



**UNIVERSIDAD  
INSURGENTES**

Plantel Xola

**LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA CON  
INCORPORACIÓN A LA UNAM CLAVE 3315-25**

“BURNOUT EN MAESTROS DE APOYO DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD DE  
LA CDMX”

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**P R E S E N T A**

**AYUTZIN ESPINOZA CRUZ**

**ASESORA: MTRA. ANA LUISA SERNA URIBE**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## ÍNDICE

Resumen.....	1
Introducción.....	2
Capítulo 1. El maestro de apoyo sombra de niños con discapacidad	
1.1 La discapacidad en niños.....	5
1.1.1 Conceptos de discapacidad.....	6
1.1.2 Clasificación de la discapacidad.....	7
1.1.3 La discapacidad y el Derecho a la educación.....	12
1.1.4 Políticas públicas para la Discapacidad.....	15
1.1.5 Atención en educación para la Discapacidad.....	16
1.2 ¿Qué es un maestro de apoyo?.....	21
1.2.1 Funciones del maestro de apoyo.....	22
Capítulo 2. Síndrome de Burnout	
2.1 Definición de Burnout.....	27
2.2 Diferencias entre estrés y Burnout.....	29
2.3 Modelos explicativos.....	30
2.4 Síntomas de Burnout.....	36
2.5 Causas del Síndrome de Burnout.....	38
2.5.1 Factores organizacionales.....	40
2.5.2 Factores personales.....	42

2.5.2.1 Variables de personalidad.....	43
2.5.2.2 Variables sociodemográficas.....	44
2.6 Consecuencias del Burnout.....	46
Capítulo 3. Investigaciones previas.....	48
Capítulo 4. Metodología	
4.1 Justificación.....	55
4.2 Planteamiento del problema.....	57
4.3 Objetivos.....	57
4.3.1 Objetivo general.....	58
4.3.2 Objetivos específicos.....	58
4.4 Hipótesis.....	58
4.5 Variables y Definiciones.....	59
4.5.1 Variabes.....	59
4.5.2Definiciones.....	59
4.6 Tipo de diseño.....	60
4.7 Tipo de estudio.....	60
4.8 Población.....	60
4.9 Muestra.....	61

4.10 Muestreo.....	61
4.11 Instrumento.....	61
4.12 Escenario.....	63
4.13 Materiales.....	63
4.14 Procedimiento.....	63
4.15 Análisis de datos.....	64
Capítulo 5. Resultados y Discusión.....	65
Capítulo 6. Conclusiones.....	94
Referencias bibliográficas.....	98
Anexos.....	107

## **Resumen**

Esta investigación se realizó con el propósito de determinar la presencia de Síndrome de Burnout en Maestros de Apoyo de niños con discapacidad, además de conocer si existe alguna variable asociada con este padecimiento.

El instrumento utilizado fue el Cuestionario de Burnout del Profesorado (CBP-R) que contiene 66 ítems que evalúan procesos de estrés y Burnout en población docente, así como posibles variables de antecedentes de tipo organizacional que pueden actuar como desencadenantes en este proceso, además incluye una ficha de identificación que recoge datos sociodemográficos.

La muestra conformada por 31 Maestros de Apoyo de la CDMX, con un 81% de mujeres, de estos participantes pertenece a tres instituciones distintas y otro grupo que laboran de manera independiente.

El Diseño de la investigación fue: No experimental y transversal, ya que se recolectan datos en un solo momento.

La Hipótesis aceptada fue la nula: “Los maestros de apoyo de niños con discapacidad no presentan un puntaje alto de afectación de Burnout”, sin embargo los resultados apuntan a una afectación moderada en escalas como Condiciones Organizacionales, Supervisión, asociadas con factores organizacionales. De acuerdo a la condición laboral de los maestros de apoyo, los que laboran de manera independiente registran más altos porcentajes de afectación.

Palabras clave: Burnout, Maestros de apoyo, Discapacidad.

## **Introducción**

Diversas investigaciones han llegado a concluir que las profesiones que están en contacto con personas son las que presentan mayor grado de estrés, siendo la docencia una de las profesiones que revelan mayor tensión (Gold y Roth, 1993; citado en El Sahili, 2012), la constante interacción con los factores estresantes desencadenan el Síndrome de Burnout descrito desde 1974 por Freudenberger, este padecimiento usualmente se instaura en personas con alto entusiasmo, motivación y compromiso social (Cherniss, 1980, Citado en El Sahili, 2012).

Para 1981 Christina Maslach y Susana Jackson, describen al síndrome como una forma inadecuada de afrontar el estrés crónico, desencadenando un agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal en el trabajo, mientras que advertían que el deterioro conllevaría a una disminución de la calidad en los servicios ofrecidos (Uribe, 2008).

En la interacción directa que se mantiene con los alumnos en el ambiente educativo, se generan diversas fuentes de estrés debido a la elevada exigencia (Aldrete, 2007), como el intercambio de emociones con el alumno, dirigir la conducta, conservar el orden, observar el desempeño, asesorar en el aprendizaje o propiciar acciones que lo favorezcan, funciones que también desempeña el maestro de apoyo, sin embargo prestar servicios a la población con discapacidad conlleva otras exigencias, como estar capacitado para responder a la condición del alumno, mantener sensibilidad para atender sus necesidades, escuchar en algunos casos las altas expectativas de los padres, organizar el trabajo colaborativo con el docente de grupo, por lo que se le confía una gran responsabilidad, con pocos recursos de apoyo.

La Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2016) advierte sobre las causas más comunes de estrés en el trabajo, que son las relacionadas con la organización, diseño y

condiciones del empleo, como un exceso de exigencias o condiciones laborales insatisfechas, escasez de apoyo o las pocas oportunidades de tomar decisiones contribuyen al desgaste profesional, estos riesgos psicosociales, desencadenan una disminución de la motivación y rendimiento laboral, inconformidad con el propio desempeño, poca implicación emocional con los pacientes y un característico agotamiento emocional, lo que impacta en la productividad y desempeño laboral, además de consecuencias en la salud física y mental del individuo.

En Abril de 2018 la UNAM revela que nuestro país se encuentra en los primeros lugares con estrés laboral a nivel mundial, Villavicencio destacó que las organizaciones no poseen condiciones laborales adecuadas, con ello propicia la aparición de otros trastornos como Burnout (EL UNIVERSAL, 2018). Por otro lado la OMS menciona que el 75% de los mexicanos padece Síndrome de Burnout, recalca que la mala organización del trabajo provoca este desgaste (FORBES, 2017).

En México existen porcentajes bajos de investigaciones sobre Burnout (García, et. al, 2014) en docentes (3.8%) y en psicólogos (3.3%) con referencia al Modelo Tridimensional de Maslach y Jackson (1981), por lo que los maestros de apoyo de niños con discapacidad son una muestra relevante para indagar, así como las variables que pueden estar asociadas en el Burnout en esta población.

Dubelluit y López (2014), Morales (2007) encontraron ciertos niveles de Burnout en sus investigaciones en docentes de educación especial, mientras Ruiz-Calzado y Lloret (2017) revelan que el 70% de esta población presentan niveles elevados. De modo que el propósito de esta investigación es conocer el nivel de afectación de Burnout en los Maestros de Apoyo, para indagar en qué condiciones emocionales y organizacionales desempeñan su labor, siendo un



padeamiento progresivo, se hace necesario prevenir a los participantes para evitar que alcancen niveles más altos si fuera el caso y repercuta en su salud, además de que al mostrar los resultados a las organizaciones, se espera que generen cambios en las áreas de oportunidad y así contribuir a mejorar las condiciones laborales, que terminen impactando en la motivación y satisfacción de sus empleados, a su vez estos cambios retroalimenten a la empresa prestando un servicio de calidad. En este trabajo se identificarán los factores con mayor incidencia de la prueba aplicada, así como datos sociodemográficos asociados al síndrome en esta población.

El desarrollo de esta investigación está integrado por seis capítulos, en el primero se menciona la Discapacidad en niños y su clasificación, la atención educativa en México para este sector, el proceso del cambio de la atención educativa, además de la descripción del Maestro de apoyo su función dentro de la escuela. Mientras el segundo alude a la definición del Síndrome de Burnout, síntomas físicos, emocionales y cognitivos, posibles causas, consecuencias y modelos explicativos de los autores más relevantes. En el tercero se resumen investigaciones previas asociadas a este trabajo, en el cuarto capítulo se encontrará la descripción de la metodología que guía esta investigación. En el quinto capítulo se presentan los resultados con las respectivas gráficas, en la segunda parte se realiza el análisis de estos resultados en relación con investigaciones previas y autores que han hecho aportaciones del tema. Por último, en el capítulo seis se dan a conocer las conclusiones.

## **Capítulo 1. El maestro de apoyo de niños con discapacidad**

### **1.1 La discapacidad en niños**

La Organización Mundial de la Salud (2017) estima que un 15% de la población mundial vive con algún tipo de discapacidad, concentrados en países de bajos recursos, esta población está limitada en atención de salud y asistencia escolar en comparación a personas y niños sin discapacidad, además de tener un limitado acceso a participación en la sociedad.

Mientras en los últimos datos revelados en México, por la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica muestran que existe un 6 % de personas con Discapacidad (Citado en INEGI, 2016), basada en algunas características como no poder o tener mucha dificultad para hacer alguna de las ocho actividades evaluadas:

- Caminar, subir o bajar usando sus piernas
- Ver (aunque use lentes)
- Mover o usar sus brazos o manos
- Aprender, recordar o concentrarse
- Escuchar (aunque use aparato auditivo)
- Bañarse, vestirse o comer
- Hablar o comunicarse
- Problemas emocionales o mentales

De este grupo un 8.8% son niños en un rango de edad de 0-14 años dentro del territorio mexicano, solo un 4.7% está concentrado en CDMX de los que el 5.6% pertenecen a este mismo rango de edad. (INEGI, 2016)

En el Informe Anual del 2016 realizado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia revelaron que un 11% de niños y adolescentes en edad de 5 a 17 años presentan dificultades severas de funcionamiento o discapacidad, mientras que un 15% de niños no asiste a la educación preescolar, un 24.8% a primaria un 5.3% no asiste a secundaria (UNICEF, 2016).

### **1.1.1 Conceptos de discapacidad.**

En el transcurso de estos años se han modificado las definiciones y percepción de Discapacidad, desde la idea predominante de solo ser una enfermedad o característica del individuo de invalidez y el requerimiento de asistencia o de apoyo a quien lo padece, pero es hasta 1948 con la aparición de los Derechos Humanos Universales decretado por la ONU que se transforma este concepto, comenzando por validar a cada ser humano sin distinción.

En el tratado internacional nombrado Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en su art° 1 declara:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás ( ONU, 2006, pág.4)

La Secretaría de Educación Pública (2010) describe la Discapacidad como una condición adquirida durante la gestación, el nacimiento o infancia que restringe el uso de facultades físicas o mentales, impidiendo el desarrollo normal de una persona, así como la adaptación al ambiente donde vive, al respecto la OMS la concibe como un fenómeno complejo que abarca:

Las limitaciones de la actividad, deficiencias y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales (OMS, 2018).

### **1.1.2 Clasificación de la discapacidad.**

Las deficiencias o limitaciones no se presentan de la misma manera en cada uno, afecta en diferentes áreas del desarrollo e implica una disminución en la participación en los diferentes ámbitos personales, ya sea escolar, familiar o laboral.

La SEP comparte una clasificación en la que basa sus guías educativas para la atención a esta población, que se describen a continuación:

Discapacidad auditiva: dificultad o imposibilidad de usar el sentido del oído debido a una pérdida de la capacidad auditiva parcial o total, esta condición no presenta características físicas evidentes, se distinguen dos grupos:

- **Hipoacúsicos**: presentan una pérdida auditiva menor, que puede mejorar con el uso de un aparato electrónico que amplifica los sonidos, el individuo alcanza un dominio regular en lenguaje oral.
- **Sordos profundos**: presentan pérdida auditiva mayor, su captación auditiva es mínima o nula, necesitan la vía visual para comunicarse y acceder a la información.

Esta discapacidad puede ser adquirida durante alguna etapa de la vida, hereditaria o congénita (prenatales, por una enfermedad que adquirió la madre durante el embarazo y peri natales (por traumas del parto, partos prolongados, falta de oxígeno).

Discapacidad Visual: deficiencia del sistema de la visión, alteración en las estructuras y funciones asociadas, que abarca dos clasificaciones de acuerdo a la visión:

- Personas con déficit visual, es decir con visión baja, solo una pérdida parcial del sentido de la vista.
- Personas ciegas o invidentes: presentan una pérdida completa del sentido de la vista.

Existe alteración en:

- Agudeza visual que se refiere a percibir la figura y forma de los objetos,
- Campo visual referente al grado de extensión que puede abarcar el ojo en cada dirección (afuera-adentro-arriba-abajo) mientras se mira un punto fijamente
- Sentido cromático: se refiere a la cualidad del ojo para percibir colores
- Sentido luminoso: capacidad que presenta el ojo para discriminar graduaciones en la intensidad de la iluminación.

Discapacidad Motriz: alteración en la capacidad del movimiento total o parcial de uno o más miembros del cuerpo de manera transitoria o permanente, debido a un deficiente funcionamiento del sistema nervioso, muscular y/u óseo-articular, que implica las funciones de desplazamiento y/o manipulación en distintos grados, generando movimientos incontrolados, dificultades en coordinación, alcance limitado, habla no inteligible, dificultad con motricidad fina o gruesa, lo que limita a niños o adultos a realizar actividades cotidianas como el resto.

En la *Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica de Discapacidad Motriz* (SEP, 2010) clasifica esta condición en:

- Trastornos físicos periféricos: Están afectados huesos, articulaciones, extremidades y músculos, se presentan desde el nacimiento o como consecuencia de enfermedades en la infancia (como la tuberculosis ósea articular), incluso algunos accidentes o lesiones en la espalda dañan la médula espinal e interrumpen la comunicación de las extremidades (brazos y piernas) hacia el cerebro y viceversa.
- Trastornos neurológicos: El daño es originado en el área de la corteza motora cerebral, encargada de procesar y enviar la información de movimiento al resto del cuerpo, que ocasiona dificultades en el movimiento, sensaciones y control de ciertas partes del cuerpo. Los más comunes son la parálisis cerebral, los traumatismos craneoencefálicos y los tumores localizados en el cerebro.

La definición de Discapacidad Intelectual ha sido modificada con el tiempo, incluso el término en sí, en la última publicación de DSM 5 la clasifica dentro de los Trastornos del Neurodesarrollo, así como Trastorno específico del aprendizaje, Trastorno de la comunicación social, el Trastorno del Espectro del Autismo, entre otros.

Discapacidad Intelectual: Limitaciones en el funcionamiento intelectual, como razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, toma de decisiones, aprendizaje académico y aprendizajes a través de la experiencia, incluye también deficiencias del comportamiento adaptativo, que limitan el funcionamiento en una o más actividades de la vida cotidiana, como la comunicación, la participación social y la vida independiente en los diferentes entornos. Debido a esta limitación pueden presentar distintos problemas de comportamiento como agresividad, dependencia, impulsividad o pasividad, baja tolerancia a la frustración.

Esta discapacidad es clasificada de acuerdo a niveles de gravedad, desde leve, moderado, grave o profundo, aunque en algunos casos por apariencia física los niños no parecen sufrir problemas, si presentan dificultades en la forma de relacionarse, atención, comprensión y retención de los contenidos educativos, lo que hace pertinente aplicar apoyos para cubrir las necesidades educativas especiales.

La discapacidad de tipo intelectual más común es el Síndrome de Down que es una alteración genética ocasionada por la presencia de un cromosoma extra en el par 21, es decir de un desorden genético que se produce durante la división celular en el momento de la gestación, los niños con síndrome de Down presentan rasgos físicos característicos, de modo que se parecen entre sí, entre las limitaciones más pronunciadas que presentan son el bajo tono muscular, discapacidad intelectual y retardo en el lenguaje (SEP, 2010).

Trastornos del Espectro del Autismo: Es un trastorno heterogéneo del Neurodesarrollo con grados y manifestaciones muy variables, con causas tanto genéticas como ambientales, pero los síntomas se agrupan en tres categorías, que son comunicación (verbal y corporal), interacción social, conducta motriz referente a acciones compulsivas o rituales sin un fin determinado llamadas estereotipias como girar, balancearse, caminar de puntas (DSM-5, 2015).

- Los niños con este trastorno presentan retraso en el lenguaje o ausencia, en algunos casos para comunicar sus peticiones recurren al señalamiento, gritos o llanto, utilizar a otra persona como herramienta para lograr sus deseos, como empujarla, guiarla, jalarla o forzarla para dirigirla hacia algún objeto.

- Deficiencias en la comprensión y expresión comunicativa verbal y no verbal utilizadas en la interacción social como el lenguaje corporal o contacto visual, así como ausencia de conductas espontáneas como señalar o mostrar interés en algo, las deficiencias persistentes en la comunicación pueden provocar conductas alteradas por la falta de comprensión
- Dificultades en interacción social en diversos contextos, es decir muestran dificultad en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones sociales y reciprocidad socio-emocional, ya que presentan dificultad para reconocer emociones y sentimientos propios y de los demás.
- Dificultad en patrones de conducta repetitivos y restrictivos, que se puede observar cuando el niño muestra una excesiva inflexibilidad cognitiva en las rutinas establecidas de una actividad cotidiana, rituales o movimientos monótonos, intereses restringidos, además de una Hiper o Hiposensibilidad a estímulos sensoriales, manifestando fascinación o rechazo por cierta textura, luces, sonidos, o indiferencia al dolor o por el contrario, elevada sensibilidad.

En el área intelectual muestran dificultad en mantener la atención, ya que su atención es de tipo túnel, es decir se enfocan en los detalles y no en el objeto global, por otra parte muestran lentitud para cambiar el foco de atención. Se les dificulta anticipar mentalmente a eventos inesperados o futuros, es decir flexibilidad mental necesaria para adaptarse a los cambios, cuando se presentan estos cambios (lugares, objetos, horarios) los niños suelen mostrar conductas



de oposición, rabietas o ansiedad, en cada uno se presenta distinto grado de inflexibilidad. Presentan memoria preferente de tipo visual por lo que se les facilita recordar imágenes, secuencias o patrones.

El diagnóstico se basa en la gravedad de deterioros de la alteración social y comunicativa y en patrones de comportamientos restringidos y repetitivos, clasificado en tres grados de acuerdo al nivel de ayuda que requiera.

### **1.1.3 La discapacidad y el Derecho a la educación.**

Desde 1948 en la Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamada por la ONU donde declara que todo individuo de todas las naciones sin distinción de raza, sexo, idioma, religión, color, opinión política, posición económica, origen nacional o social, nacimiento o cualquier otra condición gozará de libertad, igualdad y derechos al trabajo, a la remuneración por su labor entre otras derecho a seguridad social y a la educación con el objetivo de obtener:

Pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre... todos los grupos... (Art. 26, ONU, 1948).

En la Convención de los Derechos de los Niños en específico en su Artículo 23 declara:

Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad...a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación,

los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible. (ONU, 1990)

Por otra parte la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las personas con Discapacidad elaborada con el objetivo de promover y proteger el goce de la igualdad de los Derechos Humanos de las personas con discapacidad, en su artículo 3° menciona los principios generales a los que se rige como:

a) El respeto a la dignidad inherente..., b) La no discriminación, c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas, e) La igualdad de oportunidades, f) La accesibilidad; El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad... (ONU, 2006, pág.5).

Mientras que en su art. 24° reafirma el derecho a la educación de las personas con Discapacidad, con base a la igualdad de oportunidades, por lo que los países aseguran un sistema de educación inclusiva en todos los niveles, comprometiéndose a hacer ajustes y proporcionar el apoyo necesario en función de las necesidades individuales, para fomentar el desarrollo académico y social de estas personas.

Basados en las Declaratorias de la ONU de los Derechos Humanos ya mencionados, con los que se protegen a los individuos sin distinción, México es partícipe de este régimen y reafirma

su interés proteger los derechos de cada ciudadano, en el art 1° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos donde establece que todo individuo gozará sus garantías individuales:

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud,...o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas (Diario Oficial de la Federación, 2006, pág.1).

Además de que en su artículo 3°estipula sobre el derecho de toda persona a recibir educación, garantizando su gratuidad en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, siendo de calidad y con base en el mejoramiento constante, con la tendencia a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano (Diario Oficial de la Federación, 2006).

En tanto la Ley General de Educación (LGE) emitida en 1993, se ha ido modificando, pero reafirma el derecho a la educación de calidad sin distinción alguna, ya que exalta a la educación como medio "...para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad..." (LGE, 2018, pág., 1), mientras que en el artículo 32, primer párrafo, establece que "Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor equidad educativa así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos", el art. 33° también determina que las autoridades pertinentes desarrollarán la continua actualización de conocimientos, asesoría y apoyo a los docentes que atiendan alumnos con discapacidad bajo el principio de inclusión, además de otorgar apoyos pedagógicos dirigidos al aprovechamiento escolar.

