se sienten más cómodos en aquella en la cual hayan podido desarrollar sentido de pertenencia y encuentren un equipo directivo dispuesto y disponible para escuchar, respetar, valorar el trabajo, y apoye el trabajo en equipo con consignas claras y precisas, espacios de expresión y compañeros que se impliquen en la labor.

Las respuestas a las diferencias entre expectativas laborales y realidad del trabajo diario hacen referencia a las dificultades de la realidad social para llevar adelante actividades en el grupo-clase, y vuelven a aparecer las cuestiones de tipo burocráticas, búsqueda de recursos, desvalorización del trabajo por parte de pares y familias, bajo salario, necesidad de mejor carga horaria para abordar proyectos institucionales coordinados y comprometidos, para un trabajo colectivo, articulado y solidario. Indican que las expectativas van decreciendo y hacen lo que pueden; no creen en promesas del gobierno ni de los gremios.

Sólo una de las repuestas hace referencia a un trabajo colectivo en la institución para el logro de objetivos personales, pero no lo desarrolla, al abordar la existencia de estrategias de prevención del estrés; las demás respuestas indican que no hay en las instituciones o a nivel ministerial, programas o estrategias que se aboquen a realizar intervenciones sobre el problema. Al preguntar sobre las necesidades de los docentes para articula actividades académicas con propuestas de intervención para la prevención del estrés, indican que es la primera vez que se ponen a pensar en la problemática y entienden que, sería necesario en principio reconocerlo como una problemática de la actividad. Para ello consideran importante la realización de talleres con personal capacitado y con la asistencia obligatoria de directivos, docentes, alumnos y padres; demandan además, la creación de gabinete, sin especificar las características del mismo. También hacen referencia a tener menor carga horaria con un salario superior, para dedicar tiempo al estudio y preparación de clases; al menos una respuesta planea que si se redujera la violencia y existiera compromiso de los padres no sería necesario trabajar para reducir el estrés.

La inclusión de programas que promuevan estrategias de prevención y en qué casos participaría, plantea al menos dos posiciones entre los docentes: Una afirmativa que contempla la posibilidad de que fueran dentro del horario laboral para la participación de toda la comunidad educativa, y donde también se propone fuera del horario, como opción a quienes no quisieran exponerse dentro de la institución. En esta posición promueve el uso de horas destinadas a reuniones plenarias o jornadas dispuestas por el ministerio y, en todos los casos, proponen sean obligatorias y gratuitas, sin afectar fines de semana. En segundo lugar aparece el posicionamiento negativo que hace referencia a que la participación en estos programas sería asumir el fracaso del sistema, serían otro parche y, demandan la valoración del trabajo por parte del estado con sueldos y condiciones dignas y, la no culpabilización a los docentes de los problemas de la educación.

A la consulta sobre actividades física, artísticas o hobbies que realizan, la mayoría manifiesta realizar o tener alguna de estas actividades una o dos veces por semana, como correr, caminar, nadar, jugar tenis, practicar yoga, o ciclismo. Un tercio del estrato de la unidad de análisis lo hace regularmente, otro tercio en forma irregular, y los últimos no realizan ninguna actividad por falta de tiempo. Se observa que el tiempo que destina en días laborables a otros roles diferentes al del trabajo depende de la cantidad de horas destinado a éste y, oscilan en las 4 horas diarias como máximo, intentando compensar en los días no laborables. Sin embargo, en esos días aparecen también, la realización de

tareas pendiente como correcciones o búsqueda y preparación de materiales y recursos para la organización de las actividades semanales que demandan el rol docente.

En la pregunta de ordenación sobre emociones que experimentan con mayor frecuencia con respecto a su trabajo, los docentes mencionan emociones auténticas como afecto, alegría, rabia, tristeza y miedo asociadas posiciones existenciales realista; mas en todos los casos estas emociones mencionadas , están acompañadas mayoritariamente por rebusques o emociones sustitutivas e inadecuadas , como ansiedad, confusión, excitación, desilusión, desesperación, inadecuación, melancolía, vergüenza, culpa, desesperanza y enojo; dejando entrever la forma en la que se perciben a sí mismos y en relación con los otros.

7.2.2- Estudiantes

Del cuestionario II, , se recibieron 17 respuestas de los 30 formularios enviados; en ellas se observa que las horas promedio que los estudiantes dedican a actividades de preparación de recursos, organización de clases, correcciones y estudios fuera de su horario habitual, según las respuestas obtenidas, rondan en las 4 horas diarias. Entienden que las clases les son de utilidad para la comprensión de los temas, aunque sostienen que ello depende del profesor que las dicta. Dicen sentirse cómodos en ellas, pero demandan que sean más interactivas y didáctica, utilizando ejemplos relacionados a la realidad y, no tener tanta horas libres por ausencias docentes y falta de reemplazantes.

Crean que el agotamiento en los estudiantes se debe, en general, a tener que lidiar con lo cotidiano: trabajo, familia, temas administrativos, dificultades económicas para la adquisición del material de estudio, superposiciones en la entrega de trabajos prácticos, observaciones de práctica, parciales y actividades extensas sin una finalidad clara. La mayoría de los estudiantes plantean que las relaciones interpersonales que más los agotan son con sus pares ya que dicen, algunos de ellos se abocan a molestar al compañero.

Los estudiantes que respondieron el cuestionario manifiestan que durante sus prácticas concurren a una o tres escuelas y, dicen sentirse cómodos en todas ellas por la calidad humana de los docentes y personal de asistentes escolares que les brindaron una agradable acogida, haciéndolas sentir parte de las instituciones. Explican que sus expectativas en cuanto al ámbito laboral y la realidad del trabajo diario eran muy altas, pero que en la realidad pudieron observar el desgaste docente que lleva a la falta de interés porque el alumno se apropie de aprendizajes y experiencias, así también, la falta de acompañamiento de las familias y las realidades en las que viven los alumnos. Indican que entre teoría y

práctica hay un inmenso abismo y que, si bien durante la carrera se sienten protegidos, al ingresar en el terreno siente un shock importante ante lo desconocido y, más aún, al ver como los mismos docentes a cargo no encuentran herramientas para trabajar con la diversidad. Definen como chocante e incierto el trabajo diario y plantean que el mismo sistema empuja a lo monótono y desinterés.

Las respuestas referidas a posibles estrategias de prevención institucional o programas ministeriales para el afrontamiento del estrés coinciden en la no existencia de los mismos y, hacen notar la importancia de la implementación de una red institucional de soporte vincular a cargo de profesionales, cuyas actividades y propuestas se desarrollen dentro del horario académico. En cuanto a las necesidades de los estudiantes para articular sus actividades académicas con posibles propuestas de intervención, ellos mencionan la necesidad de ser escuchados, sentirse acompañados y que resulte de contención para todos; que sean actividades lúdicas-experienciales que no demanden mayor exigencias de estudio ni gastos económicos. Otros consideran que deberían ser espacios de formación obligatorios, ya sea dentro del horario escolar o fuera de él

En cuanto a si realizan actividades físicas, artísticas o hobbies podemos decir que la mayoría desarrolla alguna actividad una hora todos los días o al menos 2 veces por semana, desde hace tiempo (entre 3 y 15 años), entre las que encontramos futbol, dibujo, pintura, artesanías, caminatas, kickboxing, zumba, boxeo, cocina y pilates. Sólo cuatro respuestas indican no realizar ninguna actividad. Al abordar la organización del tiempo en roles diferentes al de estudiante, en los días en que no concurren a clases y los fines de semana, aquí se presenta la diferencia entre quienes tienen un empleo y quiénes no.