#### **1.1.4 Políticas públicas en educación para la Discapacidad.**

Para adoptar las medidas planteadas en el pleno derecho a la educación las políticas públicas han estado encaminadas a continuar protegiendo a esta población vulnerable, para erradicar la desinformación, exclusión y discriminación, con el claro objetivo de alcanzar una calidad de vida para los niños y adultos con discapacidad creando acciones alejadas de la segregación, si no en la inclusión de participación de todos los ámbitos, como en La Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, desde 2011 promueve la participación e inclusión en la sociedad, desde los ámbitos de salud, económica, laboral, educativa, con igualdad de oportunidades, para promover su independencia. En su art 12° sobre educación, promueve que la Secretaria de Educación Pública realizará acciones para acceder a este derecho, como: impulsar la inclusión de personas con discapacidad a todos los niveles educativos, proporcionando apoyos, haciendo ajustes adecuados a las necesidades individuales, dando apoyo personalizado y efectivo para potencializar el desarrollo académico y social.

Por su parte la SEP en el Programa Sectorial de Educación identifica que aún se requieren esfuerzos para: “garantizar las condiciones de acceso y permanencia, participación y logro de los aprendizajes de los alumnos con necesidades educativas especiales,...construcción de nuevas formas y espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con discapacidad” (SEP, 2013, pág.30) siendo necesario ampliar y dirigir los esfuerzos hacia nuevos modelos educativos, formación de maestros y fundamentalmente apoyos a las escuelas.

El Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (2018) recomienda a las autoridades pertinentes garanticen el cumplimiento de este derecho para alcanzar el desarrollo integral del niño, además de destinar recursos humanos y materiales suficientes que establezcan

condiciones para elevar la calidad educativa, entre otras adaptar el sistema educativo a las condiciones, intereses y contextos específicos de los niños y niñas para garantizar su permanencia.

Por lo que la inclusión no solo surge como acceso de los niños con discapacidad a las escuelas regulares, sino como un conjunto de procesos y de acciones orientados a eliminar o minimizar las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación, como opción para atención a los niños con necesidades educativas diversas con el objetivo de adquirir aprendizajes significativos, que implican mayores apoyos psicopedagógicos de tipo personal, de recursos materiales o arquitectónicos, que el resto de sus compañeros, en la *Guía del maestro multigrado* (citado en Fernández et. al. 2014) se considera a las Necesidades Educativas Especiales como “las atenciones educativas dirigidas a los niños con limitación física, psíquica o sensorial o con inadaptación social, cultural, escolar o de otro tipo que no les permita seguir el ritmo normal del proceso de enseñanza-aprendizaje”.

La SEP también elaboró el Programa para la Inclusión y la Equidad, con el objetivo de contribuir, y asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre los grupos vulnerables de la población, fortaleciendo a las escuelas con atención a alumnos con necesidades educativas especiales, priorizando a los alumnos con discapacidad y con aptitudes sobresalientes.

### **1.1.5 Atención en educación para la Discapacidad.**

La atención a este sector de la sociedad ha evolucionado a lo largo de los años, aunque desde 1921 se crea la Secretaria de Educación Pública, no eran partícipes en la educación los niños con Discapacidad, hasta 1970 que se crea la Dirección General de Educación Especial, por sugerencia

de la UNESCO. Más adelante se crean los primeros Centros de Rehabilitación de Educación Especial.

A mediados de la década de los noventa, los primeros países que adoptan una orientación integradora son Suecia y Dinamarca, después Italia, Francia, Inglaterra, Alemania con la misma idea de integrar a alumnos con discapacidad, este pensamiento se extiende y llega a Estados Unidos donde se regula el derecho al acceso a educación pública de los niños con discapacidad en 1975, proponiendo que el ambiente educativo sea menos restrictivo, dando acceso a estos alumnos dentro de las clases regulares (Borsani, 2008).

Mientras en México existían escuelas por tipo de discapacidad, como la escuela para ciegos y débiles visuales, para sordos, siendo una educación basada en rehabilitación, pero para 1993 se adopta un nuevo enfoque a partir de la reforma en el art. 3º, con un enfoque educativo nuevo dirigido a integrar a todos los alumnos a un único sistema educativo. Desaparecen las escuelas de educación especial y se instalan Centros de Atención Múltiple (CAM), donde ofrecen servicio de educación temprana, básica y capacitación laboral a jóvenes con discapacidad, esta atención que se ofrece en estos centros es de carácter transitorio y adaptativo, ya que pretende la integración de los alumnos a las escuelas regulares. A la vez se crean las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en 1995, conformadas por una maestra de educación especial, psicólogo, maestra de lenguaje y trabajadora social, para apoyar el proceso de integración educativa dentro de las aulas, lo cual implica realizar adecuaciones curriculares para satisfacer las necesidades específicas de cada niño, ofreciendo los recursos necesarios desde materiales especiales, personal especializado o adecuación curricular, en colaboración con el maestro titular (Lay, 2016).

La idea de incluir a un niño con necesidades educativas especiales, con discapacidad o no, a un ambiente educativo regular, pretende que el niño adopte valores interrelacionándose con sus pares, sea participe de la sociedad, forme parte de un grupo con intereses en común, practique habilidades, así como fortalecer su desarrollo integral.

En muchos casos, el personal de la escuela desconoce la discapacidad o estrategias efectivas para responder a la diversidad de necesidades de los alumnos, en otros no alcanzan a cubrir la cantidad de población con Necesidades Educativas Especiales de una escuela, así como laborar con la escasez de materiales adecuados, por lo que la atención y calidad de este servicio de educación especial resulta incompleto. Aunque actualmente ha cambiado a Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) que involucra a los directivos y docentes de las escuelas para garantizar la atención de calidad con equidad.

Este progreso en la atención de los alumnos con discapacidad, lo describe el modelo DENO (1970, citado en Castanedo, 2001) de la autora Evelyn Deno, siendo el más utilizado, basado en la jerarquía de opciones en 7 niveles de servicios, ordenados de mayor a menor grado de especialización, en la Tabla 1 se identifica desde la segregación a la integración, que considera la adaptación de los servicios a las necesidades de los niños, dando importancia al aprendizaje.

**Tabla 1. SERVICIOS EN CASCADA DE DENO**

<b>Niveles</b>	<b>Servicios</b>	<b>Programas</b>
Nivel 1	Alumnos con NEE, incluidos en el aula ordinaria de tiempo completo. Capaces de seguir los programas regulares, recibiendo ayuda del profesor itinerante.	Programas escolares regulares
Nivel 2	Alumnos en aulas ordinarias y con servicios educativos complementarios, impartidos por el profesor de apoyo fijo.	Programas escolares regulares
Nivel 3	Alumnos que comparten la clase especial y el aula ordinaria. Programa combinado. Profesor de Apoyo	Programas escolares adaptados a las NEE
Nivel 4	Alumnos en aulas especiales dentro de la escuela ordinaria. Participan con otros alumnos en actividades no-académicas. Profesor especialista en el aula. Servicio de apoyo	Programas escolares adaptados a las NEE
Nivel 5	Alumnos que asisten a Centros Especiales. Servicios de apoyo	Programas escolares adaptados a las NEE
Nivel 6	Instrucción en hospitales o residencias.	Programas sanitarios-asistenciales
Nivel 7	Servicios médicos y supervisión del bienestar social.	Programas sanitarios-asistenciales

Nota. Tomado de Castanedo, 2006, pág. 57

García y colaboradores (2002) identifican que los alumnos con necesidades educativas especiales presentan un ritmo distinto para aprender que al resto de sus compañeros y no habiendo los medios para colaborar en su adquisición de los contenidos y planes establecidos, se hace evidente que requieren de mayores recursos como:

- A) Profesionales; como maestro de apoyo o especialistas
- B) Materiales: mobiliario específico, material didáctico
- C) Arquitectónicos: rampas y adaptación de los espacios escolares
- D) Curriculares: adecuación de las formas de enseñar del profesor, de los contenidos e incluso los propósitos del grado. (pág. 81)



Castanedo (2006) menciona al Maestro de apoyo dentro de las Opciones de servicios psicopedagógicos para la inclusión, como un especialista que proporciona asesoría al maestro titular, siendo un profesional con experiencia en técnicas eficientes para lograr tareas específicas, así como conocimiento en manejo conductual. Debido a que un maestro de grupo desconoce las particularidades de cada niño con discapacidad, algunas instituciones y asociaciones han propuesto maestros apoyos particulares para esta comunidad, un profesional que acompaña al niño a la escuela regular, que aportará elementos teóricos y prácticos, para fortalecer el proyecto educativo institucional, desde el trabajo conjunto con los maestros titulares, la elaboración, aplicación y evaluación de adecuaciones curriculares, proporcionando información sobre las necesidades específicas del alumno acompañado.

En España, el término Maestro de Apoyo lo utilizaron para referirse al profesionista en Educación Especial o Pedagogía Terapéutica, asociada a los procesos de integración y a las tareas de refuerzo pedagógico de las escuelas ordinarias, para los alumnos con dificultades académicas, algunas de sus funciones en las escuelas son: proveer a los profesores titulares de materiales específicos adaptados y dar asesoramiento pertinente, colaborar para la creación de estrategias dirigidas a la prevención de dificultades de aprendizaje, intervenir en los grupos para crear actividades para el alumnado con necesidades educativas, esta figura de apoyo surge a principios de los noventa a consecuencia de los cambios de las Reformas (Arco y Fernández, 2004).

Es con esta perspectiva y por los nuevos planteamientos educativos, que el alumno requiere modificación o atención en los programas académicos y el maestro titular en conjunto con el maestro de apoyo realiza actividades directas con el niño y/o atención individualizada, adaptar los contenidos, además de coordinar trato directo y orientación a las familias (Arnaiz, 2003).

## 1.1 ¿Qué es un maestro de apoyo?

Con el nuevo enfoque a mediados de los noventa a favor de la integración educativa y la innovación de USAER (Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular) como línea de acción de la Dirección de Educación Especial, surge la figura del Maestro de Apoyo como recurso humano para la atención de alumnos con discapacidad y aptitudes sobresalientes, a través de asesoría y acompañamiento de estos alumnos, aunque en su jornada laboral no se debía sujetar a la jornada educativa completa de un niño, ya que su función exige colaborar con todos los niños que presentaran necesidades educativas especiales con o sin discapacidad de un centro educativo.

En esta investigación se nombra maestro de apoyo al profesional que acompaña a un alumno en el horario completo de la escuela, además es contratado por una institución ajena a la escuela o por los propios padres, la organización Siete Olmedo en su página web lo nombra como monitor o sombra y lo define de la siguiente manera:

La persona encargada de acompañar directamente al estudiante con necesidades educativas especiales durante su proceso educativo, dentro del ambiente escolar,... no sufre al trabajo de la maestra titular. Lo ideal es que tenga estudios o esté cursando clases relacionadas con el desarrollo de los niños como: psicología, comunicación humana, pedagogía, educación especial (Olea, 2012).

Por tanto es un recurso para potencializar la experiencia gratificante del niño con discapacidad, que desarrolla acciones para crear prácticas psicopedagógicas inclusivas, debe conocer las capacidades y limitantes de la discapacidad.

Como se ha mencionado, en algunas otras instituciones a estos maestros de apoyo, se les nombra como asistente de inclusión, auxiliar educativo, acompañante terapéutico, monitor o sombra como se le conoce comúnmente o shadow (termino en inglés), pero independientemente del nombre que se les asigne, este personal actúa como recurso complementario para el maestro titular y tiene como objetivo trabajar en conjunto para impulsar el aprendizaje del niño, proporcionando otras prácticas o intervenciones, adaptando la enseñanza al aprendizaje individualizado, dado que el maestro titular no es un experto en áreas de comunicación, adaptación de contenido o técnicas en modificación de conducta y aunque la normativa les dicte planear, elaborar programas individualizados con actividades de acuerdo a cada estilo de aprendizaje o necesidades especiales, les es difícil atender a cada uno de manera personalizada si cada docente atiende a más de 15 alumnos.

### **1.2.1 Funciones del maestro de apoyo.**

Dentro del salón de clases los maestros de apoyo realizan diversas acciones para propiciar mantener y/o motivar la atención, conductas adecuadas a las peticiones educativas y sociales del grupo. Cada institución tiene descritas las funciones de su personal, en este caso se retoma a las siguientes:

Olea (2012) menciona algunas de las funciones de los monitores en el área académica y social:

- Dentro del salón de clase apoyar al niño a mantenerse atento y concentrado en las actividades que correspondan.
- Llevar una planeación general, participa en hacer adecuaciones curriculares junto con el maestro titular.

- Motivar al niño para la socialización, así como asistirlo si se presentan situaciones donde aún no tenga las habilidades para manejarlas, que conlleva a resolver problemas.
- Generar herramientas que le permitirán al estudiante obtener su independencia paulatinamente.

La creación de estrategias para resolución de las tareas estará relacionada con el método de enseñanza elegido de acuerdo al estilo de aprendizaje, además de valorar y elegir el tipo de ayuda que mejor le favorezca al niño, que pueden ser: ayudas físicas, ayudas visuales y/o ayudas verbales (Méndez et al. 2006).

Mientras que el Centro Integral Aunar dedicado a la atención terapéutica de niños con autismo, con programas de inclusión escolar, añade otras funciones:

- Fomentar y desarrollar actividades académicas, sociales, de comunicación y conductuales, realizando estrategias o actividades establecidas en conjunto con el coordinador de inclusión.
- Desarrollar estrategias, técnicas, apoyos y adecuaciones curriculares a las diferentes actividades propuestas por la maestra de grupo
- Favorecer los procesos de aprendizaje dentro y fuera del aula.
- Mantener la comunicación sobre los avances y plan de trabajo, con las maestras, coordinador de inclusión y padres.
- Asistir a capacitaciones bimestrales en el centro terapéutico.
- Asistir a juntas con los padres de familia para presentar los avances y áreas de oportunidad del menor.

El coordinador de inclusión se refiere al jefe inmediato del monitor que llega a observar el comportamiento del alumno y las intervenciones del Maestro de Apoyo.

Kadima es otra Asociación Civil que atiende a niños, adolescentes y adultos con discapacidad, colabora en inclusión laboral y educativa, que incluye dentro de las actividades a realizar como monitor, además de elaborar adecuaciones curriculares y brindar apoyo al alumno para que el alumno logre un aprendizaje significativo, menciona otras:

- Establecer reglas y límites
- Propiciar la participación del niño dentro de actividades académicas, recreativas y culturales

El psicólogo Emmanuel Rodríguez (2014) en su página web es puntual al describir algunas funciones más en específico de maestros de apoyo para niños con Autismo:

- Ayudar a reconocer las rutinas escolares dentro del salón, conductas afuera del salón y cómo responder acertadamente a eso.
- Apoyar al docente de grupo y a los compañeros del salón de clase para que conozcan de qué manera pueden dirigirse al niño con TEA y en qué áreas apoyarlo más.
- Dar información a los compañeros de clase del niño con autismo, cuando estos preguntan del porqué de sus limitaciones, acciones de concienciación.
- Crear un clima de comunicación y orientación con el docente de grupo, compartiendo los posibles abordajes terapéuticos de modificación de conducta, de tal manera, que el docente de grupo conozca más al niño y pueda manejarlo, dirigirlo y apoyarlo cuando así lo requiera.

- Estructurarle al niño las actividades escolares, elaborando una rutina visual de los periodos de trabajo y los materiales que se usarán en ellos, según requiera por la gravedad del TEA.
- Apoyar al niño a notar los estados afectivos en sí mismo y en los demás. Es importante ayudarlo a realizar acciones de empatía con los afectos de los demás.

Además concluye que solo son algunas funciones y que están abiertas a generar mayores oportunidades de orientación y apoyo.

En el libro *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*, Castanedo (2001) menciona las siguientes funciones de un Maestro de apoyo que engloban a algunas de las antes descritas:

- Identificación de necesidades educativas especiales
- Intervención directa en la forma que se determine
- Participación en la elaboración del proyecto educativo
- Coordinación entre los profesores del centro o de fuera de él
- Elaboración conjunta de adecuaciones curriculares individualizadas
- Búsqueda o elaboración de recursos y materiales didácticos
- Adaptación de materiales
- Observación del progreso del alumno
- Evaluación junto con el maestro tutor
- Coordinación con los padres

De acuerdo a las funciones a realizar del maestro de apoyo sombra, como lo menciona Olea para desempeñar este puesto se requiere que el profesional cuente con estudios de psicología, comunicación humana, pedagogía, educación especial, carreras que contienen conocimientos en

desarrollo humano, características de la discapacidad en cuestión, técnicas conductuales, intervención psicoeducativa.

## Capítulo 2. Síndrome de Burnout

### 2.1 Definición de Burnout

El término de Burnout lo comienza a utilizar Freudenberger en 1974 para describir un conjunto de síntomas psíquicos y físicos que presentaban los practicantes de la clínica donde laboraba, que se distingue por un estado de agotamiento y se desencadena por una elevada dedicación del trabajador a su profesión, la presión que experimenta pueden ser de sí mismos, de las exigencias de los clientes, de los compañeros y de los superiores, siendo las profesiones de servicios de ayuda con mayor presencia del síndrome (Manassero et al. 2003).

Más tarde en 1981 Christina Maslach y Susana Jackson, autoras con mayor referencia sobre el tema, describieron al síndrome como una forma inadecuada de afrontar el estrés crónico, desencadenando un agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal en el trabajo, mientras que advertían que el deterioro y agotamiento personal conllevarían a una disminución de la calidad en los servicios ofrecidos (Uribe, 2008).

De acuerdo a Maslach, Napione (2008) resume estos tres factores:

- El agotamiento emocional se refiere al sentimiento de estar emocionalmente exhausto por el contacto cotidiano con las personas atendidas, un cansancio o fatiga física, mental o en combinación, la sensación de no poder esforzarse más, manifestando irritabilidad, ansiedad.
- La despersonalización se refiere a los sentimientos, actitudes distanciamiento hacia los demás, a los pacientes o alumnos, respuestas negativas, distantes, cínicas o frías hacia ellos, un trato impersonal e indiferente como respuesta del agotamiento, evitando



involucramiento con las dificultades de sus clientes, siendo que como prestador de servicios se requiere establecer empatía al tener un contacto directo.

- La falta de realización surge cuando las demandas rebasan la capacidad para atenderlas, el bajo rendimiento laboral surge debido a la incapacidad de soportar la presión, lo que implica respuestas negativas hacia sí mismo y hacia el trabajo, desilusión, baja autoestima y sentimiento de fracaso, aunado a bajas expectativas laborales por no obtener los logros previstos por lo que la persona que lo padece se hace una autoevaluación negativa de su desempeño.

Este síndrome tridimensional es “una respuesta a las tensiones emocionales crónicas derivadas del trato con otros seres humanos, particularmente cuando éstos son problemáticos o tienen problemas” (Maslach, 1982; Citado en Otero, 2011, pág. 166). Se pueden encontrar más definiciones al respecto donde recalcan el cansancio generado por la interacción del ambiente laboral, como Edelwick y Brodsky (1982; Citado por Otero, 2011, pág. 167) que se refieren al Burnout como “una pérdida progresiva del idealismo, de la energía y del deseo de alcanzar objetivos que aparecen en los profesionales de ayuda como resultado de sus condiciones de trabajo”.

A lo largo de las investigaciones diversos autores han seguido contribuyendo al análisis sobre los detonantes, consecuencias y definiciones, por lo que La Sociedad Española de Cuidados Paliativos de 2008 (Citado por El Sahili, 2015, pág. 10) resume cuatro acuerdos en los que expertos concuerdan:

- Se producen en el medio laboral
- Está asociado a las interacciones que ahí se producen

- Tienen relación con el desgaste profesional al apoyar a clientes, pacientes o alumnos.
- Los profesionistas más afectados son los que laboran en las áreas de salud y educación.

Gil-Monte (2005, Citado en Napione, 2008, pág.56) añade varios elementos a su definición descritos por sus antecesores, resumiéndola como la “respuesta al estrés laboral crónico integrado por cogniciones, actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que trabaja y hacia el propio rol profesional, así como por la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado”, este autor en 2007 traduce el término Burnout a español como Síndrome de Quemarse por el trabajo.

Aunque actualmente este síndrome pueden padecerlo diferentes tipos de profesiones, las primeras investigaciones se realizaron en servicios de cuidados a terceros y la mayoría de las muestras son de profesiones como médicos, enfermeras y docentes.

## **2.2 Diferencias entre estrés y Burnout**

Siendo la Organización Mundial de la Salud la encargada de prevenir riesgos en la salud, identifica que el estrés afecta negativamente la salud psicológica y física de los trabajadores, reduciendo así la eficacia de su productividad tanto personal como organizacional, en el folleto elaborado en el Instituto de Trabajo, Salud y Organizaciones de la Universidad de Nottingham, sobre recomendaciones y estrategias para prevenir el estrés (La organización del trabajo y el estrés), describe al estrés como una “reacción que puede tener el individuo ante exigencias y presiones laborales que no se ajustan a sus conocimientos y capacidades” (Leka Ba et al, 2004, pág. 3) dada la similitud con Burnout su percepción puede ser confusa en los trabajadores.