En los primeros el mayor tiempo es dedicado a su horario laboral, luego en los momentos en que están en sus casas, el tiempo es distribuido con la familia/pareja, la lectura de material de estudio o preparación de trabajos prácticos (esto suele abarcar 6 horas entrecortadas, incluyendo la práctica de algún deporte) y luego concurrir a clases; dejando las amistades para los fines de semana, donde disponen de más tiempo e incluyen aquí, las reuniones de grupos para estudios o trabajos pendientes. Los que no tiene empleo dedican más tiempo al estudio pero indican que están abocados también, al cuidado del hogar, de hermanos menores, sobrinos o hijos; son los que tienen más disponibilidad para la práctica de deportes o hobbies y para reunirse durante la semana en los grupos. Plantean que durante los fines de semana igual suelen reunirse para realizar trabajos con compañeros que por trabajo no pueden hacerlo en los otros momentos.

En la pregunta de ordenación sobre las emociones que experimenta con mayor frecuencia con respecto a los estudios, a fin de explorar como se perciben a sí mismos y en relación con otros, encontramos emociones auténticas como la alegría, el miedo, la tristeza, el afecto y la rabia que se enuncian en primer lugar en la mayoría del estrato investigado. Éstas interactúan con rebusques en el siguiente orden: angustia, ansiedad, desesperación, confusión, melancolía, vergüenza, inadecuación, culpa y depresión; aparecen también la rivalidad, el resentimiento y el odio, estas últimas sólo aparecen en este estrato.

8- Discusión y conclusiones

En el final del presente trabajo se retoma la pregunta ¿cuáles son las causas del malestar en docentes y estudiantes, la autopercepción de las emociones que éste genera, las estrategias individuales e institucionales para afrontarlo y, las intervenciones psicopedagógicas necesarias y posibles, desde la mirada de las Nuevas Ciencias de la Conducta, en la población estudiada? teniendo en cuenta que el concepto de malestar docente integraría al de estrés y desgaste profesional o Burnout (Bisquerra, et al.2018), a partir de las acción combinada de condiciones psicológicas y sociales en la que se ejerce la docencia, por las demandas excesivas (Zabala, 2008); podemos decir que en los hallazgos realizados en la presente indagación resultó ser que ambos grupos de la muestra (docentes y estudiantes) presentan indicios de malestar con distintas representaciones en las sub-escalas evaluadas en el Burnout.

En el caso de la sub escala emocional, en los docentes aparecen representados los tres niveles de indicadores; mientras que en los estudiantes no hallamos representación del nivel alto. Ambos, muestran mayor porcentaje de niveles bajos de indicadores de agotamiento emocional, sin embargo esto no implica que no haya manifestación alguna de del mismo. En el caso de los docente, la sumatoria de los niveles medio y alto se diferencian solo en un 12% con el nivel bajo. Por su parte, la sub escala despersonalización muestra la misma tendencia de niveles bajos de indicadores que en la sub escala anterior, en ambos estratos, variando la representación de aparición de indicadores, siendo éstos bajos y medios en los docentes y, representándose los tres indicadores de indicios en el caso de los estudiantes; aun así a los docentes les preocupa estar endureciéndose emocionalmente, mientras que los estudiantes entienden que su comportamiento es más insensible desde que hacen la carrera. Al observar la sub escala realización personal, la representación de los tres indicadores de indicios de burnout se manifiestan alanzando las sumatorias de los niveles medios y bajos 72% y 67% para docentes y estudiantes, respectivamente.

A todo lo expuestos podemos decir que en las puntuaciones obtenidas, la población de la unidad de análisis no perciben el agotamiento emocional, ni consideran riesgos probables de despersonalización, mas estarían evidenciando repercusiones en cuanto a la percepción de la realización personal; encontrándose atravesando la primera etapa del circuito malestar-síntoma-cronicidad-estallido.(Martínez, et al.1997), dejando en evidencia

la tendencia a la naturalización de los riesgos que en las respuestas abiertas del cuestionario II aparecen como demandas que involucran las exigencias de la labor docente con la degradación (material y simbólica) de las condiciones de desempeño, como plantean en su investigación Collado, et al.(2016), incluyendo en ambos casos los ámbitos de consumo, la vida familiar y cotidiana, y dejando en evidencia la relación del burnout con la sobrecarga por actividades.

Por otro lado, en el mismo cuestionario, la aparición de emociones sustitutivas o rebusques, como respuestas a las preguntas de ordenación de emociones que experimentan con mayor frecuencia con respecto al trabajo o estudio, estarían evidenciando la comprobación en parte de la hipótesis de este trabajo referida a que la percepción del malestar docente promovería estrategias de afrontamientos individuales sin la interpretación consciente de las emociones; dado que los rebusques son emociones sustitutivas, inadecuadas, fomentadas por los padres o sustitutos de la infancia, que reemplaza a la emoción auténtica, ignorada o prohibida por éstos, como bien lo expresa Kertézs (2013) en Análisis Transaccional Integrado. Esto se relacionaría también con los bajos indicios de agotamiento emocional que en principio aparecerían en las sub escalas exploradas, a modo de acciones defensivas individuales o *caricias*, en palabras del mismo autor, utilizadas como herramientas o estrategias para contrarrestar el estrés y que serían estimuladas por la necesidad de aprobación, el miedo al fracaso y el afán de perfeccionamiento, y así evitar la despersonalización, sub escala que también aparece con niveles bajos de indicadores de burnout.

Las diferencias entre las expectativas laborales y la realidad de trabajo/ estudio, como indican Martínez, et al. (2009), involucran factores de riesgo que incluyen lo subjetivo-afectivo, lo histórico-institucional y la naturalización del riesgo. Es así que se pudo observar de nuestra población, que manifestó dificultades para llevar adelante sus tareas por cuestiones burocráticas y administrativas, desvalorización del trabajo, incremento de carga horaria con obligaciones extra-clase para la preparación de recursos y correcciones y, superposiciones de entregas de trabajos y/o actividades; sumándose a esto las dificultades de tipo económicas y, de relaciones interpersonales con pares y superiores. Indican que es chocante e incierto el trabajo diario y plantean que el mismo sistema empuja a lo monótono y al desinterés, decreciendo las expectativas. Esto guarda relación con la sub escala realización personal, que tanto en docentes como en estudiantes mostró indicadores medios y bajos de realización personal, si bien ambos indican que se sienten animados al

haber realizado su trabajo ya que influyen positivamente en la vida de otros y muchas cosas valen la pena.

En las respuestas se observa la modificación de pensamientos negativos mediante transacciones con el ambiente, que den sentido a su mundo y al papel que se espera de ellos, hasta formar parte crucial de su marco de referencia interno, a modo de juego psicológico necesario para afrontar los altos niveles de ansiedad, y que, a diferencia de lo que Huilca, et al.(2017) proponen, deberían realizarse apuntalando los sistemas representacionales, modificando creencias y promoviendo un buen manejo de los metaprogramas y la comunicación afectiva.