Aunque en principio el estrés es una respuesta adaptativa que prepara al individuo para ser eficaz ante las demandas o amenazas del entorno, pero si exceden de intensidad o duración

pone en riesgo la salud, si una persona está expuesta en un tiempo prolongado a estrés, podría derivar a Síndrome de Burnout como lo advertía Maslach.

Ambos padecimientos provocan agotamiento, en el estrés es mayormente físico y en el Burnout es físico, mental y emocional, en el estrés se identifica una implicación en los problemas, mientras que el Burnout se caracteriza por la falta de implicación, como consecuencia de percepción del trabajador de una discordancia entre los esfuerzos realizados y lo conseguido, generando insatisfacción y se puede identificar por las actitudes negativas del trabajador hacia los clientes, el trabajo y la organización.

Por último, el estrés está relacionado con situaciones cotidianas de la vida diaria y el Burnout está relacionado con el trabajo y el progreso del estrés laboral.

### **2.3 Modelos explicativos**

Para poder tener una visión amplia del Burnout se ha definido a partir de diferentes perspectivas pero principalmente se describen la clínica y la psicosocial, la clínica se centra en las respuestas del estrés continuo y agotamiento que le genera al individuo que lo padece, mientras que desde la perspectiva psicosocial centra su atención en el proceso de la relación entre el ambiente laboral y las características individuales (Uribe, 2008).

Aunque existen varios modelos explicativos sobre el tema, uno de los precursores es el descrito por Kyriacou y Sutcliffe (1978, El Sahili, 2012) consideraban que lo que influye para desarrollar el síndrome es una descompensación entre la percepción del esfuerzo aplicado en conjunto con las diferentes estrategias para lidiar con la sobrecarga laboral, tomando en cuenta además los factores personales y organizaciones. Otra aportación de Kyriacou (1989, Ramos, 2008) a través de los estudios realizados en profesores concluyó que las principales fuentes

estresoras fueron: bajo estatus social y profesional, conflicto con compañeros, poca motivación y mala conducta en los alumnos y malas condiciones de trabajo.

El Modelo de Pines (1993, Citado en Ramos, 2008) considera que quienes padecen el síndrome son personas que le dan una alta estima a su existencia a través de labores humanitarias, este modelo plantea que sólo lo padecen aquellas personas con altas expectativas y alta motivación.

El modelo de Golembiewski y colaboradores (1985; Citado en Gil-Monte, 2007) está basado en las disfunciones organizacionales, como el conflicto, ambigüedad y pobreza del rol, la estructura y cultura organizacional, conlleva a disminuir el grado de responsabilidad laboral, opinan que la dimensión que aparece primero es la despersonalización seguida de la baja realización personal resultando en agotamiento emocional. De acuerdo a este tipo de modelo, las causas varían dependiendo del tipo de estructura y clima organizacional y el tipo de apoyo hacia el trabajador, Winnubst (1993; Citado en Ramos, 2008) también es partidario de darle la mayor importancia a las características organizacionales.

Otros modelos centrados en el proceso de Burnout, como el conocido MBI-HSS (Maslach Burnout Inventory, versión Human Services Survey) de Maslach & Jackson (1981; citado en El Sahili, 2012) este instrumento es el más utilizado para medir Burnout en profesiones de servicio, que describe al fenómeno tridimensional donde considera aspectos emocionales (agotamiento emocional), cognitivos (baja realización personal), y actitudinales (despersonalización), consideraron las características demandantes y opresoras del trabajo que en combinación con las características sociodemográficas, son las mayores detonantes de Burnout.

Edelwich y Brodsky (1980; Citados en Bosqued 2008 y en Napione 2008) conciben al síndrome de manera progresiva, su modelo es descrito en cuatro fases del desarrollo del Burnout:

1. Fase de entusiasmo: en este periodo el profesionista genera expectativas poco realistas, depositando sus mayores ilusiones en el trabajo, idealizando que con este logrará satisfacer todas sus necesidades, da su mejor esfuerzo cada vez más, establece una identificación con y para quien se trabaja, muestra sentimientos de satisfacción en general con la organización incluso si hay objetivos poco claros.
2. Fase de estancamiento: el profesional ya no se centra totalmente en el área laboral, comienza a valorar los demás aspectos como familia, amistad, percibe que sus ilusiones no se cumplen, se contagia de la pasividad o negativismo de los compañeros, analiza si su esfuerzo es compensado con el salario, si los medios que le proporcionan son adecuados para la atención a los clientes o pacientes, si reconocen su valor y desempeño dentro de la organización, se replantea la relación entre este esfuerzo personal y beneficios, si las repuestas a estos planteamientos son negativas se va gestando la siguiente fase.
3. Fase de frustración: el entusiasmo se va perdiendo, es el comienzo del síndrome, donde la motivación y dedicación desciende por lo que el desempeño laboral comienza a ser bajo, pueden aparecer síntomas a nivel conductual, emocional y fisiológico, como cambio en los patrones de sueño, distanciamiento incluso irritabilidad y fatiga.
4. Fase de apatía: se instala la frustración continua en el trabajo, evita los cambios, sus esfuerzos son mínimos, en esta etapa se instala el Burnout,

experimenta sentimientos de fracaso, desesperanza, pérdida de autoestima, autoconfianza.

Price y Murphy (1984; Citado en Gil-Monte, 2007 y en Napione, 2008) consideran al Burnout como un proceso de adaptación a las situaciones de estrés laboral y puede entenderse en seis fases sintomáticas: 1. Desorientación (toma de conciencia de la realidad laboral) 2. Inestabilidad emocional (Se incrementa por la falta de apoyo emocional por parte de equipo de trabajo, que conlleva a la pérdida de la capacidad de ofrecer justamente apoyo), 3. Sentimiento de culpa debido al fracaso profesional, 4. Soledad y tristeza que si se supera puede desembocar en la siguiente fase, 5. Solicitud de ayuda, y 6. Restablecimiento del Equilibrio inicial con el que se abordó la profesión.

A partir de experiencias de talleres con profesores, Friedman (1996) también plantea que el Burnout se desarrolla en varias etapas y establece que hay tres escenarios posibles:

- Emocional: comienza a percibir el trabajo como sumamente pesado, con una sensación de sobrecarga y decepción, causando un agotamiento emocional.
- Cognitivo: en respuesta a esas sensaciones de agotamiento el individuo recurre a reacciones o mecanismos funcionales o disfuncionales para afrontarlas.
- Cognitivo emocional combinado: los sucesos agotadores combinados con expectativas personales inconclusas producen sensaciones como falta de realización personal.

Este autor considera que a partir de estos escenarios se pueden recorrer tres fases para llegar al climax del Burnout, en la primera fase aparecen los estresores por la exposición al estrés laboral, en la segunda el individuo experimenta síntomas como fatiga, ansiedad, aumento de vulnerabilidad personal, en la última fase se caracteriza por las reacciones ante las experiencias

estresantes que detonan cambios negativos en la actitud, cinismo hacía quien recibe los servicios, a su vez apatía, desmotivación y evitación hacia el trabajo, es en esta última donde se considera que el individuo padece el síndrome (Napione, 2008).

El modelo que incluye los factores sociodemográficos como facilitadores para el síndrome de Burnout es el propuesto por El Sahili (2012) donde se conjugan con el alto compromiso e involucramiento personal en las tareas y ligado a la presión laboral conllevan al desgaste físico y psicológico y disminución de la energía, este modelo considera también que toman relevancia las variables de personalidad, sociodemográficas e institucionales y por ello su demostración en cada persona es particular.

Según Gil-Monte y Peiró (1999; Citado en Ramos, 2008) el Burnout se instala por una respuesta de estrés laboral crónico caracterizado por las ideas de fracaso profesional, la sensación de encontrarse emocionalmente agotado y las actitudes negativas hacia los clientes, esta perspectiva considera que se desarrolla a partir de la relación de las características del entorno laboral y las características personales (cogniciones y emociones y sus las respuestas actitudinales y conductuales) del trabajador, es decir una consecuencia de la falta de equilibrio de la percepción entre las demandas y su capacidad de respuesta o afrontamiento.

Unos años después Gil-Monte (2005; Citado en Napione 2008) congrega varios autores, el modelo tridimensional de MBI-HSS que integra los síntomas de deterioro cognitivo, emocional, y actitudinal del individuo, el modelo de Edelwich y Brodsky que explican la función de frustración que aparece ante la contrariedad cuando un evento es percibido como una barrera que impide el logro de un objetivo, un desencanto profesional; en conjunto con el modelo de Price y Murphy que le da mayor importancia al desgaste emocional y culpa (considerada como estado,

no como rasgo de personalidad), por lo que no es un síndrome que aparece en los primeros años del ejercicio profesional. La sintomatología persiste por las condiciones laborales negativas y por la falta de estrategias efectivas para manejar esas condiciones, considera que algunas variables individuales como las sociodemográficas y de personalidad influyen en la frecuencia e intensidad con que los trabajadores perciben los síntomas.

Otros Modelos que aportan en etiología o desarrollo del Burnout en docentes identifican factores significativos para esta investigación como: 1. La interacción de docente-alumno, 2. Dirección y estructura de la escuela, 3. Tamaño del aula y la relación de espacio de niños dentro, 4.-Elevada exigencia de los padres y la presión académica en la escuela, 5. La falta de estatus y promoción, 6. La inseguridad laboral, 7. La ambigüedad del rol, descritos por Travers y Cooper (1997, Citados en Ramos, 2008).

Siendo que en las profesiones de ayuda se compromete una alta implicación emocional, Cherniss (1980, Citado en El Sahili 2012) menciona que el Burnout en profesores presenta estas características:

- a) Se presenta en profesiones como pedagogía, docencia y educación o individuos que realicen actividades similares aunque no tengan una debida preparación profesional
- b) Además en profesiones que se interactúe constantemente con implicación emocional y con acciones de brindar cuidado y apoyo
- c) Las personas más vulnerables son las que al comienzo de su actividad laboral muestran mayor compromiso, motivación y entusiasmo.

Como es visible no hay una perspectiva teórica específica que tenga una explicación completa sobre la etiología, desarrollo o instalación del síndrome, por lo que es necesario



integrar las variables del entorno social de la organización, la estructura, cultura y clima laboral; las variables individuales como de personalidad y sociodemográficas.

## **2.4 Síntomas de Burnout**

Leiter y Maslach (1988; Citados en Ramos, 2008) menciona que Burnout inicia al experimentar sentimientos de agotamiento emocional como respuesta a los estresores laborales, aparece la actitud de despersonalización hacia la población atendida, que denota una pérdida de compromiso personal en la organización. Contempla la interacción de varios tipos de factores, sin destacar de forma particular a unos más que a otros.

Contel y Badía (2003, citado en El Sahili, 2012) consideran que existen dos fases en el desarrollo de Burnout:

- Leve: Comienza con una sensación de angustia, dificultad para desapegarse del ámbito laboral después se manifiestan problemas de concentración, irritabilidad, cansancio, dolores de cabeza.
- Aguda: Descenso de la productividad, frustración, apatía, pesimismo, pérdida de interés en las personas que lo rodean dentro de su entorno laboral.

El proceso de pérdida de interés y compromiso genera un deterioro en la persona con padecimientos físicos, emocionales y cognitivos, en la Tabla 2 se resumen una lista de síntomas más comunes, aunque no es preciso que las personas afectadas por Burnout presenten todos los síntomas.

**Tabla 2. Síntomas de Burnout**

Físicos o fisiológicos	Emocionales	Cognitivos
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tensión muscular</li> <li>▪ Insomnio</li> <li>▪ Dolores de cabeza tensionales</li> <li>▪ Alteraciones gastrointestinales</li> <li>▪ Cansancio, fatiga crónica</li> <li>▪ Aumento de alguna enfermedad previa</li> <li>▪ Elevación de riesgo de padecer enfermedades de tipo vascular</li> <li>▪ Alteración en el apetito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Irritabilidad o enojo excesivo que no corresponden al nivel de la situación</li> <li>▪ Baja autoestima</li> <li>▪ Declive de motivación hacia el trabajo</li> <li>▪ Disminución de empatía hacía las personas atendidas</li> <li>▪ Sensación de fracaso profesional</li> <li>▪ Baja tolerancia a la frustración</li> <li>▪ Culpabilidad por el desempeño laboral</li> <li>▪ Pensamiento y fantaseo de abandonar la profesión</li> <li>▪ Falta de esperanza en el futuro laboral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Problemas de atención y memoria</li> <li>▪ Negación del problema</li> <li>▪ Percepción de falta de logro</li> <li>▪ Desinterés en el trabajo que puede llevar al ausentismo</li> <li>▪ Disminución de rendimiento laboral</li> <li>▪ Ideación negativa de la organización, de los jefes, del trabajo, de compañeros, de usuarios.</li> <li>▪ Criticas y quejas continuas hacia la empresa.</li> <li>▪ Aumento de conflictos con las personas atendidas tanto por actitud negativa como por disminución de capacidad para manejar conflictos.</li> </ul>

Nota. Tomado de Bosqued, 2008

Este padecimiento va más allá de un cansancio habitual, que pudiera ser reparado con descanso, las presiones prolongadas conllevan a la pérdida de entusiasmo donde se pierden los objetivos o metas planteadas, disminuyendo el compromiso hacia los servicios prestados y la actitud negativa hacia las personas a las que se les presta los servicios, en el ámbito social genera deterioro en las relaciones interpersonales, distanciamiento afectivo, mientras que los síntomas conductuales como el cinismo, irritabilidad, impaciencia, tono de voz elevado, llanto inespecífico que puede progresar hacia comportamientos que exponen la salud (alcoholismo, consumo de drogas) o comprometer el bienestar psicológico (ansiedad, depresión).

## 2.5 Causas del Síndrome de Burnout

Las relaciones significativas que se han encontrado entre Burnout y variables facilitadoras son diferentes en cada profesión, pero algunos agentes estresores se han clasificado en internos, que son propios de las características de personalidad y estresores externos, que son diferentes a las características de la persona, que están en el ambiente, también pueden clasificarse en psicológicos y físicos.

- a) Estresores psicológicos, comprenden todas las emociones y pueden depender de lo que la persona piense sobre su entorno, como la amenaza de daño o la forma como interpretan las acciones de los alumnos, la amenaza de perder el trabajo, las presiones laborales, disciplinar y atender necesidades de los alumnos, falta de protección laboral.
- b) Estresores físicos: se han considerado el calor, el frío, la fatiga y el ruido, aunque afectan de manera distinta en cada uno, dentro de un salón el ruido proviene de movimiento de bancas, ruido ambiental, alumnos bulliciosos por lo que “El docente tiene que estar conteniéndose constantemente ante situaciones ruidosas del aula, lo cual pone a prueba su tolerancia a la frustración y produce un estado de alerta que contribuye a incrementar su estrés laboral” (El Sahili, 2012, pág. 104).

Schaufeli y Enzman (1998, citados en Manassero, 2013) consideran que para desarrollar Burnout existe un patrón típico de procesamiento emocional y cognitivo, en el que juegan principios que se engloban en : un alto sentido existencial de trascendencia que poseen los empleados; falta de reciprocidad entre el esfuerzo realizado y a recompensa recibida; los procesos inconscientes como mecanismos narcisistas, negación y la supresión, pueden contribuir al agotamiento emocional; las características de la personalidad que influyen en el procesamiento

de la información social que recibe el individuo. Mencionan también que Burnout surge en un contexto social, que incluye tres niveles interdependientes:

Nivel interpersonal: incluye no solo las relaciones con los usuarios sino también las que se establecen con los compañeros y supervisores.

Nivel organizacional: además de las anteriores las relaciones con la organización impone exigencias de trabajo, proporciona recursos, reglas para relacionarse.

Nivel social: el síndrome no es exclusivamente un fenómeno subjetivo, debe ser entendido en un contexto cultural y social.

Según Maslach (1978, Citado en Moreno-Jiménez et al, 2001) el cliente puede ser un factor de tensión y desgaste profesional por diferentes causas:

- Tipo de problemas del cliente (gravedad o probabilidad de cambio)
- Relevancia personal de los problemas (implicación emocional)
- Normas reguladoras de la relación cliente-profesional (implícitas y explícitas)
- Conducta del cliente (pasiva o activa)

Además del intercambio emocional con el paciente, su entorno familiar o sus posibles quejas pueden influir como un factor de desgaste personal y profesional.

De acuerdo a los modelos descriptivos del Burnout existen factores que conllevan a desarrollar el Síndrome de Burnout, estos pueden ser organizacionales, profesionales o de personalidad.

### **2.5.1 Factores organizacionales**

Dado que el Burnout aparece en el contexto laboral las variables organizacionales tienen mayor importancia, siendo la interacción del profesor con el funcionamiento del centro escolar que revela los detonantes de estrés, como la carencia de recompensas, las expectativas o funciones poco claras, la falta de formación continua, la particularidad de cada centro de trabajo, estilo de supervisión, tipo de contrato o las demandas del puesto de trabajo. Los “estresores laborales de las profesiones de servicio están vinculados a lo que hace el sujeto (tipo de puesto, categoría, tareas y funciones del puesto, responsabilidades), a cómo, cuándo, dónde y para quién lo hace” (Ramos, 2008, pág., 49).

La cultura laboral está orientada a la generación de hábitos, valores, derechos y obligaciones para lograr una colaboración armónica, estas prácticas comunes dentro de una empresa proporcionan sentido de identidad al trabajador, sentido de implicación y compromiso, reconocimiento profesional y personal, pero la ausencia de estos elementos implicaría falta de seguridad laboral y malas condiciones para desenvolverse laboralmente, dentro de ellas se menciona la:

- Particularidad del centro de trabajo: como en cada lugar tienen sus propios valores, reglas, clima laboral, una particular forma de desarrollar el trabajo, a la llegada (a una escuela) del maestro de apoyo se puede interrumpir al ser un agente externo que modifica la dinámica establecida, donde se debe adaptar para evitar generar conflictos y establecer una relación de cordialidad con la maestra de grupo para colaborar en el aprendizaje del alumno. Siendo que el puesto del maestro de apoyo se realiza en un centro educativo no vinculado con su propia organización o instituto, puede verse

afectado tanto por la organización a la que pertenece como a la institución que asiste a laborar.

En el Clima laboral se pueden considerar:

- Demandas del puesto: Éstas pueden actuar como estresores, como el número de horas prolongadas de trabajo deteriora la salud, los hábitos alimenticios, que conllevan a alteraciones gastrointestinales. Las funciones a realizar también pueden ser extenuantes.
- Ambigüedad y conflicto del rol: El no tener la información suficiente o imprecisa para desarrollar las funciones, genera una imprecisión en la efectividad que tiene como resultado una insatisfacción laboral, falta de confianza en sí mismo, afectación en autoestima, dentro del contexto de la enseñanza también los cambios de método y los cambios en las exigencias diarias del trabajo contribuyen a la ambigüedad. Mientras que en el conflicto del rol se produce una pérdida de identificación con lo que se realiza, falta de medios para realizarlas, expectativas o sobrecarga de trabajo excesivas, estos dos conceptos crean el estrés de rol.
- Estilo de supervisión: Relacionado con el estilo de liderazgo del supervisor o coordinador, desde el democrático que promueve la participación, implicación y entusiasmo en las actividades a realizar, o el estilo laissez-faire donde el líder delega a su equipo trabajar por su cuenta, por los que los trabajadores deberán tener los conocimientos e iniciativa para desarrollar la labor, y solo monitorean en determinado tiempo los resultados. Como factor de riesgo se valora la falta de apoyo individual y reconocimiento en docentes, supervisión de baja calidad, expectativas excesivamente altas, pobre evaluación de su trabajo, conductas inconsistentes, favoritismo (Moreno et. al., 2000).

- Tipo de contrato, el profesorado con contrato temporal está más expuesto a la inestabilidad económica siendo una fuente de estrés laboral, aunque otros datos revelan que el profesorado con plaza fija obtuvieron mayores niveles de Burnout, en esta variable los resultados han sido contradictorios.
- Sueldo: el salario bajo puede contribuir a una desmotivación para realizar todas las tareas.

La enseñanza como profesión, tiene algunos rasgos que contribuyen a incrementar el riesgo de Burnout con respecto a otras profesiones, entre ellas están, la interacción y contacto constante con los alumnos, que debe ser paciente y sutil, el profesor tiene pocas posibilidades de relajarse, descansar a lo largo del día, su trabajo siempre está abierto a observación y evaluación (Manassero et al. 2003), estos rasgos son compartidos en el desarrollo de la función del maestro de apoyo.

### **2.5.2 Factores personales**

Las profesiones de ayuda, de asistencia social, son las más afectadas por el síndrome de Burnout ya que se caracterizan por una alta implicación emocional y una necesidad de satisfacción con base al logro de las metas.

Siendo un síndrome complejo que resulta difícil comprenderlo desde un solo plano, ya que se interrelaciona con los factores personales, ambientales y organizacionales, por lo que se describirán a continuación las variables individuales que influyen en este padecimiento.