En este punto, al abordar el concepto de sufrimiento que la ansiedad provoca y teniendo en cuenta lo expresado por Kertézs (2013), que este es opcional y que todos nacemos con igual valor y derechos, con el potencial para la autorrealización y la felicidad, Cabello, et al.(2010) plantean la necesidad de educar las demandas emocionales del ser humano junto a su dimensión cognitiva, observamos que como enuncia Alvarez (2018), los docentes, consideran la importancia de las competencias emocionales con fines instrumentales para el control del grupo y sobrellevar el estrés pero no como competencia básica que contribuya al desarrollo profesional y humano.

Ambos grupos de la muestra, manifiestan la no existencia de programas o estrategias oficiales para el abordaje preventivo de intervención sobre el problema del estrés profesional. En el caso de los docentes, plantean que es la primera vez que se detiene a pensar en el problema y que en principio sería necesario reconocerlo como una problemática, y que la inclusión de programas de prevención deberían contemplar la posibilidad de incorporación dentro del horario de trabajo de manera gratuita y obligatoria, entendiendo que algunos pudieran necesitar hacerlo por fuera para evitar la exposición. Aun así consideran también que la participación sería asumir el fracaso del sistema educativo y la continuidad de la culpabilización docente. Los estudiantes por su parte, se hallan más dispuestos a la formación de una red institucional de soporte vincular, dentro del horario académico, como espacios de formación obligatorios que resulten de contención para todos.

Las posturas mencionadas coinciden con los planteos encontrados en Anadón (2005) que indican que el profesional de la educación necesitaría disponer de un profundo conocimiento en inteligencia emocional que le permita comprender, expresar y regular sus emociones, y que la enseñanza de estas competencias, según Bisquerra et al. (2018), debe

considerarse en los inicios de la formación, para el autoconocimiento y el desarrollo de relaciones interpersonales en la prevención del desarrollo del estrés negativo y aparición del síndrome de burnout; esto podría potenciar las estrategias de abordaje inespecíficas que desarrollan los participantes de la investigación, a modo individual.

Las estrategias individuales involucran la distribución del tiempo en actividades diferentes a las obligaciones pedagógicas asociadas al rol docente/estudiantes y que en el caso que nos ocupa, se ven íntimamente relacionadas al punto de supeditar el disfrute del tiempo libre a las obligaciones pedagógicas. Aun así, se observa la práctica de deportes o hobbies, unidos a obligaciones familiares y laborales. La mayoría de la población manifiesta realizar alguna actividad física como caminar, nadar, correr, bailar, yoga, kickboxing, fútbol, boxeo; así como también realizar artesanías, dibujo, pintura, cocina, al menos una hora dos veces por semana. Como plantean Gallego et al. (2016), esto se podría ver como estrategias para potenciar los recursos personales para el autocuidado y la promoción de la salud mental de los docentes y, para afrontar los altos niveles de ansiedad ante los exámenes en los estudiantes, si bien no puede generalizarse dado que como plantean Díaz, et al. (2016), es importante la reflexión de la especificidad de los procesos de trabajo propios del contexto.

Tener en cuenta los aspectos vinculados con la percepción sobre las condiciones de trabajo/ estudio y su impacto en la salud, mostró reclamos de: excesos de exigencias sin fundamentos, apoyos, tiempos ni recursos, necesidades económicas y de reconocimientos insatisfechas, falta de liderazgos y conducción pedagógica, contradicciones en el discurso y, necesidad de desarrollar sentido de pertenencia en las instituciones donde se desempeñen o realicen prácticas; y aquí también aparece el sentimiento de desprotección de los estudiantes al ingresar al campo de la práctica al ver a los propios docentes no contar con herramientas para afrontar la diversidad.

Lo antes expuesto se condice con lo analizado por Perdomo, et al. (2018), quienes concluyen que es posible establecer relaciones de dependencia lineal entre los diversos estilos docentes y la dimensión de cuidado de relaciones con respecto a las creencias irracionales y el síndrome de desgaste profesional, sin dejar de tener en cuenta variaciones por factores personales. Es así que lo hasta aquí expuesto permite inferir que la percepción del malestar en docentes y estudiantes promoverían estrategias de afrontamientos individuales inespecíficas, sin interpretación consciente de las emociones, ni estrategias de

prevención institucional asociadas a la problemática, corroborando la primer hipótesis de la investigación.

Al acercarnos al planteo de las posibilidades de intervención psicopedagógica desde las NCC, para tratar de responder la pregunta planteada en el problema del presente trabajo, encontramos que Guerrero, et al.(2005) sostienen la importancia de una intervención integral que actúe en lo individual, lo social y lo organizacional, apuntando a las potencialidades de los seres humanos para afrontar adversidades, incertidumbres, riesgos, evitar daños y sobreponerse, y que Müller (2008) nos refiere con el concepto de resiliencia. Observando en nuestra población las estrategias de afrontamiento inespecíficas antes mencionadas, la ausencia de estrategias institucionales, la expresión de la naturalización de los riesgos y el desconocimiento de la asociación riesgos-problemática profesional, permite pensar posibles estrategias de intervención psicopedagógica desde las Nuevas Ciencias de la Conducta, teniendo en cuenta las características burocráticas propias del sistema a las que hacen referencia los integrantes de la unidad de análisis.

Dado que ambos grupos indagados presentan indicios de burnout y que analizados se condicen con las primeras fases del circuito malestar-síntoma sin llegar a la cronicidad y estallido, pero que aun así, se reconocen las etapas planteadas por Marrau C. (2004) que hacen referencia a el exceso de trabajo, sobre esfuerzos que llevan a estados de ansiedad y fatiga, desmoralización, pérdida de ilusión y vocación en algunos casos, y decepción de los valores hacia los superiores, evidenciándose tanto en varones como en mujeres; podemos pensar que las intervenciones en horario de actividad académica estarán condicionadas por modificaciones de las estructuras organizacionales, corroborando nuestra segunda hipótesis.

Para ello habrá de tenerse en cuenta lo propuesto por Müller (1994) haciendo referencia al acercamiento del profesional Licenciado en psicopedagogía con planes educacionales y sanitarios en la organización educativa, tanto en el diagnóstico como en propuestas metodológicas dirigidas a la modificación de los aspectos disfuncionales de la estructura de la organización, apuntando al empoderamiento de las decisiones y acciones, con información realista que permita potenciar herramientas para enfrentar los estresores. En concordancia con esto, los participantes de la unidad de análisis plantean la importancia de propuestas de formación permanente a cargo de profesionales, dentro del horario académico. Las mismas podrían incluir estrategias de intervención social que tiendan a romper el aislamiento y promover la socialización desde el trabajo colaborativo y

multidisciplinar, tomando en cuenta actividades lúdicas-experienciales (como expresan los participantes) que promuevan la escucha, el acompañamiento y la contención.

Estas intervenciones proporcionarían efectos indirectos en las acciones, pensamientos, situaciones y conductas individuales a partir de vínculos interactivos con personas significativas que acentúan competencias intrapsíquica, a modo de redes que permiten encontrar el sentido de la vida, hacia lo que Kertézs (2013) propone como el desarrollo real de lo potencial en nosotros para superar los apegos inadecuados a las creencias irracionales o limitantes; entendiendo que si cambio lo que pienso y veo (imagino), cambiaré lo que siento y hago, modificando así los diálogos internos que limitan las potencialidades del yo. De esta manera se podría dar respuesta a las demandas de las emociones auténticas expresadas en forma de rebusques, tanto en docentes como en estudiantes, desde lo que Frigerio (1996) plantean como la mirada de un tercero necesario entre dos que se conocen hace tiempo y no han podido encontrarse.