### ***2.5.2.1 Variables de personalidad***

Míngote y Pérez-Corral (1999, citados en Bosqued, 2008) mencionan ciertas características personales que predisponen al desgaste que conlleva al Burnout, son:

- Fuerte idealismo y altruismo, tipo de personal dispuesto a entregar todo por la causa.
- Elevadas expectativas respecto al trabajo, de una manera poco realista esto hace que se vean prácticamente insatisfechas.
- Mayor sensibilidad hacia los sentimientos y necesidades de los demás, lo que conlleva a una mayor implicación y compromiso con los otros.
- Elevado nivel de autoexigencia, son personas que se demandan mucho a sí mismas, pero nunca les parece suficiente lo que hacen con sus alumnos o pacientes, por lo cual se encuentran continuamente frustrados.
- Excesiva autocrítica, son personas que consideran que fallan a la más mínima equivocación y no se perdonan los errores, lo que da como resultado una recurrente sensación de fracaso.
- Falta de habilidad para afrontar y manejar el estrés y las situaciones conflictivas, en el contexto educativo, por ejemplo el exponerse a alumnos con conductas insolentes o incluso violentas, para afrontarlo no solo dependerá de los recursos personales sino también la visión subjetiva de uno mismo dentro del ambiente profesional.
- Estilo cognitivo de pensamiento dicotómico, conlleva a tener una visión deformada.
- Baja tolerancia a la ambigüedad, la baja disposición considerar los aspectos globales de la situación y la adaptación flexible a las nuevas circunstancias, dirige a actitudes menos creativas.



- Locus de control externo, referente a la atribución que cada uno hace respecto a la causalidad de aquello que le ocurre, los individuos con este locus creen en que fuerzas externas dirigen los acontecimientos como la suerte o el comportamiento de los demás, por el contrario las personas con locus de control interno poseen este factor como protector de Burnout ya que creen en que ellos pueden controlar los acontecimientos de la vida con sus propias acciones, además que proporciona mayor facilidad para desarrollar respuestas adaptativas ante situaciones estresantes, pero también puede ser contraproducente cuando cae en una necesidad de controlarlo todo.
- Situaciones estresantes en la vida personal, las propias circunstancias familiares conllevan a estar en desventaja a la hora de afrontar las tensiones del trabajo.

En estudios realizados por Parkes (1998, citado en Ramos, 2008) muestran que las personas más vulnerables a padecer el síndrome son quienes exhiben una personalidad con un patrón de conducta A, locus de control externo y alto neurotismo.

El tipo de personalidad A se caracteriza por un compromiso excesivo con el trabajo y la gran necesidad de logro y status social, mostrando un patrón de conductas impacientes, competitividad, hostilidad, adicción del trabajo.

### ***2.5.2.2 Variables sociodemográficas***

Cada persona responde a las exigencias del ambiente de acuerdo a los recursos en relación con características de personalidad, aunque el Burnout es un fenómeno psicosocial de acuerdo a Gil- Monte (2005) más que individual, existen variables demográficas que tienen relación con el síndrome aunque en los resultados de las investigaciones sean controvertidas. Considerando estas variables como la edad, género, antigüedad en la profesión.

De acuerdo a la revisión de estudios que hizo Napione (2008) encontró que la pequeña diferencia respecto al género, que en hombres obtuvieron niveles más altos en despersonalización mientras que en las mujeres una tendencia más alta en agotamiento emocional, por lo que al no encontrar diferencias significativas entre sexo masculino y femenino, el género no es un predictor potente. Respecto a la edad los resultados han sido contradictorios dado que en E.U las investigaciones confirman que los profesores más jóvenes son los de mayor vulnerabilidad a desarrollar el síndrome, mientras que en España la tendencia de mayor riesgo está dentro de la edad de 40 y 52 años donde se revelan altos de niveles de agotamiento. Sobre la antigüedad en la profesión la autora descubrió que los profesionales más jóvenes al poseer menos estrategias de afrontamiento para prevenir situaciones de estrés son el grupo con mayor riesgo a presentar el síndrome.

El apoyo social puede entenderse como la ayuda percibida que el profesional obtiene de las relaciones interpersonales como son familiares, pareja o pares, que le permite sentirse querido y cuidado, participe de una red de comunicación, las investigaciones de Buendía (1990, citado en Ramos 2008) sugieren que en individuos con un alto apoyo social presentan mejor salud, así como que es una posible variable moderadora de estrés laboral y Burnout.

En cuanto a estas variables relacionadas con familia-trabajo son: estado civil, presencia de hijos, presencia de pareja. Respecto al estado civil lo relevante es el apoyo social que se recibe por parte de los familiares o pareja, los resultados mostraron que en especial hombres solteros experimentan mayor Burnout. Los estudios con la variable sobre presencia de hijos, han sido poco significativos, pero donde se obtuvieron los mayores niveles del síndrome resultaron ser profesores que no tienen hijos.

Antigüedad en la profesión: La necesidad de cumplir las demandas del alumno, padres de familia y directivos, requiere de habilidades o estrategias para resolución de problemas, se ha encontrado que los profesionales más jóvenes son los más inexpertos y poseen menos estrategias de afrontamiento, por tanto tienen mayor riesgo a desarrollar Burnout (Napione, 2008). Pierce y Molloy (1990, citado en Otero, 2011) obtuvieron resultados con niveles bajos de Burnout en los profesores de secundaria que tenían mayor experiencia laboral.

## **2.6 Consecuencias del Burnout**

Los profesores con Burnout en clase se caracterizan por estar desmotivados, con pérdida de paciencia, optimismo e interés por sus alumnos, cambios bruscos de humor, irritabilidad, se esfuerzan menos que al principio, la pérdida de paciencia les conduce a actitudes autoritarias, intolerantes o rígidas, estos docentes perciben la enseñanza como un trabajo muy exigente y que no recompensa lo suficiente, se les dificulta iniciar cada semana después del descanso, cuando el agotamiento llega a límites altos, deciden abandonar la profesión (Manassero et al. 2003).

Ramos (2008) concuerda que dentro de las consecuencias se presentan desmotivación, además de indiferencia, negativismo, muchos errores, consumo abusivo de alcohol, fármacos o drogas, ausentismo, descenso del rendimiento, trabajo de poca calidad.

Entre las consecuencias a nivel psicológico que afectan a los docentes además de las mencionadas por Ramos (2008) y Manassero (2003), se encuentran aislamiento, tendencia a la culpa, sentimientos de inferioridad, pérdida de ideales, en cuadros más severos depresión, fobia social y agorafobia (Napione, 2008)

La presencia o manifestación del Burnout, trae como consecuencias disminución del rendimiento laboral, las incapacidades, el riesgo de accidentes, las dificultades interpersonales, la baja calidad de vida y las pérdidas económicas significativas para la empresa u organización. Si el síndrome permanece con el tiempo el individuo presentará consecuencias nocivas en su salud, con alteraciones psicosomáticas, es decir con un componente emocional mientras para la organización en forma de deterioro de la calidad de sus servicios (Gil-Monte, 2007).

Las principales consecuencias mencionadas por Gil-Monte y Peiró (1997, citados en Napione) son:

- Aparición de alergias
- Catarros frecuentes
- Dolores cervicales y espalda
- Alteraciones menstruales
- Insomnio
- Hipertensión

Estos autores también mencionan consecuencias emocionales como sentimientos de soledad, de impotencia, ansiedad.

Esta sintomatología que tiene repercusión en la salud, contrarresta la calidad de vida, Escalante (2010) reportó en su investigación realizada en México los mayores padecimientos de salud física con Burnout que se registraron son, colitis, dolores articulares y enfermedades cardiovasculares.

### Capítulo 3. Investigaciones previas

En el presente capítulo se retomaron algunas investigaciones que indagaron sobre Burnout en docencia, ambiente donde desarrolla su labor el maestro de apoyo, debido a que la interacción con otros y con su entorno, conlleva recibir influencias favorables o desfavorables, siendo que un ambiente demandante y en relación con otras variables puede derivar en consecuencias negativas a nivel físico o mental.

Una aproximación a la situación de profesores de Escuelas Primarias Públicas de México, realizada por la autora Escalante en 2010, en un grupo de 460 profesores de los cuales el 87% son mujeres y el 13% hombres que trabajaban en 144 diferentes escuelas urbanas, ubicadas en Distrito Federal, Puebla, Guanajuato, Querétaro e Hidalgo de escuelas Primarias públicas de México, en un estudio exploratorio mixto, donde utilizó como instrumento un cuestionario para explorar indicadores socioeconómicos, estilos de vida, afrontamiento, depresión y apoyo social, de los profesores y para los datos cuantitativos el Maslach Burnout Inventory (MBI) para profesores, se encontró que el 68.7% de los docentes presentaron Burnout. En los resultados no se reveló diferencias significativas entre hombres y mujeres, de las tres dimensiones que evalúa el MBI se resumió que:

- Desgaste emocional con puntajes medios y altos en el 59.35% de los participantes, fue la más frecuente y puede estar a mayormente relacionado con la percepción de malestar de los profesores
- Despersonalización mostró puntajes bajos, es decir no se muestran cínicos o afectivamente distantes de sus alumnos o compañeros de trabajo,

- Realización en el trabajo solo un 25% lo presentó , lo que revela una relativa insatisfacción con la actividad laboral

Sobre los factores socio-laborales, se encontró que los docentes que presentaron el síndrome son quienes: trabajan los dos turnos en la docencia, son mayores de 40 años, presentan contrataciones temporales o indefinidas, o estudiaron solo la escuela normal con nivel de diplomatura y no tienen una relación estable de pareja, son resultados que muestran que la incertidumbre laboral puede ser un factor importante para el desarrollo del síndrome. Además se encontró que los profesores con Burnout, reportan mayores padecimientos de salud física (colitis, dolores articulares, enfermedades cardiovasculares) en comparación con aquellos que no lo presentan, así como los que presentaron depresión mostraron mayores porcentajes de Burnout. Mientras que los estilos de vida que se tomaron en consideración en esta investigación fueron: Autocuidado favorable de la salud y una alimentación saludable presentaron menores porcentajes de Burnout, pero realizar actividades sedentarias aumenta la presencia del síndrome y de agotamiento emocional.

Algunos factores protectores del Burnout que reveló esta investigación, destacan el Apoyo social: los maestros que reciben apoyo social por parte de su pareja, sus compañeros o jefes de trabajo tienen 57% menos riesgo de desarrollar el síndrome y Autoeficacia: los docentes que se perciben a sí mismos como capaces de resolver sus problemas cotidianos, tienen 46% menor riesgo de padecer Burnout, realizar actividades de la vida cotidiana (como barrer, limpiar, sacudir) y tener una relación de pareja estable.

En otro estudio realizado por Ramos y Santijeral en 2015 a 28 docentes (14 mujeres, 14 hombres) sobre la Identificación de estresores laborales y Burnout en docentes de una secundaria para trabajadores del Distrito Federal en el que utilizaron una metodología mixta, la cuantitativa con Inventario de Burnout de Maslach MBI, el Cuestionario de Burnout para el Profesorado CBP-R y cualitativa (explorando opiniones y comentarios sobre diferentes temas), se encontró que entre los docentes no se presentan puntajes elevados de Burnout, aunque sí se muestran puntajes moderados en el factor de Agotamiento emocional, además de Baja realización personal, en las escalas del rol y la percepción de Falta de supervisión que corresponden a un aspecto organizacional. Los docentes de tercer grado mostraron mayor agotamiento emocional, estrés de rol, falta de supervisión y Burnout que los otros grados; este agotamiento emocional está influenciado por el estrés generado por los alumnos más conflictivos y violentos.

En referencia a la información cualitativa sobre las fuentes generadoras de estrés fue agrupada en tres categorías temáticas: 1) Las relacionadas con el alumnado (indisciplina y violencia), 2) Las relacionadas con la dinámica laboral que se vive entre docentes y directivos (no poderse establecer relaciones de cooperación y solidaridad, inconsistencias de la autoridad, ambigüedad en la aplicación de las normas) y 3) Las estructurales, relacionadas con su situación laboral (dificultad para dar respuesta a las necesidades de los alumnos, frustración cuando perciben que no pueden modificar situaciones como el sistema, problemas personales del alumnado e Insatisfacción por situación económica). Un 85.7% de los docentes señalaron que aunque no tenían a muchos estudiantes por clase, el tipo de alumnos que atienden representaban una sobrecarga en el desempeño de su labor. Cabe destacar que no se encontraron indicios de despersonalización en los resultados cuantitativos es decir de un distanciamiento emocional por

el contrario muestran preocupación por sus alumnos como lo reafirman los resultados cualitativos.

Es necesario conocer resultados sobre niveles de Burnout en población que labora en educación especial que muestre las condiciones personales y organizacionales con las que realiza la prestación de sus servicios, debido a las responsabilidades que tienen en relación con las necesidades de los niños o personas con discapacidad.

En Puebla, México, se realizó en 2007 una comparación para determinar el grado del Síndrome de Deterioro en los maestros de educación especial, entre 25 USAER (Unidad de Apoyo a las Escuelas Regulares) y los 6 CAM (Centro de Atención Múltiple), utilizando el Maslach Burnout Inventory para educadores (MBI). Determinando la muestra con 19 profesores de USAER y 9 profesores de los CAM, con un total de 28 profesores de los que son 25 mujeres y 3 hombres; en ambos grupos coinciden en niveles bajos (89% en CAM y un 74% en USAER) de agotamiento emocional es decir sentimiento de vacío e insuficiente energía para desempeñar su labor , pero en el factor de despersonalización los docentes del CAM presentaron un 22% en nivel alto y medio, en comparación con el 10% de USAER en los mismos niveles, referentes al distanciamiento emocional y compromiso hacia de los alumnos; en tanto en el factor de reducción de satisfacción personal USAER mostró un 53% en niveles altos y moderados, mientras que en CAM solo un 33% en el nivel medio, lo que sugiere mayor reducción de satisfacción o realización personal en los docentes de USAER.

Los factores asociados a este 53% que presentan síndrome de deterioro en los niveles medio y alto en un factor de la prueba, corresponde a 15 profesores, de los que el 80% pertenecen al sexo femenino y 20% masculino, este 20% representa al total de varones de la muestra, con lo que al



generalizar los resultados la autora concluye que la tendencia a sufrir síndrome de deterioro en niveles altos y moderados estaría en hombres. La edad de los docentes que presentaron niveles de deterioro, rebasa los 36 años y rebasan los 10 años de servicio. La mayoría refiere estar casado por cerca de 10 años, con presencia de 1 a 3 hijos. De estos profesores reflejaron que un 47% cuenta con estudios de licenciatura y un 40% con especialidad (mayormente en problemas de aprendizaje), lo que sugiere que el tener menor preparación adecuada para enfrentar la atención y las necesidades diversas del alumnado con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad conlleva al deterioro. Se encontró entonces que en el grupo de USAER presentan mayor porcentaje en los factores de agotamiento emocional y satisfacción personal. Mientras el grupo de profesores de CAM solo presentó mayor despersonalización, en la investigación sobre Factores asociados al Síndrome de Deterioro en Maestros de Educación Especial (Morales, 2007).

En España se realizó la investigación en Burnout en docentes de educación especial de Córdoba, en 2016, por Ruiz-Calzado, donde utilizó un cuestionario sociodemográfico de elaboración propia y el cuestionario Maslach Burnout Inventory (MBI) aplicados a 212 docentes especialistas en Educación Especial, de centros ordinarios y en centros específicos de Educación Especial, se encontró que

El 48% de los profesionales presenta un nivel alto de Burnout y el 52% un nivel medio; de las dimensiones, el Agotamiento emocional es elevado solo en el 22%, medio en el 40% y bajo en el 38%. Sólo el 11% de la muestra siente una elevada despersonalización, es decir pocos docentes refieren distanciamiento de sus alumnos, pero el 90%, casi la totalidad de los profesionales, no se sienten realizados personalmente con su trabajo. Con respecto a las variables el de los hombres tiene mayor nivel de Burnout que las mujeres, los hombres (17.14%) están

más agotados emocionalmente que las mujeres (15.91), sin embargo, el 43.90% de las mujeres se sienten más realizadas personalmente con su trabajo que los hombres, respecto a la edad quienes tienen mayor edad se sienten más agotados emocionalmente y con niveles más elevados de Burnout, se destaca también que los profesionales que viven con tres o más personas (72.06) tienen niveles muy elevados de Burnout, también mostraron mayor agotamiento con respecto a quienes viven con otra persona o solos; otra variable relacionada es la referente a los estudios, los docentes con estudios superiores es el grupo que presenta mayor nivel de Burnout.

En una muestra de trabajadores en educación especial, 62 (psicólogas, educadoras, terapeutas físicos, docente de educación especial ) con experiencia de un año dentro del centro de educación especial en Lima, Perú, se utilizó Maslach Burnout Inventory Human Services Survey (MBI-HSS) como instrumento para Burnout, se reveló que un 4.8% presentó Burnout, pero un 66.1% se encontraba camino a padecerlo, ya que un 75.8% de los participantes demostró un nivel medio o alto en el factor de cansancio emocional.

En relación con variables sociodemográficas y el porcentaje bajo de personal con Burnout, se encontró que la mayoría de las trabajadoras vive en la ciudad, es decir no se desplaza mucho para llegar a su lugar de trabajo, además se ubica en un nivel socioeconómico medio, son trabajadoras con un promedio de 7.31 años de experiencia laboral, las participantes no rebasaron los 45 años de edad tomado como un agente que promueve la vitalidad, en una pregunta que se planteó en el auto-reporte se encontró que a mayor compromiso con el centro laboral, menores puntajes de cansancio emocional, así como mayores puntajes de realización personal.

Otro factor que se registró fue el estado civil donde se contabilizó que el 48% mencionó estar soltera, un porcentaje similar 46.8% dijo estar casada y un 3.2% afirmó estar viuda, aunque estos

datos no tuvieron algún resultado significativo en relación al Burnout, así como el factor de tener hijos o no; cabe resaltar que en el grupo se encontró que a mayor años de experiencia menor realización personal, mientras que las más jóvenes tendían a presentar una mayor sensación de autosatisfacción laboral (Sánchez, 2016).

En una investigación reciente en la República Turca de Chipre sobre la Determinación de la autoeficacia y el Burnout de los maestros que trabajan en el campo de la educación especial en términos de diferentes variables (Determination of Self-efficacy and Burnout State of Teachers Working in the Special Education Field in Terms of Different Variables) en 46 maestros de educación especial laborando en escuelas de educación especial y otros 24 docentes en escuelas que tienen una sala de integración de la educación especial, se aplicó la *Teacher Self-Efficacy* y *Maslach Burnout Inventory* (MBI), los profesores se perciben a sí mismos como muy suficientes en autoeficacia general, tanto en la población masculina como femenina, mientras que los datos sobre Burnout revelaron niveles altos, en factor de agotamiento emocional nivel alto, en realización personal nivel bajo y en el factor de despersonalización tuvo relación con la variable sobre antigüedad profesional, ya que los docentes 1-5 años de antigüedad profesional resultaron en nivel medio, mientras aquellos en un rango 11-15 años y 16 o más años de antigüedad profesional presentaron nivel alto de despersonalización (Nuri, Demirok, Direktör, 2017).

## Capítulo 4. Metodología

### 4.1 Justificación

En nuestro país se han descrito acciones públicas para la atención, participación e inclusión de personas con discapacidad, en todos los ámbitos de la sociedad, siendo el caso de la educación, además de validar este derecho y a la igualdad de oportunidades, la asistencia a la escuela de los niños con discapacidad, pretende la adquisición de conocimientos, generar un aprendizaje significativo, adquirir habilidades que favorezcan su desarrollo psicosocial como cualquier otro menor, siendo enriquecedora su presencia para generar tolerancia y empatía a la diversidad que representa, tanto para sus compañeros como el demás personal, así como para la propia escuela, creando nuevos objetivos y retos para adaptación del espacio, recursos o materiales.

Dado que la educación inclusiva supone generar e implementar estrategias nuevas, dirigidas a derribar barreras de aprendizaje, basados en el conocimiento de las necesidades educativas especiales, se torna difícil por la falta de capacitación sobre las condiciones que afectan al niño en cuestión, añadiendo la falta de herramientas o recursos de apoyo, por lo que los docentes se encuentran limitados; por esto, un recurso externo para facilitar su labor, es un maestro de apoyo conocido como sombra, monitor, acompañante terapéutico, asistente de inclusión educativa o shadow (término en inglés), que acompaña al niño con discapacidad en su jornada educativa, convive con el propio maestro de grupo, y sus compañeros dentro de la escuela, para proponer estrategias en el área cognitiva, social y/o conductual al docente y al niño, para hacer las intervenciones pertinentes.

Dentro de este ambiente laboral educativo existen constantes demandas por parte de la administración, de los padres y el alumno, siendo una actividad asistencial donde el niño con discapacidad requiere atención continua, regulación y modificación conductual, adecuaciones curriculares, creación de material atractivo, dirigir seguimiento de instrucciones y participación en el aprendizaje y socialización, por mencionar las más importantes, añadiendo la adaptación del estado emocional (frustrado, cansado, renuente, eufórico) con el que llegue o se mantenga el niño durante el horario escolar. De aquí la importancia de la salud mental del maestro de apoyo, siendo que en un estado óptimo presta atención de calidad contribuyendo así al desarrollo positivo del niño.

Desde el 2005 la UNESCO realizó una investigación sobre las Condiciones de trabajo y salud docente en México, detectó que la realización del trabajo docente implica adaptarse al ambiente físico donde se exponen a temperaturas inadecuadas, existe deficiente iluminación y trabajar en ambientes ruidosos, incluso sentarse en un mueble incómodo, esto conlleva a largo plazo, entre otras a desequilibrar el bienestar de los docentes, también revelan los malestares percibidos por un elevado porcentaje de docentes y de manera persistente, enfermedades que les han diagnosticado, entre las más destacadas: gastritis, várices, trastornos ginecológicos, enfermedades de la columna e hipertensión, las cuales conllevan a un deterioro de la salud. Siendo el mismo ambiente donde labora diariamente el maestro de apoyo, se hace importante conocer si este personal de apoyo presenta o no una exposición prolongada a situaciones de estrés laboral que contribuyen a la disminución de motivación, satisfacción compromiso o involucramiento con su alumno.

Una revisión de artículos de investigación sobre Burnout en población mexicana, teniendo como criterio de inclusión utilizar el Maslach Burnout Inventory (MBI), registró que las

profesiones más estudiadas con un 19.3% médicos y enfermeras 17.9%, docentes una proporción más baja de 11.25%, un 3.8% de docentes y profesionales de salud combinados y aún por debajo psicólogos con un 3.3% de un total de 13801 empleados, agrupados en 64 estudios (García, et. al, 2014), esta referencia documental demuestra la apertura hacia estudios en poblaciones específicas no mencionadas como en terapeutas ocupacionales, maestros de educación especial o maestros de apoyo que laboran con personas o niños con discapacidad.

#### **4.2 Planteamiento del problema**

Las constantes demandas y necesidades del niño con discapacidad, la adaptación al ambiente escolar, las peticiones de los padres, pueden llegar a ser desgastantes e interferir con la salud mental de los maestros de apoyo, incluso sin ser percibido, estos factores aunados a otros como las condiciones ambientales del lugar de trabajo, o a un bajo apoyo por parte de los compañeros o superiores, incrementan la posibilidad de padecer Síndrome de Burnout.

Por lo que se hace importante medir si estos factores son detonantes en un desequilibrio en la salud mental, llevando a esta investigación a plantearse la siguiente pregunta:

¿Qué nivel de afectación de Burnout existe en Maestros de Apoyo de niños con discapacidad?

## **4.3 Objetivos**

### **4.3.1 Objetivo general**

- Conocer el nivel de afectación de Burnout en los Maestros de Apoyo de niños con discapacidad

### **4.3.2 Objetivos específicos**

- Determinar el nivel de afectación en Burnout en los maestros de apoyo de niños con discapacidad
- Identificar el factor de la prueba con mayor nivel de afectación en los maestros de apoyo de niños con discapacidad
- Analizar los resultados del instrumento CBP-R en maestros de apoyo de niños con discapacidad.

## **4.4 Hipótesis**

Hi: Los Maestros de apoyo de niños con discapacidad presentan un puntaje alto de afectación de Burnout

Ho: Los maestros de apoyo de niños con discapacidad no presentan un puntaje alto de afectación de Burnout.

## **4.5 Variables y Definiciones**

### **4.5.1 Variables**

Variable Independiente: Maestros de apoyo de niños con discapacidad

La persona encargada de acompañar directamente al estudiante con necesidades educativas especiales durante su proceso educativo, dentro del ambiente escolar. (Olea, 2012)

Variable Dependiente: Síndrome de Burnout

Gil-Monte (2005) definen el Burnout como una “respuesta al estrés laboral crónico integrado por cogniciones, actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que trabaja y hacia el propio rol profesional, así como por la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado”. (Napione, 2008, pág.56).

### **4.5.2 Definiciones**

Variable Independiente: Maestros de apoyo de niños con discapacidad

De acuerdo a la Ficha de Identificación se conoce la escolaridad, experiencia, condición laboral, la cantidad de horas laborales y la discapacidad del alumno que asiste el Maestro de apoyo. (Anexo 1)

Variable Dependiente: Síndrome de Burnout



Para medir el Burnout en el Cuestionario de Burnout del Profesorado (CBP-R) se toma el mayor puntaje de las escala, de acuerdo al valor asignado a cada opción de respuesta, siendo el mayor valor para la mayor afectación.

0 No me afecta

1 Me afecta poco

2 Me afecta moderadamente

3 Me afecta bastante

3 Me afecta muchísimo

#### **4.6 Tipo de diseño**

No experimental y transversal, ya que se recolectan datos del Burnout en un solo momento

#### **4.7 Tipo de estudio**

Descriptivo: Se describe brevemente los niveles observados del Burnout en el profesorado

Exploratorio: Siendo un fenómeno poco estudiado en la población de los Maestros de Apoyo de niños con discapacidad.

#### **4.8 Población**

Maestros de Apoyo de instituciones de CLIMA, AUNAR, Apoyando a Angelitos con Autismo y otros que no pertenecen a ninguna institución (Independientes) que realizan su labor a

niños con discapacidad con Síndrome de Down, Autismo o Parálisis cerebral, dentro de un aula regular.

#### **4.9 Muestra**

31 Maestros de Apoyo de niños con discapacidad

#### **4.10 Muestreo**

No Probabilístico de tipo intencional

#### **4.11 Instrumento**

Cuestionario de Burnout del Profesorado (CBP-R) (Moreno-Jiménez et. Al. 2000) coeficiente de confiabilidad Alpha de Cronbach ( $\alpha$ ) de .91 evalúa procesos de estrés y Burnout específicos de la población docente así como posibles variables de antecedente de tipo organizacional y laboral que pueden estar actuando como desencadenantes de estos procesos.

La prueba está conformada de tres factores divididos en escalas, constituido por 66 ítems.

*Factor I Estrés y Burnout: Escala de rol y Burnout*

- Escala de rol: evalúa el estrés producto de las disfunciones del rol  
Ítems 38,60,49,57,23,35,55,41,62,48,58,59,31
- Burnout: incluye cuestiones relativas al proceso de Burnout y cada una de sus tres dimensiones: Agotamiento emocional, Despersonalización, Falta de realización personal.  
Agotamiento emocional, ítems 47, 27, 51, 42, 43, 54, 16, 17  
Falta de Realización, ítems 21,22,50,40,44,61,36,24,52,39,26,56,32,30,63,13,15,3,7,25

Despersonalización, ítems 29,28, 46, 18

*Factor II: Desorganización:* Escalas de Supervisión y Condiciones organizacionales

- Supervisión: evalúa el estilo de dirección y apoyo recibido por parte del supervisor.

Ítems 24, 52, 39, 26, 56, 32, 30, 63, 13, 15, 3, 7, 25

- Condiciones organizacionales: hace referencia a las condiciones en que se realiza el trabajo, materiales, recursos de los que se dispone.

Ítems 12,45, 14, 20, 34, 53, 65, 66, 19

*Factor III: Problemática administrativa:* Escalas de Preocupaciones profesionales y Falta de reconocimiento profesional

- Preocupaciones profesionales: Falta de seguridad o continuidad en el empleo.

Ítems 7, 3, 6, 2, 5, 1, 11, 33, 64

- Falta de reconocimiento profesional: evalúa la percepción del salario, la imagen pública.

Ítems 9, 10, 8, 4

Este instrumento se responde mediante una escala Likert de 5 puntos, desde:

0: No me afecta

1: M e afecta un poco

2: M e afecta moderadamente

3: Me afecta bastante

4: Me afecta muchísimo

Además el cuestionario incluye una serie de preguntas sobre datos sociodemográficos como Edad, Sexo, Número de hijos, Nivel educativo, Años de experiencia, Relaciones personales, Discapacidad del alumno, Situación laboral, Condición del centro de trabajo, Nivel de enseñanza al que asiste.

#### **4.12 Escenario**

Salón cómodo donde reciben capacitación mensual los Maestros de Apoyo que realizan su labor con niños con discapacidad.

#### **4.13 Materiales**

Cuestionario CBP-R impreso, Lápiz

#### **4.14 Procedimiento**

Se reunió a los Maestros de apoyo de niños con discapacidad en el salón donde reciben capacitación mensual dándoles a conocer la intención de la evaluación, para proseguir con la aplicación de cuestionario de Burnout del profesorado.

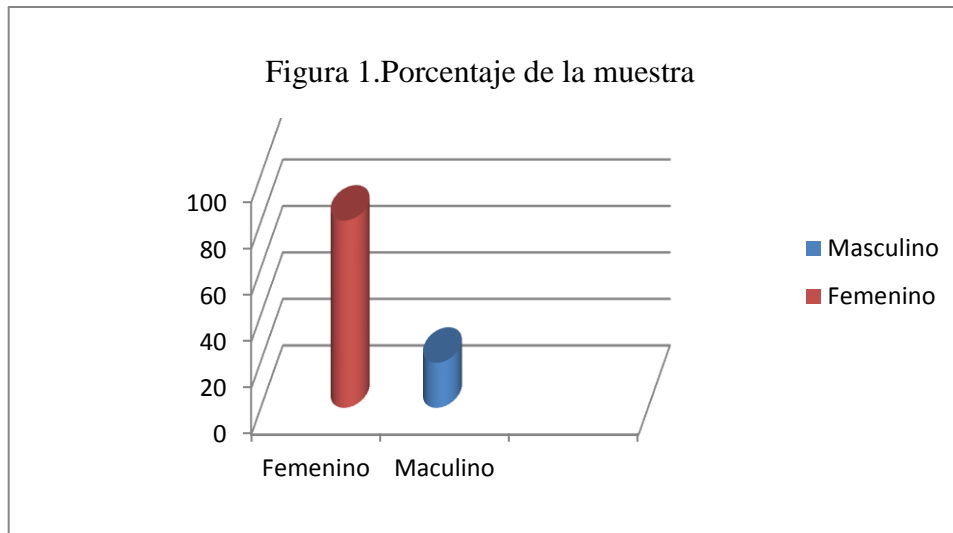
También se recolectaron datos de otros maestros de apoyo a través de correo electrónico, de dos instituciones distintas.

Se reunieron los cuestionarios resueltos, se procedió a capturar los datos.

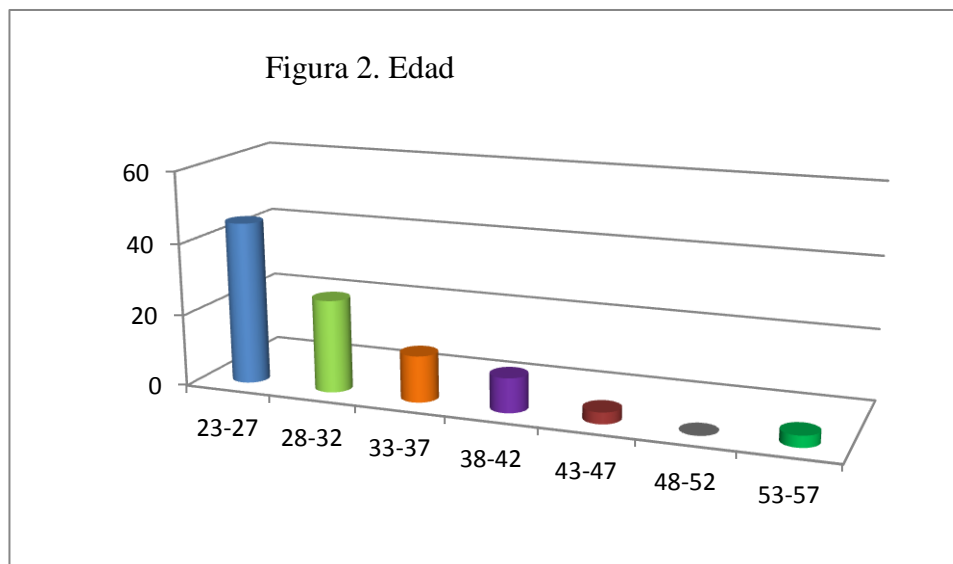
#### **4.15 Análisis de datos**

Se utilizó el programa SPSS para la asociación de variables sociodemográficas, Estadística Descriptiva y Estadística Inferencial de comparación de medias (T de Student y ANOVA) y de Correlación (r de Pearson).

## Capítulo 5. Resultados y Discusión

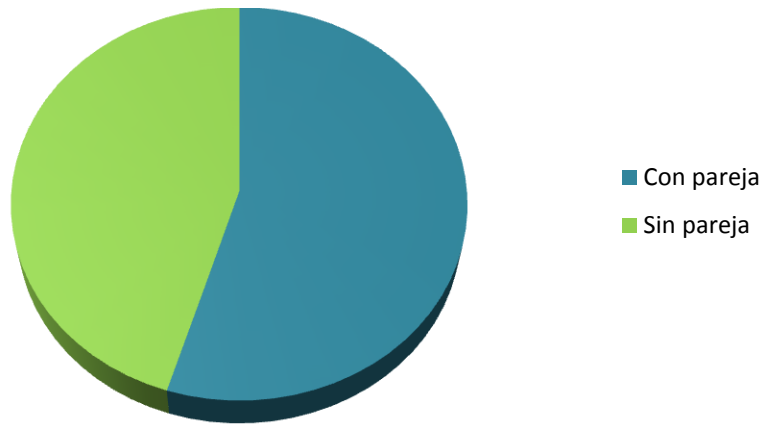


La Figura 1 representa la muestra, conformada por 81% de mujeres y 19% por hombres de un total de 31 participantes.



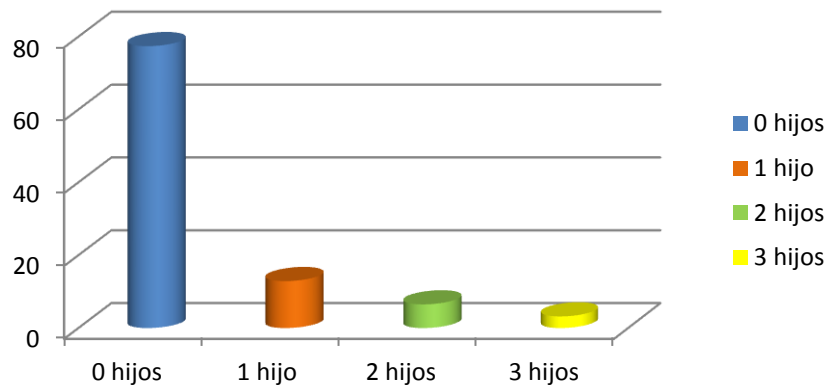
En la Figura 2 se observa mayor concentración de la muestra en el rango de edad de 23-27 años con un 45.2% y en el rango de 28-32 años con un 25.8 %, con un 12.9% con el rango de 33-37 años.

Figura 3. Relaciones personales

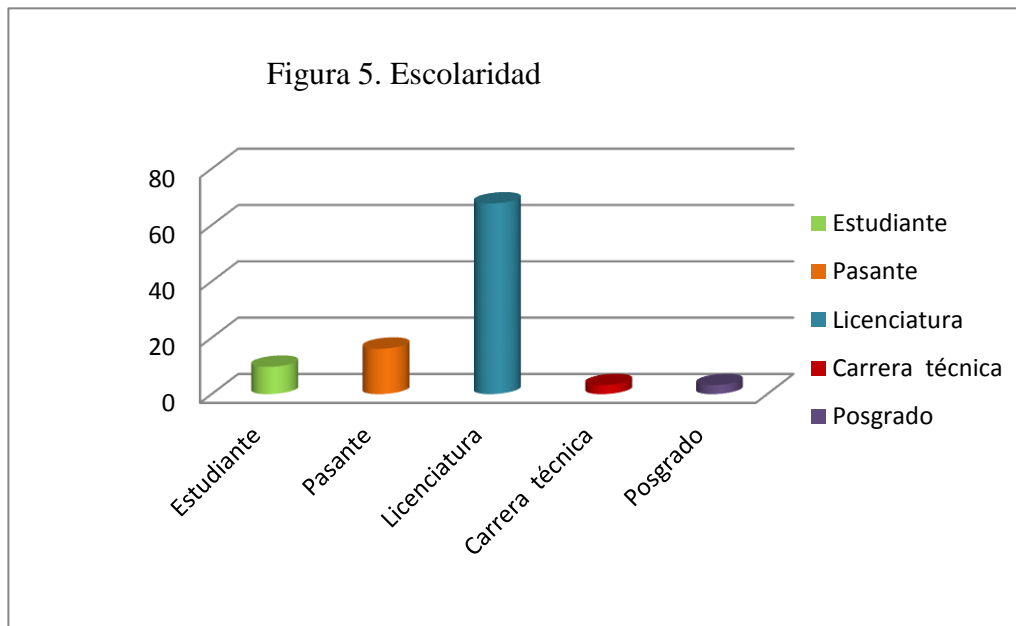


La Figura 3 representa 55 % de la muestra que tiene pareja, mientras el 45% no tiene.

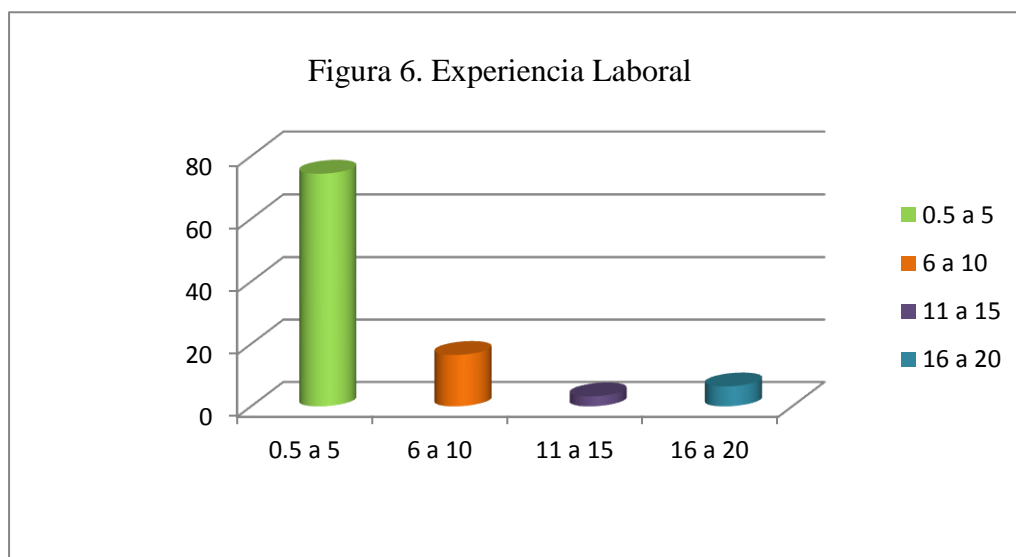
Figura 4. Hijos



En la Figura 4 se observa el mayor porcentaje de 77.4% registra no tener hijos, el 12.9% tiene un hijo, un 6.5% menciona tener dos hijos y un 3.2% con tres hijos.

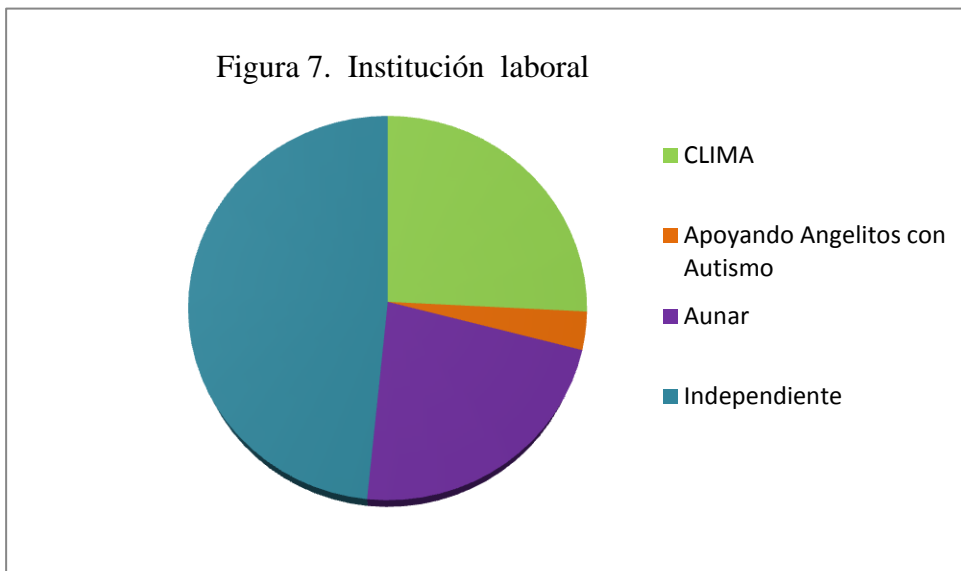


En la Figura 5 se observa que de los 31 participantes el 67.7% cursaron la licenciatura, un 16.1% se registran como pasantes, solo el 9.7% son estudiantes, un 3.2% cursó carrera técnica al igual que un 3.2% con posgrado.