Y pensando en lo aportado por Aguerrondo (1996) sobre la conveniencia de comenzar trabajando el dominio personal para una visión clara del acontecer que los rodea, apuntando a la construcción de una visión compartida será importante estimular el aprendizaje en equipo, promover espacios de escucha y diálogo para acercarse a los modelos mentales y supuestos arraigados; y así transformar circuitos reproductivos, habilitando el hacer y el pensar para la concreción de un proyecto conjunto y contextualizado para la prevención y cuidado de la salud. Para ello, las técnicas fisiológicas, conductuales y cognitivas proponen la utilización de la desensibilización sistemática, la detención del pensamiento, la inoculación de estrés, la reestructuración cognitiva, el control de pensamientos irracionales, la eliminación de actitudes disfuncionales y la terapia racional emotiva, en la búsqueda de mejorar la percepción, interpretación y evaluación de los problemas y recursos personales. En el abordaje de la significatividad, en las asociaciones entre creencias irracionales y síntomas de estrés y burnout, sería precisa la revisión de la formación en técnicas de autocontrol y manejo del estrés para la superación del sufrimiento vinculado a apegos inadecuados

En **conclusión**, la muestra incidental de docentes de educación secundaria obligatoria y educación superior, y de estudiantes de formación docente de las carreras de educación primaria, inicial y tecnológica, de las dos instituciones educativas (una de cada nivel), de la ciudad de Rosario, Pcia. de Santa Fe que participaron de la presente investigación muestra indicios de malestar con distintas representaciones en las sub escalas evaluadas en el

Síndrome de Burnout. En las puntuaciones obtenidas, la población de la unidad de análisis no percibe el agotamiento emocional, ni consideran riesgos de despersonalización, más estarían evidenciando repercusiones en cuanto a la percepción de la realización personal.

Aparece el uso de emociones sustitutivas o rebusques como acciones defensivas o caricias que sirvan de herramientas para contrarrestar el estrés, modificando los pensamientos negativos mediante transacciones con el ambiente que den sentido a su mundo y al papel que se espera de ellos. La no existencia de programas de estrategias de prevención institucional para el abordaje del malestar genera demandas de incorporación de intervenciones gratuitas y obligatorias a cargo de profesionales, que permita pensar en el problema y reconocerlo como problemática; ya que algunos lo entienden como una deficiencia material y simbólica del sistema, que no los involucra directamente.

Las estrategias de afrontamientos individuales realizadas en el uso del tiempo libre, intentan potenciar los recursos personales de forma inespecífica, sin poder generalizar esta asociación a la conciencia del autocuidado y promoción de la salud mental; con lo cual se corrobora la primer hipótesis del trabajo que hace referencia a que la percepción del malestar en docentes y estudiantes promueven estrategias de afrontamientos individuales inespecíficas, sin interpretación consciente de las emociones, ni estrategias de prevención institucional asociadas a la problemática. Las posibles intervenciones psicopedagógicas desde las Nuevas Ciencias de la Conducta, para abordar la pregunta planteada en el problema del presente trabajo teniendo en cuenta que los participantes del mismo se encontrarían en las primeras fases del circuito malestar-síntoma, sin haber llegado a las de cronicidad-estallido, estarán condicionadas por las modificaciones de las estructuras organizacionales, como se enuncia en la segunda hipótesis.

Por todo ello, habrá de tenerse en cuenta el acercamiento profesional desde planes educacionales y sanitarios en la organización educativa, que contemplen efectos indirectos que permitan la modificación de los diálogos internos y, la transformación de los circuitos inadecuados para la concreción de un proyecto conjunto y contextualizado para la prevención, para lo cual serían conveniente la utilización de técnicas cognitivas que permitan superar apegos inadecuados a las creencias irracionales o limitantes.

Es de igual importancia tomar en cuenta en la presente investigación, las limitaciones encontradas en la misma, que refieren a la no recepción de la totalidad de los formularios enviados; esto puede estar referenciado a limitaciones en el uso de las herramientas informáticas, pero también a resistencias para el abordaje del temas como resultado de las

confrontaciones con las creencias limitantes. Si tomamos en cuenta, que la misma situación se repitió en quienes sí aceptaron participar y aun así unos pocos, contestaron solo uno de los formularios y el otro no, podríamos estar frente a la expresión de la resistencia mencionada y a la evidencia de naturalización de las consecuencias físicas y psicológicas negativas. Sería interesante dar continuidad a este trabajo para su profundización y contrastación de esta última hipótesis, incorporando otros instrumentos de exploración no tenidos en cuenta en este trabajo, por desconocimiento.

Referencias

- Álvarez Bolaños, E. (2018). La competencia emocional como reto en la formación y actualización docente. Reflexiones a partir de un estudio de casos en educación básica en México. *Controversias Y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(17), 199-220. Recuperado a partir de <http://sociologia-alas.org/CyCLOJS/index.php/CyC/article/view/77>
- Aguerrondo, I. (1996). *La escuela como organización inteligente*, Buenos Aires. Troquel
- Anadón Revuelta, Ó. (2005) La formación en estrés para la prevención del síndrome de «Burnout» en el currículo de formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 19 (Sin mes): Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419111>> ISSN 0213-8646
- Bermejo Toro, L y Prieto Ursúa, M (2005). Malestar docente y creencias de autosuficiencia del profesor. *Revista española de pedagogía*, Año LXIII, n° 232, septiembre-diciembre.
- Bisquerra Alzina, R. & Filella Guiu, G (2018). Análisis del vocabulario emocional en el profesorado de lengua. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación del Profesorado*, 21(1), 161--- 172. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.298421>
- Cabello, R; Ruiz Aranda, D, Fernández Berrocal, P (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014922005>> ISSN
- Cabezas V, Medeiros, M., Inostroza, D., Gómez, C., Loyola, V. (2017). Organización del Tiempo Docente y su Relación n con la Satisfacción Laboral: Evidencia para el Caso Chileno. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (25), 1-33
- Calvete, E. Y Villa, A. (1997). Proyecto Deusto 14-16: *Evaluación e intervención en el estrés docente*. Bilbao: Mensajero.
- Collado, P.A; Soria, C.B; Canafoglia, E; Collado, S.A. (2016) Condiciones de trabajo y salud en docentes universitarios y de enseñanza media de Mendoza, Argentina: entre el compromiso y el desgaste emocional. *Salud colectiva.*; 12(2):203- 220. doi: 10.18294/sc.2016.710.