La Figura 6 muestra que el 74.4% registra una experiencia laboral de 0.5 a 5 años, mientras que de 6 a 10 años de experiencia un 16.5% y solo un 3.2% con experiencia de 16 a 20 años.



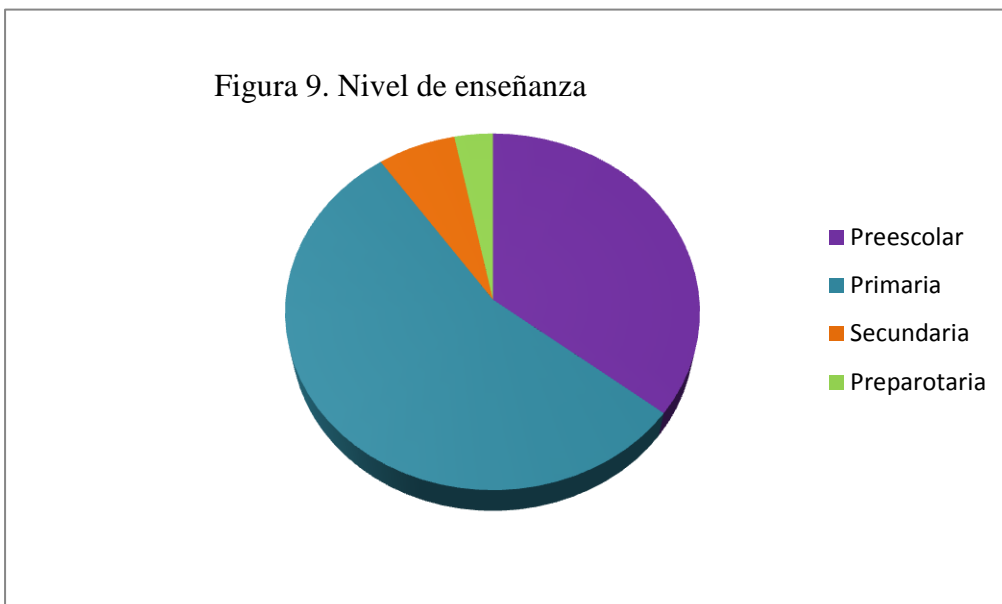


En la Figura 7 se observa las diferentes instituciones a las que pertenecen los participantes, un 26% son de la Clínica Mexica de Autismo, un 23% de Aunar, un 3% de Apoyando Angelitos con Autismo mientras que un 48% no laboran en ninguna institución.



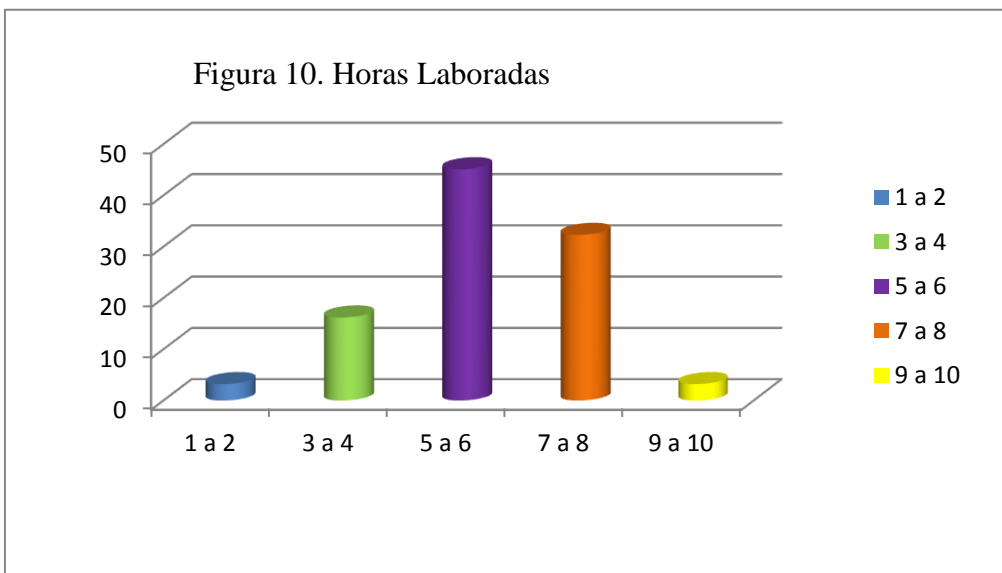
En la Figura 8 se observa que un 90.3% participantes asisten a laborar a un centro escolar privado, solo un 9.7 % lo hacen a escuelas públicas.

Figura 9. Nivel de enseñanza

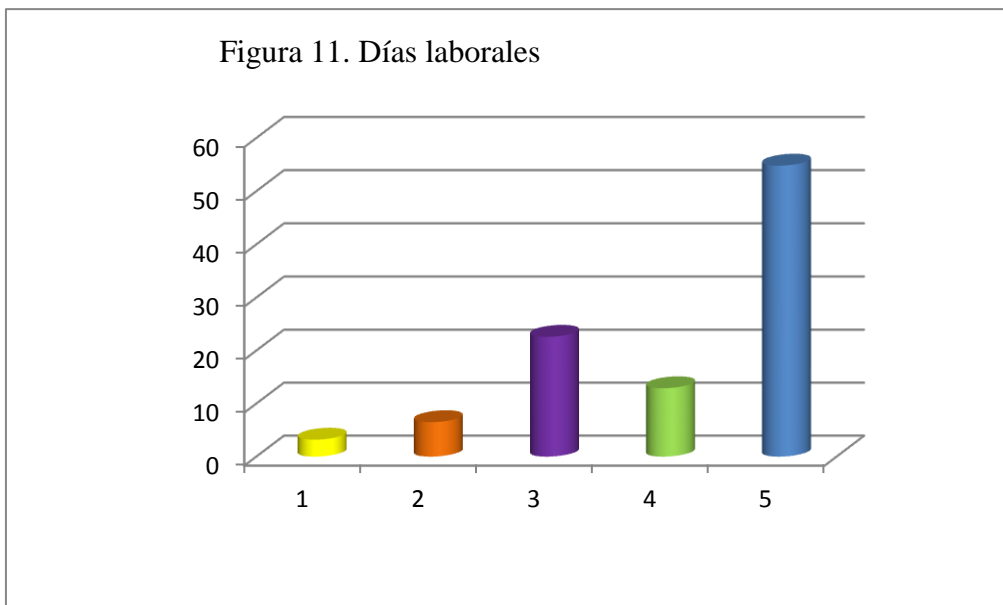


La Figura 9 representa un 54.8% que los participantes asisten a laborar en primaria, un 35.5 % a preescolar, un 6.5% en secundaria y un 3.2% en preparatoria.

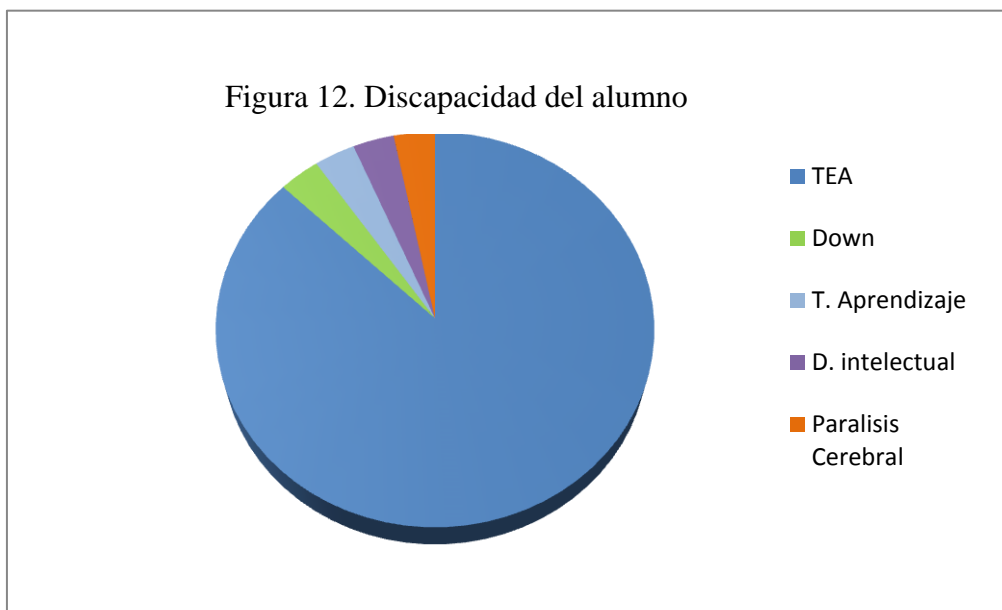
Figura 10. Horas Laboradas



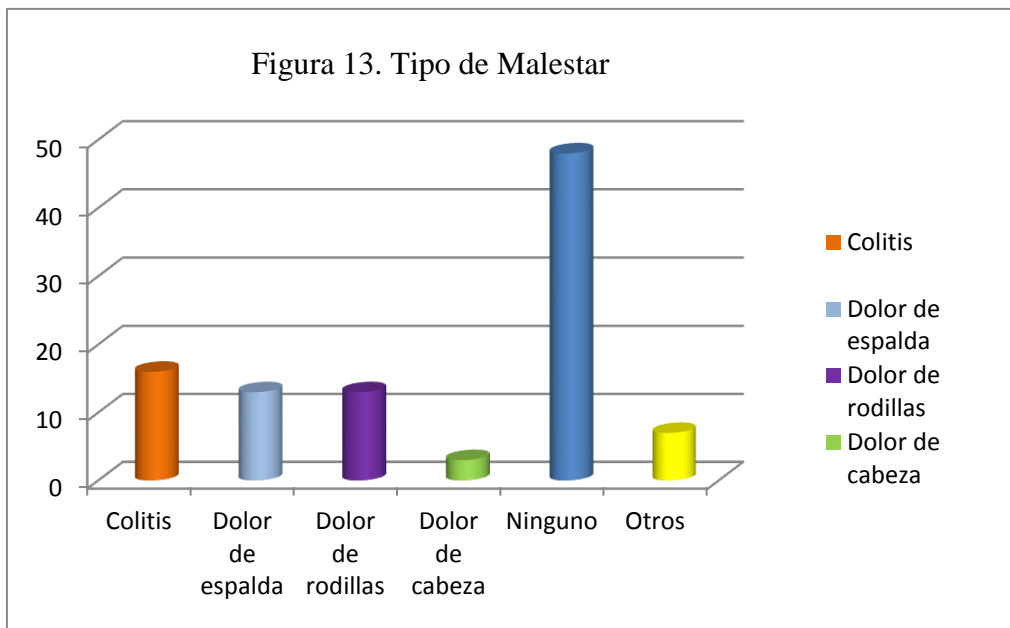
En la Figura 10 se observa que un 45.1 % de la muestra labora entre 5 a 6 horas, el 32.3% labora de 7 a 8 horas, el 16.2 lo hace de 3 a 4 horas y de 9 a 10 horas un 3.2% al igual que de 1 a 2 horas.



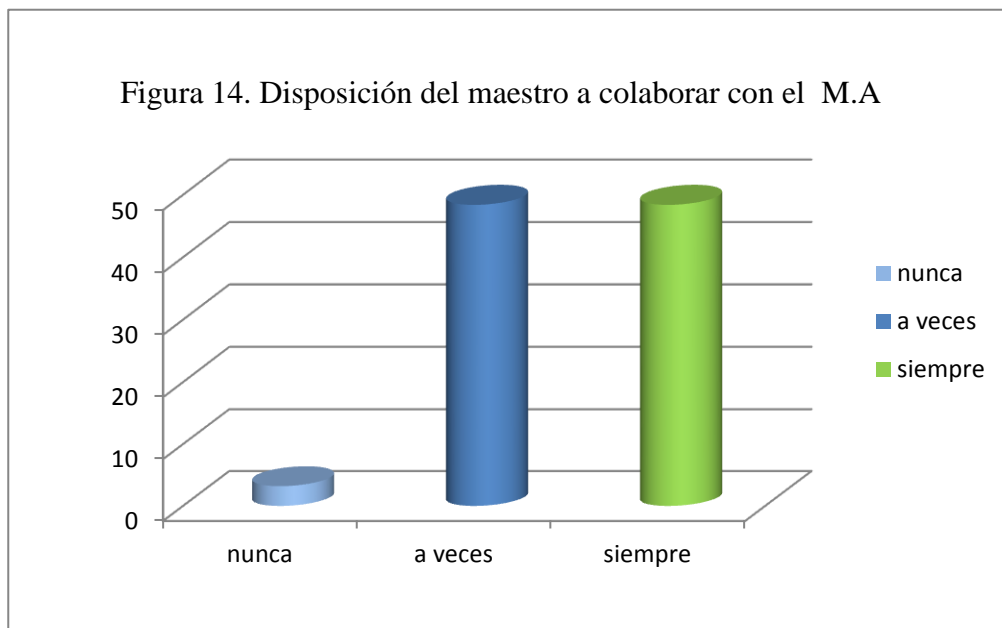
La Figura 11 demuestra que el 54.8% labora 5 días a la semana, el 22.6% labora 3 días, mientras que el 12.9% lo hace por 4 días, el 6.5% labora dos días y solo un 3.2% labora un día a la semana.



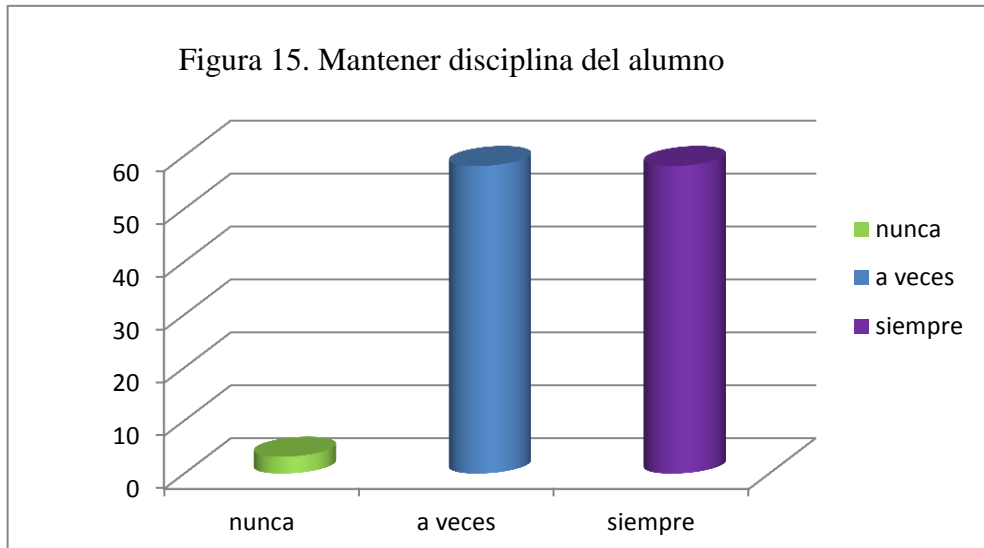
La Figura 12 representa que el 87.1% trabaja con alumnos con Trastorno del Espectro Autista, mientras que un 3.2% trabaja con alumnos con Down, Trastorno del Aprendizaje, Discapacidad Intelectual y Parálisis cerebral con el mismo porcentaje.



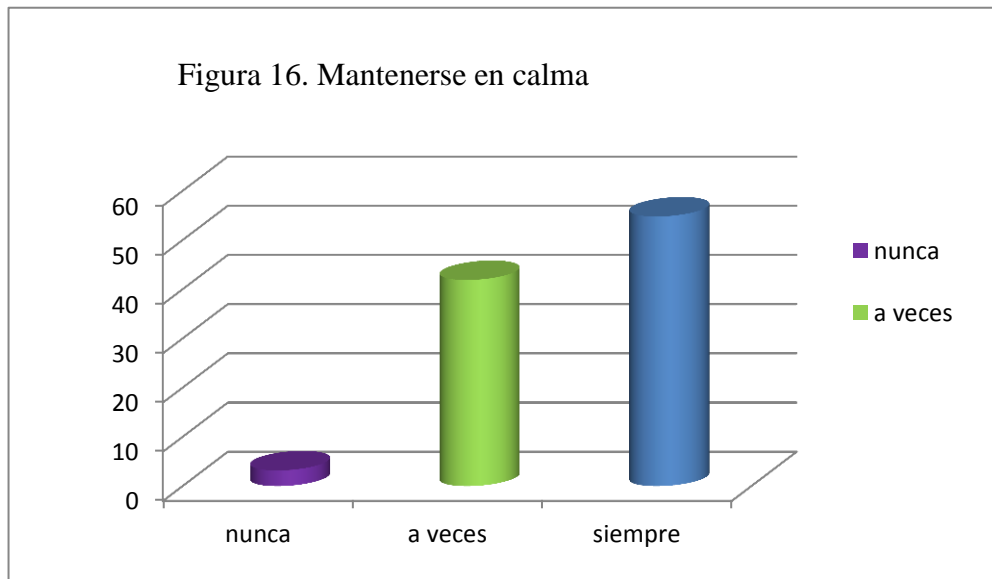
En la Figura 13 se observa que el 48 % no presenta ningún malestar, el 3% dolor de cabeza, un 13 % presenta dolor de espalda y con el mismo porcentaje dolor de rodillas y un 7 % presenta otro malestar.



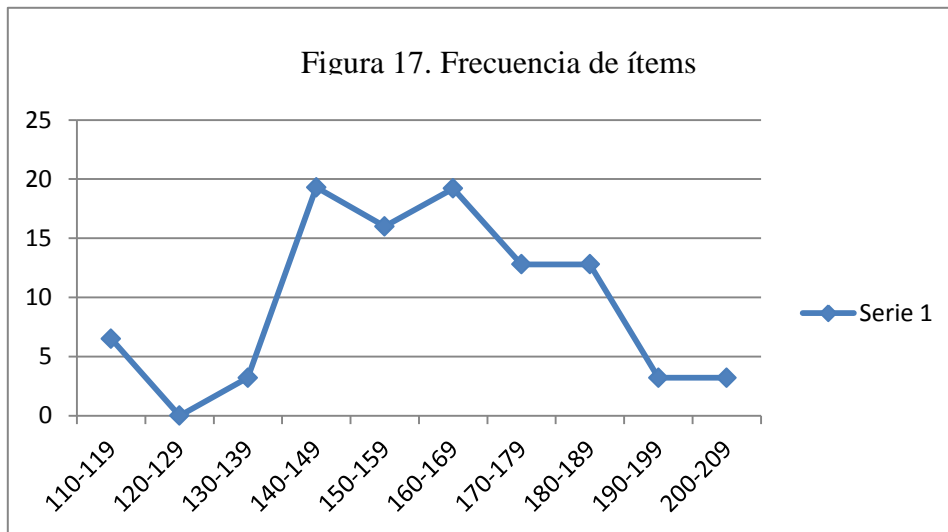
La Figura 14 representa los registros del 48.4% que el maestro de grupo colabora siempre con el Maestro de Apoyo, otro 48.4% lo hace a veces y un 3.2 no colabora nunca.



En la Figura 15 se observa que un 48.1% siempre puede mantener la disciplina de su alumno, con un porcentaje similar registra que solo a veces puede mantener la disciplina y solo un 3.2% nunca puede mantenerla.

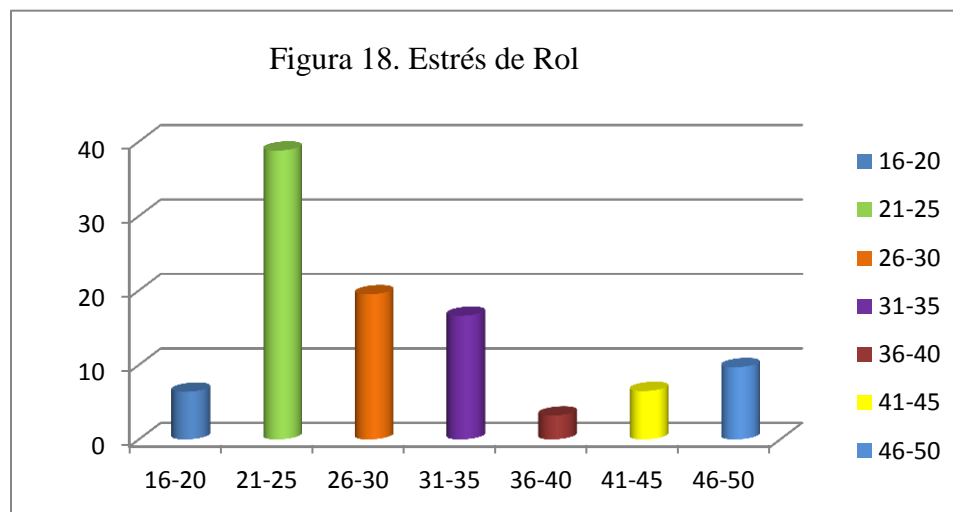


En la Figura 16 se observa que el 41.9 registra que puede mantenerse tranquilo a veces después de una conducta disruptiva de su alumno, mientras que el 54.8% siempre se mantiene tranquilo y un 3.2 nunca puede hacerlo.