- Dezorzi, S (jueves 25 de mayo de 2017) Estudio reveló que docentes privados sufren altos niveles de estrés y fatiga. *La Capital*. Recuperado de <http://www.lacapital.com.ar/la-ciudad>
- Díaz Bambula, F., y Carolina Gómez, I. (2016). La investigación sobre el síndrome de burnout en latinoamérica entre 2000 y el 2010. *Psicología desde el Caribe*, 33 (1), 113-131. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21345152008> ISSN 0123-417X
- Esteve, J. M. (1987) *El malestar docente* (Barcelona, Laia).
- Frigerio G., Poggi M. (1996). *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*, Buenos Aires, Santillana
- Fonseca, L. (2004). Tratamiento psicopedagógico grupal. *Revista aprendizaje hoy* N^o 59. Disponible en: http://www.psicopedagogica.com.ar/cont_articulos3.htm
- Fonseca, E., Paino, M. M., Lemos, S., Y Muñiz, J. (2010). Propiedades psicométricas de la Depression Anxiety and Stress Scales-21 (Dass-21) en universitarios españoles. *Ansiedad y Estrés*, 16(2), 215-226.
- Gallego J, Aguilar Parra J. M., Cangas A. J., Rosado A., Lángier A. I. (2016) Efecto de intervenciones mente/cuerpo sobre los niveles de ansiedad, estrés y depresión en futuros docentes de educación primaria: Un estudio controlado. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), XX-XX ISSN: 1136-1034eISSN: 2254-4372
www.ehu.es/revista-psicodidactica UPV-EHU DOI:
10.1387/RevPsicodidact.13256
- Guerrero Barona, E. y Rubio Jiménez, J. (2005). Estrategias de prevención e intervención del "Burnout" en el ámbito educativo. *Salud Mental*, 28 (5), 27-33. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58252804> ISSN 0185-3325
- Huilca, A; Miño G; Santillán C. (2017). "Actividades de programación neurolingüística como fuente de afrontamiento del estrés laboral en personal docente de la Unidad Educativa Princeton", *Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana*, Ecuador. Disponible en: <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/ec/2018/estres-laboral-ecuador.html>
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento*. México: Mc. Graw Hill

- Kernan, B (2014). *Nuevas ciencias de la conducta: aplicaciones para el III milenio*. - 1a ed. - Buenos Aires: Universidad de Flores
- Kertész, R (2013) *Análisis transaccional integrado*. - 1a ed. - Buenos Aires: Universidad de Flores
- Kertész, R (2012). *Sabiduría budista y autorrealización: el enfoque de las nuevas Ciencias de la Conducta*-1ra.ed.-Buenos Aires- Universidad de Flores.
- Kertész, R (2010). *El placer de aprender*. -2da.ed.-Buenos Aires- Universidad de Flores
- Korman, G. P. y Saizar, M M. (2014). *Terapia cognitiva conductual y nociones orientales*. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Marqués Pinto, A., & Lima, M. y López Da Silva, A. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1-2), 125-143. Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231317039008>> ISSN 1576-5962
- Martínez I., Grau R., Cifré E. y García Renedo M. (2005) Efectos del desajuste obstáculos-facilitadores organizacionales: un estudio longitudinal. *Revista Orientación Educativa*, 35
- Martínez D., Valles I. y Kohen J. (1997) *Salud y trabajo en la escuela. Tramas del malestar en la escuela*. Buenos Aires, Kapelusz
- Martínez, D, Collazo, M, Liss, M. (2009), Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina. *Educação & Sociedade*. : 30 (Mayo-Agosto)
- Marrau, C. M. (2004,) El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en Humanidades*, vol. V, núm. 10, 2º semestre, pp. 53-68. Universidad Nacional de San Luis
- Maslach, C. y Jackson, S. (1981) *The measurement of experienced burnout*, *Journal of Occupational Behavior*, 2, pp. 99-113.
- Malander, N. M. (2016). Síndrome de Burnout y Satisfacción Laboral en Docentes de Nivel Secundario. *Ciencia & trabajo*, 18(57), 177-182. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492016000300177>

- Moreno, B., Garrosa, E. Y González, J. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el cbp-r. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 151-171.
- Müller, M. (2008) *Formación docente y psicopedagogía*- 1ra ed. Buenos Aires, Bonum
- Müller, M. (2010) *Aprender para ser*- 7ma ed. Buenos Aires, Bonum
- Perdomo, L., Acosta, J., y Molano, A. (2018). Relación entre el síndrome de desgaste profesional, las creencias irracionales y el estilo docente: análisis multinivel. *Revista Colombiana De Educación*, 1(76), 51-67.
<https://doi.org/10.17227/rce.num76-4394>
- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22.a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Salanova, M; Cifre, E; Grau, R.; Llorens, S; Martínez, I M. (2005). Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: un Modelo causal .*Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 21, núm. 1-2, pp. 159-176
Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231317039010>
- Sánchez Llull, D., March Y CERDÀ, M., & BALLESTER BRAGE, L. (2015). Malestar social y malestar docente: una investigación sobre el síndrome de desgaste profesional burnout y su incidencia socioeducativa. *Aula*, 21, 245-257.
doi:10.14201/aula201521245257
- Santos Guerra, M. (2000) *La Evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. En: *La evaluación educativa I*. Magisterio Rio de la Plata, Bs. As.
- Seisdedos, N. (1997). *Inventario Burnout de Maslach, Síndrome del Quemado por Estrés laboral Asistencial*. Madrid: TEA.
- Schlemenson, S. (1997). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Zabala Zabala, J (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos, *Educación* Vol. XVII, N° 32, / ISSN 10

Anexo

1-Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Prof. Patricia Sissia, estudiante de la Carrera de Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad de Flores. La meta de este estudio es la realización de trabajo final de Tesina, que se orienta a estudiar “La Percepción de emociones en el malestar docente, estrategias de afrontamientos individuales y de prevención institucional. Posibles intervenciones psicopedagógicas desde las Nuevas Ciencias de la Conducta”.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá completar dos cuestionarios. Esto tomará aproximadamente 60 minutos de su tiempo. El sólo envío de respuesta implica la aceptación del presente documento.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a los cuestionarios serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas de la encuesta le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por la Prof. Patricia Sissia . He sido informado (a) de que la meta de este estudio es la realización de trabajo final de Tesina, que se orienta a estudiar “La Percepción de emociones en el malestar docente, estrategias de afrontamientos individuales y de prevención institucional. Posibles intervenciones psicopedagógicas desde las Nuevas Ciencias de la Conducta.”

Me han indicado también que tendré que responder dos cuestionarios, lo cual tomará aproximadamente 60 minutos y que, el sólo envío de respuesta implica la aceptación del presente documento.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Patricia Sissia al teléfono 341-6914790

2) -Cuestionario I- Docentes

- Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

***Obligatorio**

Dirección de correo electrónico *

Tu dirección de correo electrónico

Edad *

Sexo *

Antigüedad en la docencia *

Nivel educativo *

- ✓ Secundario Orientado
- ✓ Superior
- ✓ Ambos

Carga horaria *

Función docente *

- ✓ Directivo
- ✓ Docente de cátedra
- ✓ Ambos

- A continuación completar cada ítem con una de los siguientes términos:

Nunca/Alguna vez al año o menos/Una vez al mes o menos/Algunas veces al mes/Una vez a la semana/Varias veces a la semana/A diario

- 1) Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado
- 2) Al final de la jornada me siento agotado
- 3) Me encuentro cansado cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo
- 4) Puedo entender con facilidad lo que piensan mis alumnos
- 5) Creo que trato a algunos alumnos como si fueran objetos
- 6) Trabajar con alumnos todos los días es una tensión para mi
- 7) Me enfrento muy bien con los problemas que me presentan mis alumnos
- 8) Me siento quemado por el trabajo
- 9) Siento que mediante mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de otros
- 10) Creo que tengo un comportamiento más insensible con la gente desde que hago este trabajo
- 11) Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente
- 12) Me encuentro con mucha vitalidad
- 13) Me siento frustrado por mi trabajo