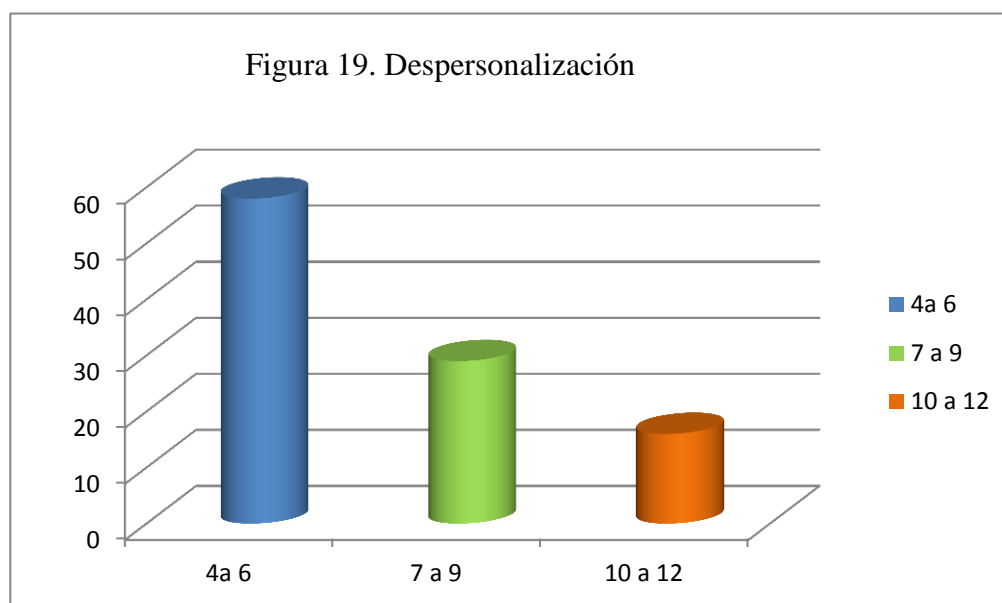


En la Figura 17 se observa los resultados del puntaje total de la muestra, donde un 19.3% se concentra en el rango de 140-149 con el mismo porcentaje está el rango de 160-169, un 16% en el rango 150-159, un 12.8% en el rango de 170-179 así mismo el rango de 180-189, un 6.5% en el rango de 110-119, mientras que en los rangos de 130-139, 190-199 y 200-209 coinciden con un 3.2%.

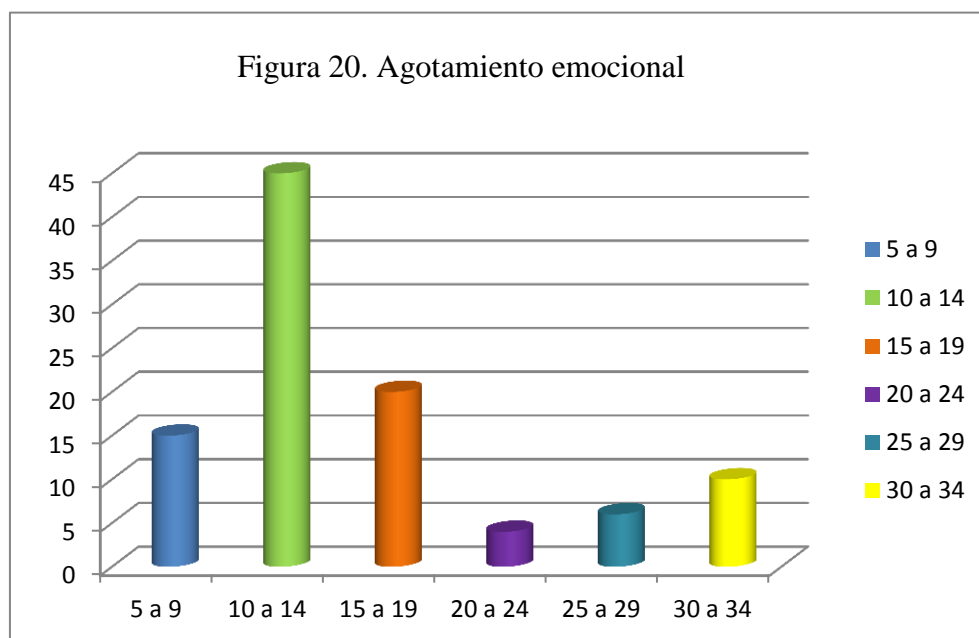
## Frecuencias



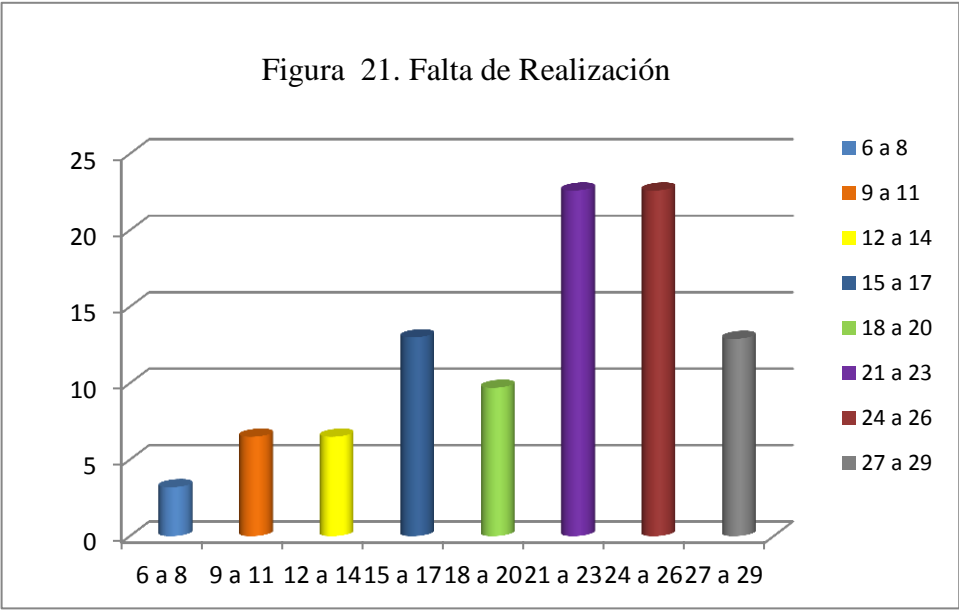
En la Figura 18 se observa las frecuencias de la Escala Estrés de Rol que un 36-40 solo un 3.2%, del rango de 41-45 un 6.5% al igual que en rango de 16-20, 46-50 un 9.7%, del rango de 31-35 un 16.6%, de 26-30 un 19.5% y del rango de 21-25 un 38.8%.de acuerdo a las respuestas.



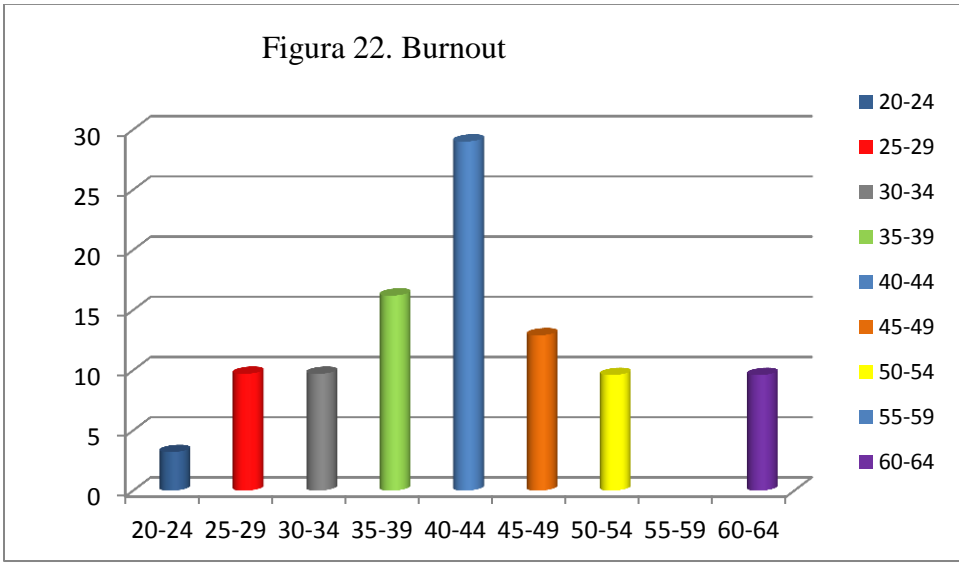
En la Figura 19 se observa que en la escala de Despersonalización en un rango de 4 a 6 de la frecuencia de puntaje es de 58%, en el rango de 7 a 9 un 29% y en el rango de 10 a 12 un 16%.



En la Figura 20 se registra las frecuencias en Agotamiento emocional, en el rango de 10 a 14 se concentró un 45%, del 15 a 19 un 20%, de 5 a 9 un 15%, del 30 a 34 un 10%, del 25 a 29 un 6% y de 20 a 24 solo un 4%..

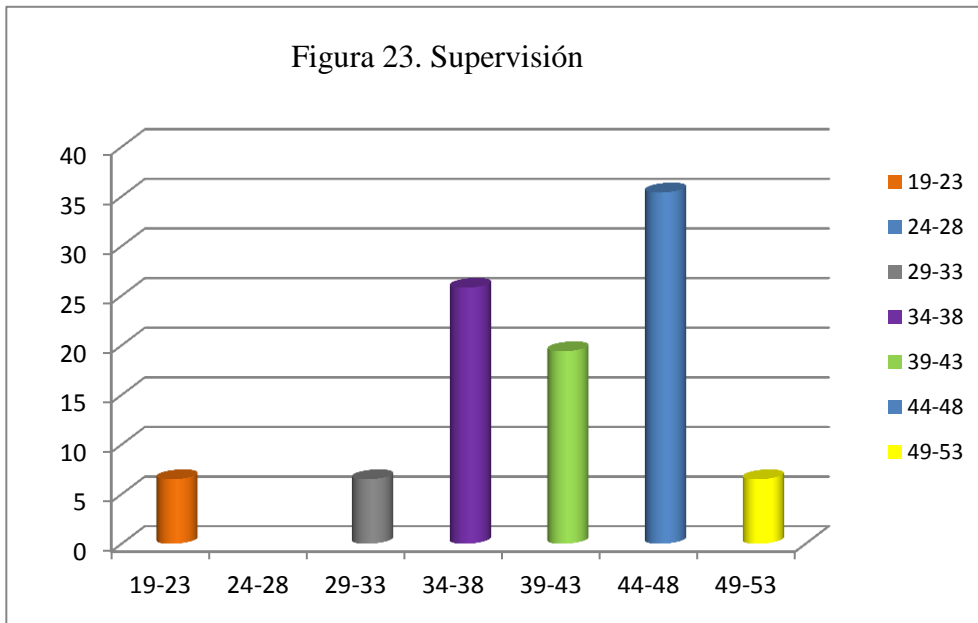


La Figura 21 muestra que en el rango de 6 - 8 un 3.2%, del 9-11 un 6.5%, del 12-14 un 6.4%, del 15-17 un 13%, del 18-20 un 9.7%, del 21-23 un 22.6% y del 27 a 29 un 12.9% en la escala de Falta de Realización.

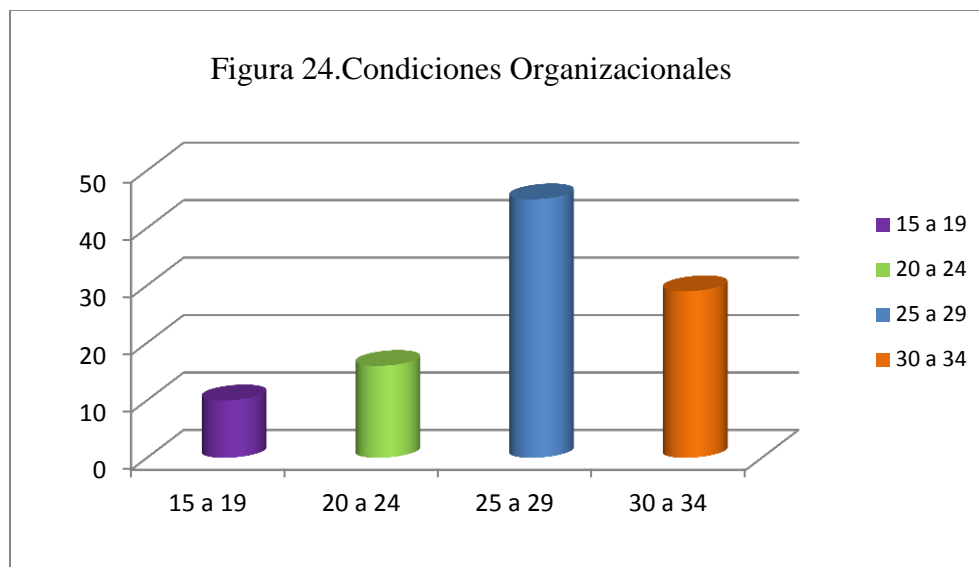


La Figura 22 representa la escala de Burnout donde en el rango de 20-24 se obtuvo un 3.2% de frecuencia, del 25-29 un 9.7% lo mismo que el rango de 30-34, de 35-39 un 16.2%, de 45-49 un 12.9%, de un 50-54 un 9.6% que coincide con el rango de 60-64 también.

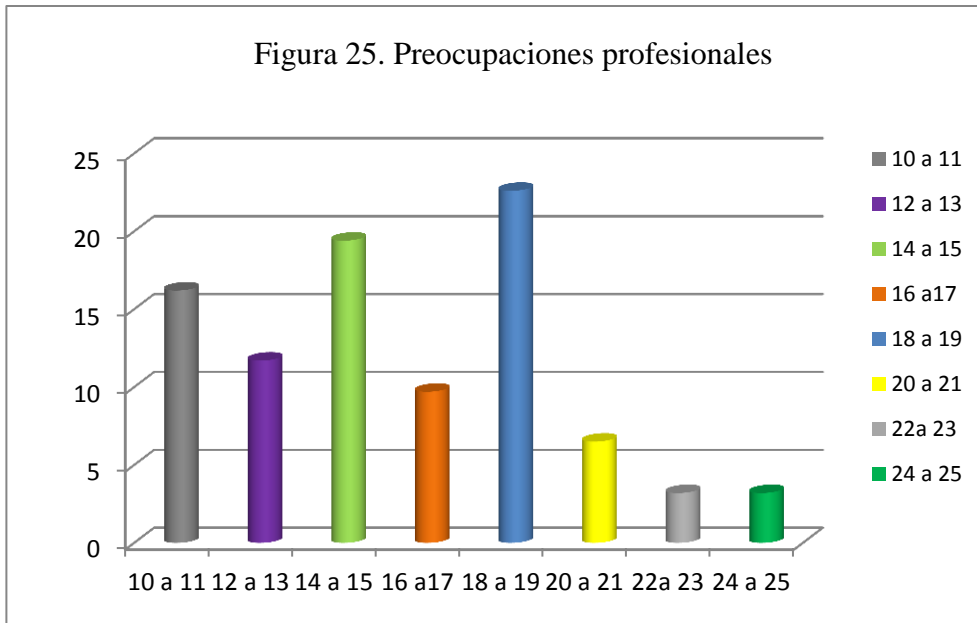




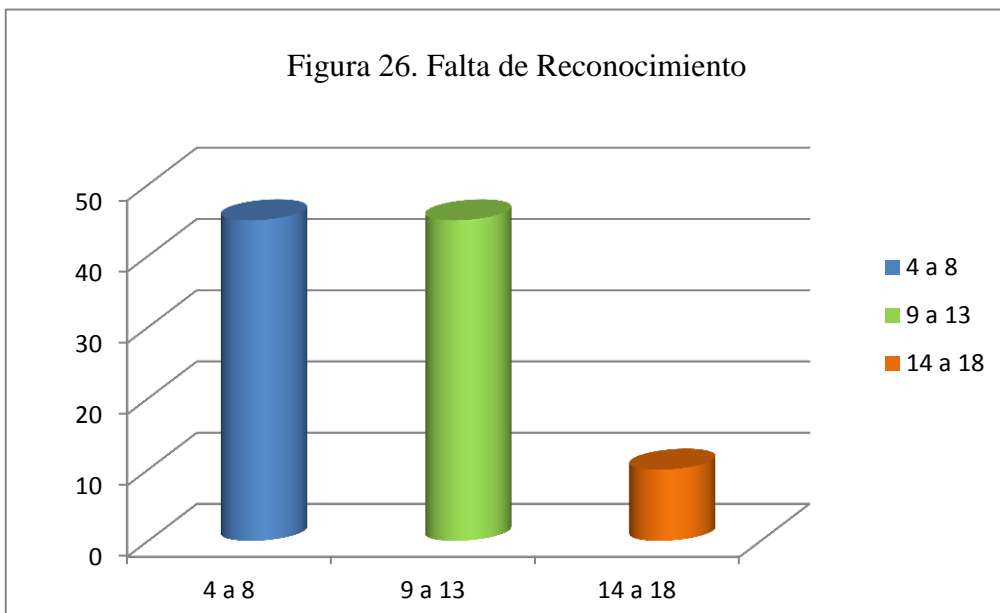
En la Figura 23 de la escala de Supervisión el 6.5% dentro del rango de 19-23 con el mismo porcentaje el rango de 29-33 y 49-53, mientras que el rango de 34-38 es un 25.8%, de 39-43 un 19.4% y de un 44-48 un 35.4%.



En la Figura 24 se observa la frecuencia de las respuestas en la escala de Condiciones Organizacionales, en el rango de 25 a 29 un 45%, de 30 a 34 un 29%, mientras que de 15 a 19 un 10% y de 20 a 24 un 16%.

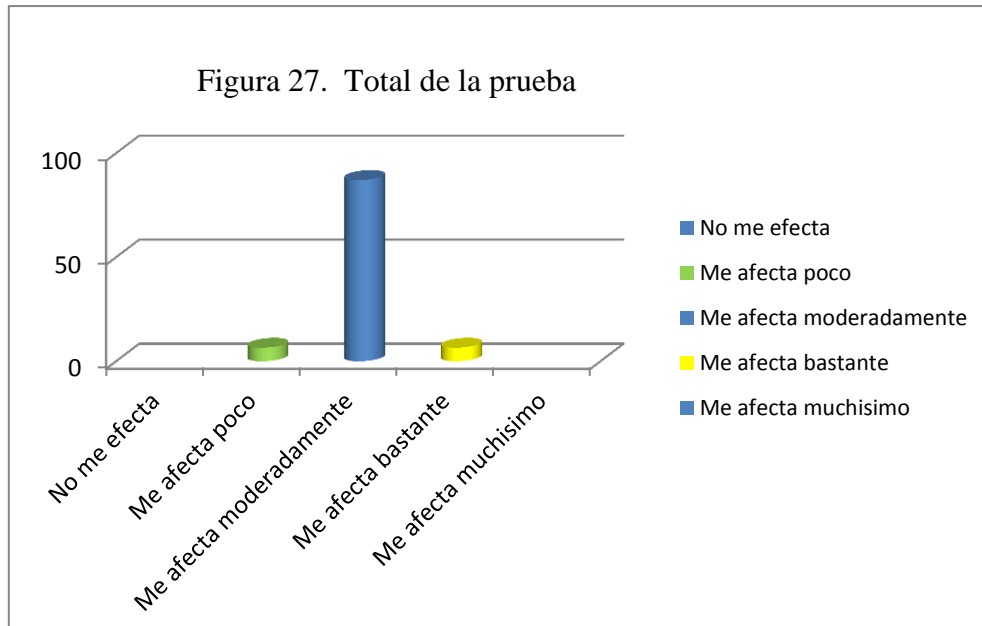


En la Figura 25 se observa un 16.2% pertenece al rango de 10-11, de 12-13 un 11.7%, un 19.4 en el rango de 14-15, en el rango de 16 a 17 un 9.7%, de 18-19 un 22.6%, de 20-21 un 6.5%, de 22-23 y de 24-25 con un 3.2% pertenecientes a la escala de Preocupaciones profesionales.