- 14) Siento que estoy haciendo un trabajo demasiado duro
- 15) Realmente no me importa lo que les ocurrirá a alguno de mis alumnos
- 16) Trabajar en contacto directo con los alumnos me produce bastante estrés
- 17) Tengo facilidad para crear una atmósfera relajada en mis clases
- 18) Me encuentro animado después de trabajar junto con los alumnos
- 19) He realizado muchas cosas que merecen la pena en este trabajo
- 20) En el trabajo siento que estoy al límite de mis posibilidades
- 21) Siento que sé tratar de forma adecuada los problemas emocionales en el trabajo
- 22) Siento que los alumnos me culpan de algunos de sus problemas

3)-Cuestionario II- Docentes

- Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

***Obligatorio**

Dirección de correo electrónico *

Tu dirección de correo electrónico

Edad *

Sexo *

Antigüedad en la docencia *

Nivel educativo *

- ✓ Secundario orientado
- ✓ Superior
- ✓ Ambos

Carga horaria *

Función docente

- ✓ Directivo
- ✓ Docente de cátedra
- ✓ Ambos

- 1) ¿Cuántas horas, fuera de su horario de trabajo, dedica a actividades de preparación de recursos, organización de clases, correcciones, estudio, etc.?
- 2) ¿Considera que las reuniones de trabajo le son de utilidad? ¿Cómo se siente durante y después de ellas? ¿Qué propondría para mejorarlas?
- 3) ¿Cuáles cree usted. Son las causas de agotamiento en los/as docentes?
- 4) A usted, ¿qué le agota más: las relaciones docente-alumno/ docente-padres o las relaciones interpersonales con pares y superiores?
- 5) Si trabaja en más de una institución educativa, ¿hay alguna donde se sienta más cómodo/a que en otra? ¿Por qué?
- 6) ¿Qué diferencias encuentra entre sus expectativas en cuanto al ámbito laboral y la realidad del trabajo diario?
- 7) Existe en la institución educativa estrategias de prevención del estrés? ¿Y a nivel ministerial? ¿Qué programas conoce?
- 8) ¿Qué necesitarían los/as docentes para poder articular sus actividades académicas con posibles propuestas de intervención para la prevención del estrés?
- 9) ¿Considera que ese tipo de programas deberían incluirse en el horario de desempeño o fuera de él? ¿En qué casos participaría?

- 10) ¿Realiza ud alguna actividad física, artística o hobby? ¿Cuál? ¿Cuánto tiempo hace que lo realiza?
- 11) ¿Cuál de estas emociones experimenta con mayor frecuencia con respecto a su trabajo?: Alegría, Placer, Excitación- Afecto -Miedo -Rabia –Tristeza-Fobias - Ansiedad/Angustia- Depresión -Culpa -Inadecuación - Confusión -Vergüenza - Celos -Resentimiento-Rivalidad-Saña-Triunfo-Desesperación-Melancolía-Envidia-Odio (Ordénelas de mayor a menor frecuencia)
- 12) Indique cuánto tiempo destina (en horas reloj), durante los días laborables, a los siguientes roles: Pareja, Familia, Trabajo, Estudio, Amistades, Hobbies, Deportes
- 13) Indique cuánto tiempo destina (en horas reloj), durante los días NO laborables, a los siguientes roles: Pareja, Familia, Trabajo, Estudio, Amistades, Hobbies, Deportes

4)-Cuestionario I- Estudiantes

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

***Obligatorio**

Dirección de correo electrónico *

Tu dirección de correo electrónico

Edad *

Sexo *

Nivel educativo y Curso *

- A continuación completar cada ítem con una de los siguientes términos:

Nunca/Alguna vez al año o menos/Una vez al mes o menos/Algunas veces al mes/Una vez a la semana/Varias veces a la semana/A diario

- 1) Debido a mis estudios me siento emocionalmente agotado
- 2) Al final de la jornada me siento agotado
- 3) Me encuentro cansado cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme a otro día de estudio
- 4) Puedo entender con facilidad lo que piensan mis docentes
- 5) Creo que trato a algunos compañeros como si fueran objetos
- 6) Estudiar con mis compañeros todos los días es una tensión para mi
- 7) Me enfrento muy bien con los problemas que me presentan mis docentes
- 8) Me siento quemado por el estudio
- 9) Siento que mediante mis estudios estoy influyendo positivamente en la vida de otros
- 10) Creo que tengo un comportamiento más insensible con la gente desde que hago esta carrera
- 11) Me preocupa que esta carrera me esté endureciendo emocionalmente
- 12) Me encuentro con mucha vitalidad
- 13) Me siento frustrado por mi carrera
- 14) Siento que estoy haciendo una carrera demasiado dura
- 15) Realmente no me importa lo que les ocurrirá a alguno de mis compañeros
- 16) Trabajar en contacto directo con los alumnos me produce bastante estrés
- 17) Tengo facilidad para crear una atmósfera relajada en mis clases
- 18) Me encuentro animado después de trabajar junto con los alumnos
- 19) He realizado muchas cosas que merecen la pena en esta carrera
- 20) En el estudio siento que estoy al límite de mis posibilidades

21) Siento que se trata de forma adecuada los problemas emocionales en el estudio

22) Siento que los docentes me culpan de algunos de sus problemas

5)-Cuestionario II- Estudiantes

- Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

***Obligatorio**

Dirección de correo electrónico *

Tu dirección de correo electrónico

Edad *

Sexo *

Nivel educativo y Curso *

- 1) ¿Cuántas horas, fuera de su horario de estudio, dedica a actividades de preparación de recursos, organización de clases, correcciones, estudio, etc.?
- 2) ¿Considera que las clases le son de utilidad? ¿Cómo se siente durante y después de ellas? ¿Qué propondría para mejorarlas?
- 3) ¿Cuáles cree usted. Son las causas de agotamiento en los/as estudiantes?
- 4) A usted, ¿qué le agota más: las relaciones estudiante/ docente, estudiante/familia o las relaciones interpersonales con pares ?
- 5) Si durante sus prácticas concurrió a más de una institución educativa, ¿hay alguna donde se sienta más cómodo/a que en otra? ¿Por qué?
- 6) ¿Qué diferencias encuentra entre sus expectativas en cuanto al ámbito laboral y la realidad del trabajo diario?
- 7) Existe en la institución educativa estrategias de prevención del estrés, para los/as estudiantes? ¿Y a nivel ministerial? ¿Qué programas conoce?
- 8) ¿Qué necesitarían los/as estudiantes para poder articular sus actividades académicas con posibles propuestas de intervención para la prevención del estrés?
- 9) ¿Considera que ese tipo de programas deberían incluirse en el horario de estudio o fuera de él? ¿En qué casos participaría?
- 10) ¿Realiza ud alguna actividad física, artística o hobby? ¿Cuál? ¿Cuánto tiempo hace que lo realiza?
- 11) ¿Cuál de estas emociones experimenta con mayor frecuencia con respecto a sus estudios?: Alegría, Placer, Excitación- Afecto -Miedo -Rabia –Tristeza-Fobias - Ansiedad/Angustia- Depresión -Culpa -Inadecuación - Confusión -Vergüenza - Celos -Resentimiento-Rivalidad-Saña-Triunfo-Desesperación-Melancolía-Envidia-Odio (Ordénelas de mayor a menor frecuencia)

- 12) Indique cuánto tiempo destina (en horas reloj), durante los días laborables, a los siguientes roles: Pareja, Familia, Trabajo, Estudio, Amistades, Hobbies, Deportes
- 13) Indique cuánto tiempo destina (en horas reloj), durante los días NO laborables, a los siguientes roles: Pareja, Familia, Trabajo, Estudio, Amistades, Hobbies, Deportes



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

6-Plan de Tesina

Título

La percepción de las emociones en el malestar docente, estrategias de afrontamientos individuales y de prevención institucional. Posibles intervenciones psicopedagógicas desde las Nuevas Ciencias de la Conducta.

Alumno: Sissia Patricia Elsa

N° de Legajo: 22986

Fecha presentación del plan: 19/06/18

Índice

1. Marco Teórico	3
2. Antecedentes	5
3. Planteo del Problema	6
4. Objetivos	7
5. Hipótesis (si corresponde)	7
6. Método	8
6.1. Diseño	8
6.2. Participantes	8
6.3. Técnicas de recolección de datos	8
6.4. Procedimiento	9
7. Cronograma de actividades	9
Referencias	10

1. Marco Teórico

Los nuevos escenarios educativos confrontan el quehacer docente con distintas caracterizaciones según el nivel educativo, sin embargo se observa concurrencia de factores que, de uno u otro modo, afectarían el desempeño y la subjetividad de maestros/as y profesores/as por las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia. Martínez y otros (1997), plantean que las patologías funcionales conocidas como “estrés” constituyen el grueso de la consulta, atravesando el circuito malestar-síntoma-cronicidad y estallido, dejando huellas subjetivas y corporales con importantes desgastes y sufrimientos, tomando formas que repercuten en la miradas que el sistema educativo sostiene y que, hasta rotulan al docente como incumplidor por sus ausentismos.

Los intercambios sociales impactan en los procesos de construcción de identidad, otorgando valor simbólico a las historias personales e institucionales; cuando la tensión crece y el malestar no puede resolverse, la angustia aparece como señal de peligro pudiendo experimentarse una desintegración que impacta a nivel corporal y, como dice Martínez y otros(2009), al ser dolencias que se generan a lo largo de cierto tiempo son menos evidente que un accidente laboral y son percibidas como problemas personales; pero como bien explica Marrau, M.C (2004), cuando se produce un desequilibrio entre las expectativas en el ámbito profesional y la realidad del trabajo diario, estaríamos frente a la fase más avanzada del estrés profesional conocida como Síndrome de Burnout.

Ahora bien, es importante indagar cuáles son las percepciones individuales que los sujetos tiene para con el circuito mencionado (malestar-síntoma-cronicidad-estallido) y reconocer estrategias de afrontamiento que utilizan para disminuir el impacto en la realización personal del trabajo, el desgaste emocional y la despersonalización; teniendo en cuenta que el Síndrome de Burnout es una construcción social consecuencia de las relaciones interpersonales e institucionales y, la depresión como conjunto de emociones y cogniciones, actúa sobre esas relaciones. Surge el interrogante sobre cómo “transformar a las grandes ilusiones en pequeñas realidades” (Kertézs, 1982) para logra transacciones realistas, basadas en el aquí y ahora, que permitan la autorrealización.

Teniendo en cuenta los planteos del AT (Kertézs, 2013), el sufrimiento es opcional, y todos nacemos con igual valor y derechos, con el potencial para la autorrealización y la felicidad..., por lo tanto es necesario indagar sobre la información que nos brindan las emociones para promover posiciones existenciales realistas que promocionen docentes

emocionalmente inteligentes , poniendo en evidencia lo que menciona Cabello,R y otros (2010) , sobre el Informe Delors (1996) de la UNESCO que plantea la necesidad de educar las demanda emocionales del ser humano junto a su dimensión cognitiva.

La influencia de las condiciones de trabajo en el ámbito docente y sus implicancias en el estrés, suelen ser comentadas y exploradas en función del control de ausentismo; los estudios en el campo de la educación son recientes y escasos, haciéndose necesario sensibilizar y actuar en propuestas de estrategias de prevención institucional, ya que hoy solo parecería se abordara la problemática, desde la prevención secundaria en lo individual.

La necesidad de aprobación, el miedo al fracaso y la afán de perfeccionamiento, en un ámbito sujeto a cambios permanentes alejados del ideal propuesto en los contratos fundacionales, hacen necesaria la revisión del tipo de transacciones que se dan dentro del sistema, y qué herramientas y estrategias se ponen a disposición de los docentes para contrarrestar el estrés laboral, modificando pensamientos negativos, apuntalando el equilibrio de los sistemas representacionales, modificación de creencias, buen manejo de los metaprogramas y una comunicación efectiva (Huilca, A y otros: 2018).

Será importante tener en cuenta en la formación de los futuros docente, la inclusión de competencias emocionales, como herramientas para la vida personal y profesional, que permitan reconocer los estímulos desfavorables, sus amenazas para el desarrollo del estrés negativo y su complementariedad con los síntomas del Síndrome de Burnout.

2. Antecedentes

En 1997, Deolida Martínez y otros, en su libro “Salud y trabajo en la escuela. Tramas del malestar docente en la escuela”, abordan el malestar docente y el síndrome de burnout, desde una investigación que muestran a las patologías funcionales y su desarrollo en el ámbito de la educación. En el año 2004, Marrau Cristina, estudia el Síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente; y en 2009, nuevamente Martínez y otros, proponen estrategias de abordaje del malestar y sufrimiento psíquico de los docentes en Argentina.

En el año 2010, Cabello y otros, escriben su artículo “Docentes emocionalmente inteligentes”, haciendo referencia a la importancia de completar la formación profesional de los docentes con el aprendizaje y desarrollo de aspectos sociales y emocionales.

Siguiendo una posible línea de intervención para la elaboración de estrategias de afrontamientos del malestar, desde la mirada de las nuevas ciencias de la conducta, en 2013 Kertézs propone un análisis de la problemática del sufrimiento y la autorrealización, explorando la complementariedad de las propuestas de las NCC y la Sabiduría Budista. En 2014, Korman y otros, presentan en VI Congreso Internacional de investigación y práctica profesional en psicología, la investigación “Terapia cognitivo conductual y nociones orientales”, donde presentan el campo de las terapias alternativas orientales y los nuevos desarrollos de la terapia cognitivo conductual, y sus contribuciones en la reducción del estrés.

Ya en el año 2005, Barona Guerreo y otros, publican “Estrategias de prevención e intervención del Burnout en el ámbito educativo” expresando que entre los profesionales docentes hay un acuerdo generalizado en que no se los ha formado en habilidades prácticas y estrategias para afrontar las tareas cotidianas. Por su parte, Anadón Revuelta en 2005, sostiene en su artículo “La formación en estrés para la prevención del burnout en el currículo de la formación inicial de maestros” apuntando también aumentar su bienestar subjetivo. Pensando en líneas de estrategias de prevención institucional, llegamos a Huilcas, A y otros, en 2018 publican el artículo “Actividades de programación neurolingüísticas como fuente de afrontamiento del estrés laboral en personal docente de Princeton.”, plasmando en él una experiencia de intervención con sesiones de programación neurolingüísticas y la evaluación de la misma.

3. Planteo del Problema

Dice Deolida Martinez y otros (2009) “La enseñanza tiene una imagen social de actividad laboral sin riesgos, que fue cambiando en los últimos años, mal remunerada pero con algunas ventajas en comparación a otros trabajos, produciendo invisibilidad de factores que generan malestar y sufrimiento”

Diversas formas de padecimientos psicofísicos suelen manifestarse en los docentes como ser fatiga residual, pérdida de voz, contracturas, etc., observándose como dimensiones de factores de riesgo la subjetiva-afectiva, la histórico- institucional y el proceso de trabajo docente.

Los estudios suelen abocarse al análisis de intervenciones en la primera y última de esas dimensiones, dejando un bache al no incorporar la histórico-institucional, por lo que el abordaje del malestar quedaría incompleto.

Según el Análisis Transaccional Integrado (Kertézs: 2013) el sufrimiento es opcional y puede presentarse por distorsiones, contaminaciones o falta de información que se expresan en posiciones existenciales inadecuadas. Es importante poder identificar emociones y conductas auténticas de rebusques, para evitar manipular o ser manipulado; el afecto y la contención del grupo sirven de ayuda para sortear las situaciones estresantes.

Identificar las causas del estrés en el trabajo docente, la autopercepción de las emociones que éste genera y las estrategias individuales e institucionales para afrontarlo puede brindar información sobre las intervenciones necesarias y posibles, para realizar una labor de prevención que colabore en la construcción de ambientes de contención ante las transformaciones de los marcos psicoeducativos, en una realidad compleja que requiere la interrelación de los sistemas, modificando el rol tradicional.

Preguntarnos, ¿Qué necesitan los docentes y los estudiantes en las instituciones para afrontar las emociones que generan el malestar?, es una forma de empezar a buscar posibles intervenciones psicopedagógicas desde la mirada de las Nuevas Ciencias de la Conducta.

4. Objetivos

General: Analizar la presencia del malestar docente, la autopercepción de las emociones, y los modos de afrontamientos individuales e institucionales.

Específicos:

- Identificar las causas de estrés generadas en el trabajo docente.
- Conocer las estrategias de afrontamiento individual y autopercepción de las emociones.
- Indagar acciones de prevención en las instituciones escolares.
- Investigar posibles intervenciones de prevención colectiva.

5. Hipótesis (solo si corresponde)

- La percepción del malestar en docente y estudiantes promoverá estrategias de afrontamientos individuales inespecíficas, sin interpretación consciente de las emociones, ni estrategias de prevención institucional asociadas a la problemática.
- Las posibles intervenciones psicopedagógicas desde las NCC estarán condicionadas a modificaciones de las estructuras organizacionales.

6. Método

6.1. Diseño

El diseño de este trabajo es de tipo cuantitativo, con enfoque no experimental, transversal, en lo referente a la búsqueda de información sobre percepción de las emociones en el malestar docente, estrategias de afrontamiento individuales y de prevención institucional, para posibles intervenciones psicopedagógicas desde las NCC, con alcance exploratorio y descriptivo.

Teniendo en cuenta lo propuesto por Kerlinger (1983), en la investigación no experimental resulta imposible manipular variables, dado que los cambios en la variable independiente ya ocurrieron y el investigador se limita a la observación de la situación ya existente en el ambiente natural. El modelo transversal tiene por propósito observar las variables y analizar su interrelación, desde una perspectiva descriptiva que permita indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables en la población, objeto de la presente investigación.

6.2. Participantes

El estudio incluye una muestra probabilística estratificada la cual consiste en docentes de Educación Secundaria Obligatoria y Educación Superior, y estudiantes de Formación docente en Educación Primaria, Inicial y tecnológica, de dos instituciones educativas (una de cada nivel) de la ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe. En este tipo de muestreo todos los elementos de la población tiene la misma posibilidad de ser elegidos, y la unidad de análisis de la muestra se realiza de manera aleatoria; se lleva a cabo en una población compuesta por dos grupos o estratos, representados proporcionalmente. La unidad de análisis está formada por 30 docentes y 30 estudiantes, lo que hace un total de 60 participantes

6.3. Técnicas de recolección de datos

El estudio incluye una muestra probabilística estratificada la cual consiste en docentes de Educación Secundaria Obligatoria y Educación Superior, y estudiantes de Formación docente en Educación Primaria, Inicial y tecnológica, de dos instituciones educativas (una de cada nivel) de la ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe. En este tipo de muestreo

todos los elementos de la población tiene la misma posibilidad de ser elegidos, y la unidad de análisis de la muestra se realiza de manera aleatoria; se lleva a cabo en una población compuesta por dos grupos o estratos, representados proporcionalmente. La unidad de análisis está formada por 30 docentes y 30 estudiantes, lo que hace un total de 60 participantes

6.4. Procedimiento

Para llevar a cabo la investigación, se recurrirá a la construcción de formularios google drive, que serán enviados vía mail a los destinatarios; los mismos estarán encabezados por consentimiento informado para conocimiento de los alcances y características de la investigación. En los mismos se incluirán ítems que permitan observar variables demográficas. Se enviarán 30 formularios del cuestionario I (MBI) y, 30 del cuestionario II, a cada grupo de la muestra durante Diciembre 2018 y Febrero del 2019, dado que hasta Octubre de 2018, en la Provincia de Santa Fe, los docentes se hallarán abocados a la escritura y posterior defensa de proyectos de cátedra enmarcados en procesos de titularización que obstaculizaban las posibles participaciones.

Los instrumentos serán de tipo autoadministrados, con instrucciones pertinentes y resaltando el proceso confidencial, anónimo y voluntario.

7. Cronograma de actividades

Actividad	Meses			
	1	2	3	4
Revisión Bibliográfica	X			
Elaboración del Marco Teórico	X			
Redacción de los Antecedentes	X			
Armado de objetivos e hipótesis de investigación	X			
Desarrollo del método y ajuste de los instrumentos de recolección	X			
Recolección de datos en campo			X	
Análisis de datos		X		
Discusión y referencias	X			
Entrega de la tesis	X			

Referencias

- Anadón Revuelta, Ó.(2005, 19) La formación en estrés para la prevención del síndrome de
de
«Burnout» en el currículo de formación inicial de los maestros.*Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.*
- Barona Guerrero, E. Jiménez Rubio, J. (2005).*Estrategias de prevención e intervención del “Burnout” en el ámbito educativo.*
- Cabello, R; Ruiz-Aranda, D & Fernández-Berrocal,P(2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP 13*
- Huilca, A; Miño G; Santillán C. (2017). "Actividades de programación neurolingüística como fuente de afrontamiento del estrés laboral en personal docente de la Unidad Educativa Princeton", *Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana, Ecuador.*
- Kertész, Roberto (2013) Análisis transaccional integrado. - 1a ed. - Buenos Aires: Universidad de Flores
- KERTÉSZ,R (2013).*Sabiduría budista y autorrealización: el enfoque de las nuevas ciencias de la Conducta*-1ra.ed.-Buenos Aires- Universidad de Flores.
- Korman, G y Saizar, M (2014). *Terapia cognitiva conductual y nociones orientales.* VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Martínez D y otros (1997) *Salud y trabajo en la escuela. Tramas del malestar en la*

escuela.

Buenos Aires, Kapelusz

Martínez, D, Collazo, M, Liss, MI, 2009, Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de

abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina

Educação & Sociedade.30 (Mayo-Agosto)

Marrau, C (2004,) El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador

docente , *Fundamentos en Humanidades, vol. V, núm. 10, 2º semestre, pp*

. 53-68. Universidad Nacional de San Luis