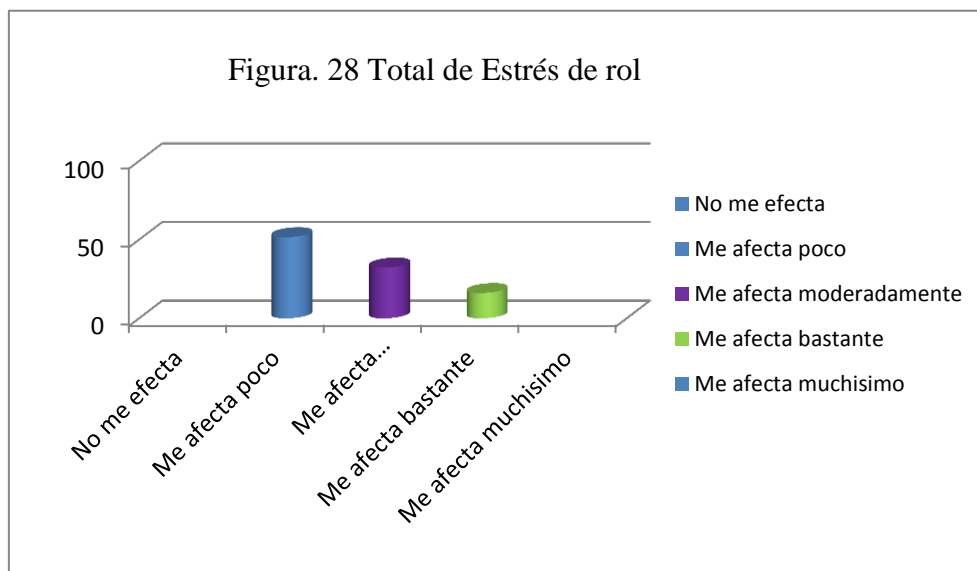


En la Figura 26 sobre la escala de Falta de Reconocimiento se observa la frecuencia de 45% tanto en el rango de 4 a 8 y de 9 a 13, y solo un 10% de 14 a 18.

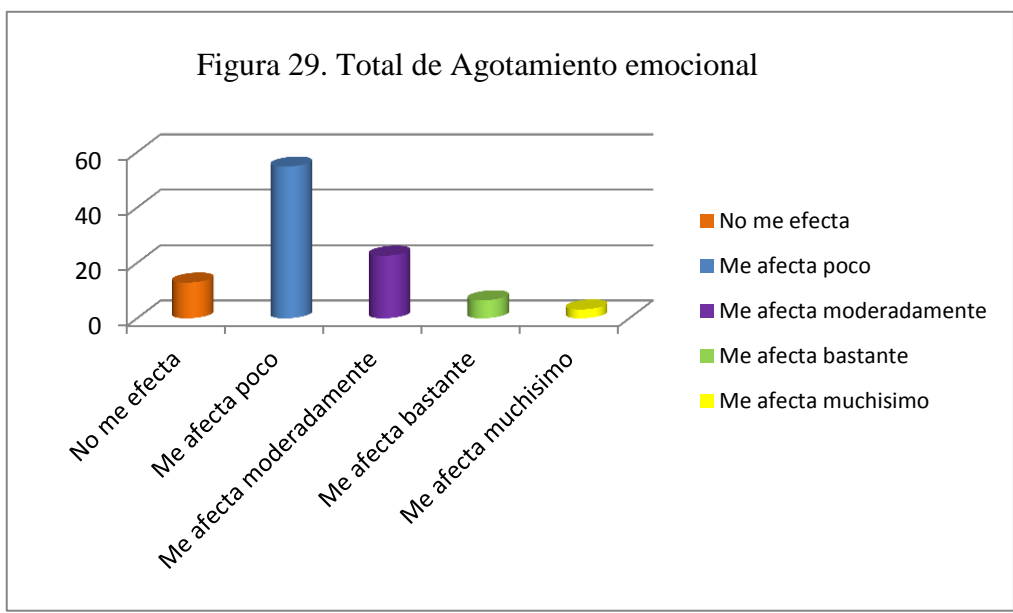
## Totales de acuerdo a las respuestas



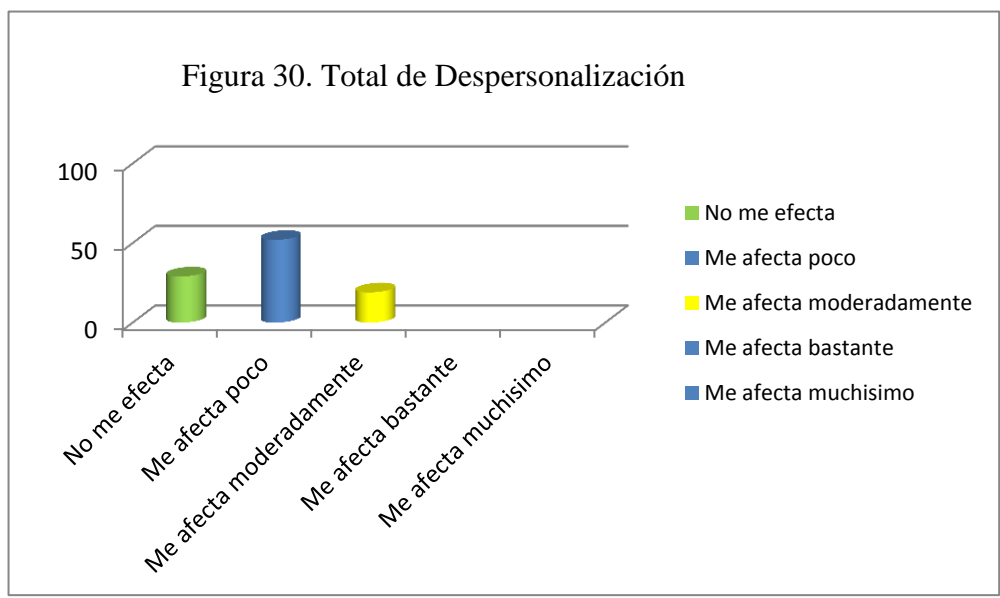
En la Figura 27 se observa el total de respuestas donde el porcentaje mayor de 87% se centra en la respuesta “Me afecta moderadamente”, mientras que “Me afecta poco” y “Me afecta bastante” obtuvieron el mismo porcentaje de un 6.5%.



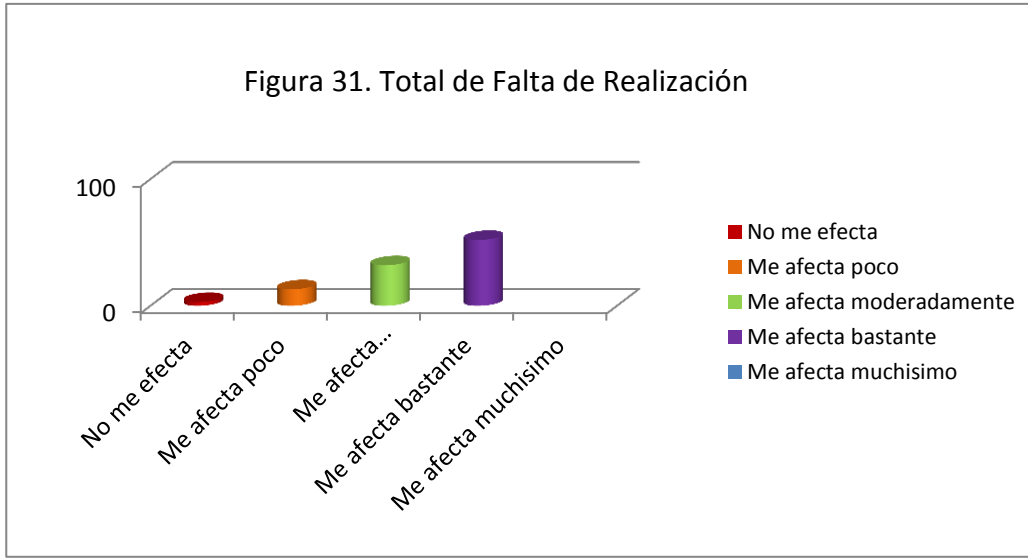
En la Figura 28 se observa que en la escala de Estrés de rol un 51.6 % se concentró en la respuesta “Me afecta poco”, un 32.3% en “Me afecta moderadamente” y solo un 16% en “Me afecta bastante”.



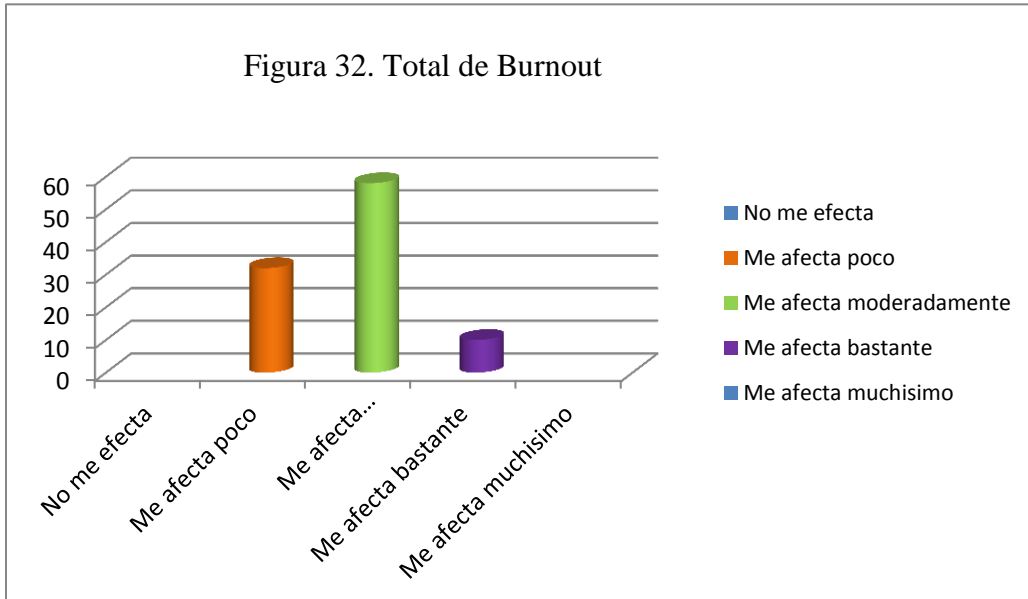
La Figura 29 representa el total de respuestas en la escala de Agotamiento Emocional, un 12.9% en “No me afecta”, un 3.2% “Me afecta muchísimo”, 22.6% “Me afecta moderadamente” y el 54.8% “Me afecta poco”.



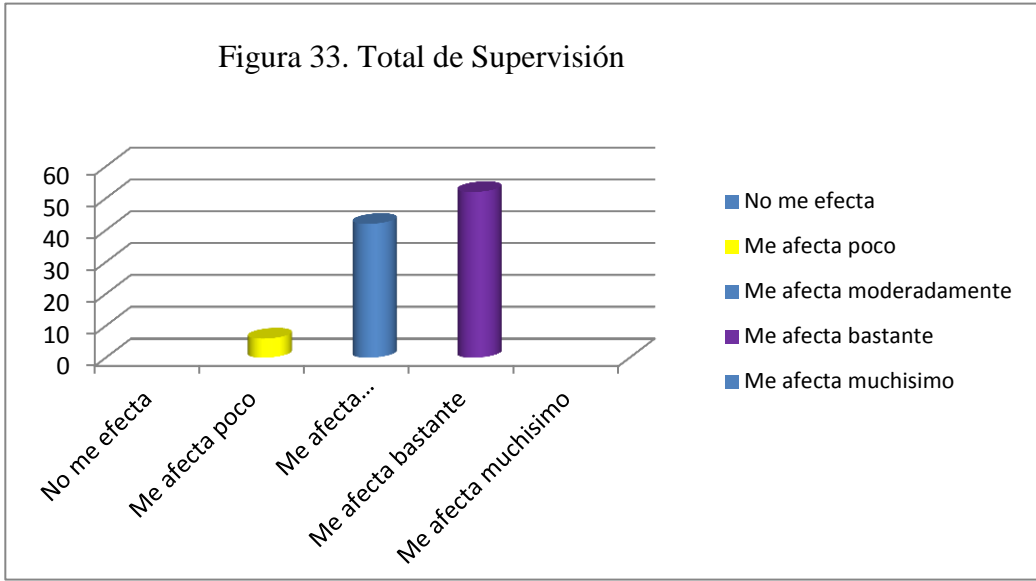
En la Figura 30 se observa que un 52 % se concentró en la respuesta “Me afecta poco”, un 29% en “No me afecta”, mientras que un 19 % en “Me afecta moderadamente” dentro de la Escala de Despersonalización.



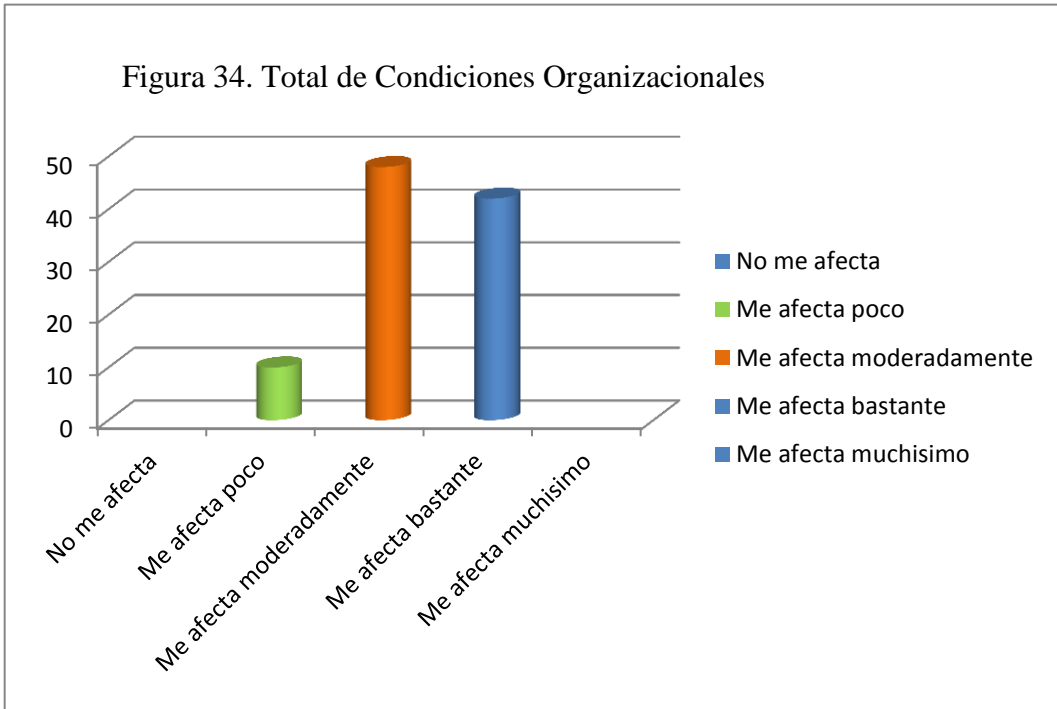
En la Figura 31 se observa el mayor porcentaje de 52% concentrado en “Me afecta bastante”, el 32% en “Me afecta moderadamente”, el 13% “Me afecta poco” y un 3% en “No me afecta” en la Escala de Falta de Realización.



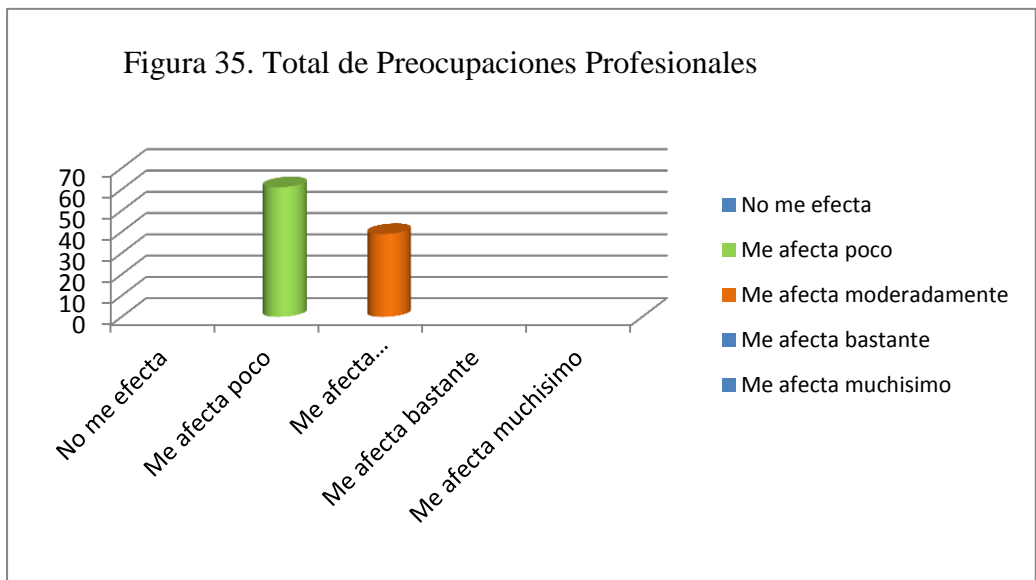
En la Figura 32 se observa que un 58% se concentró en la respuesta “Me afecta moderadamente”, un 32% en “Me afecta poco” y un 10% “Me afecta bastante” en el Factor Burnout.



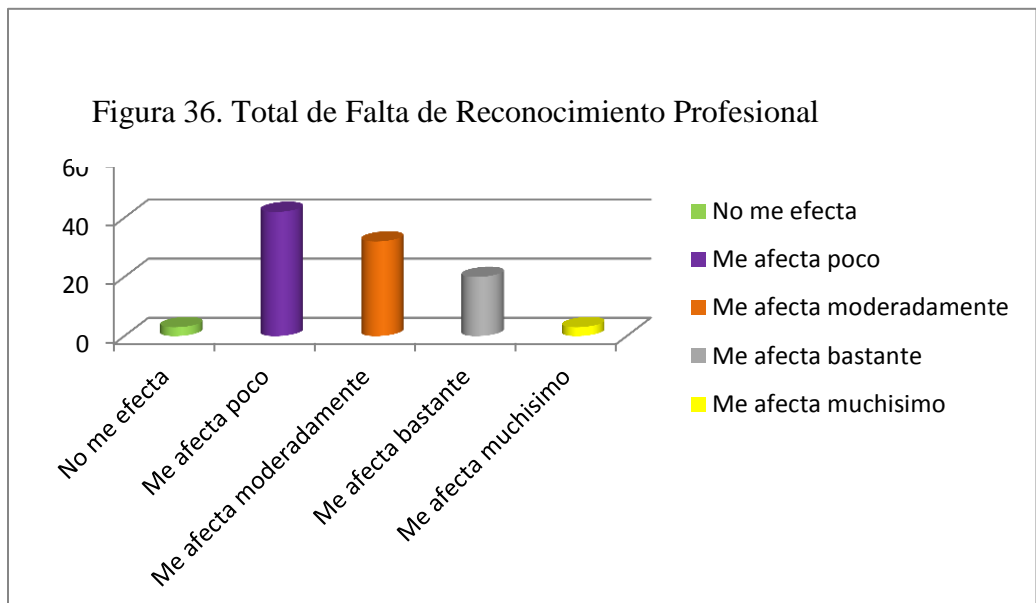
En la Figura 33 se observa un 52% concentrado en la respuesta “Me afecta bastante”, un 42% en “Me afecta moderadamente”, y un 6% en “Me afecta poco” dentro de la Escala de Supervisión.



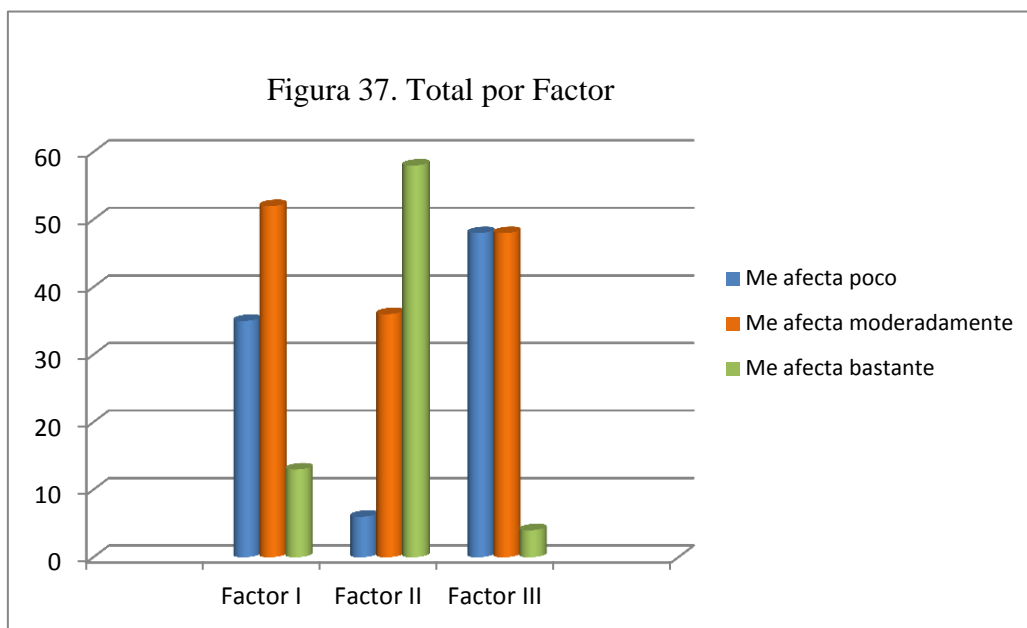
En la Figura 34 se observa el 48% concentrado en “Me afecta moderadamente”, un 42% en “Me afecta bastante” y un 10% en “Me afecta poco”.



En la Figura 35 se observa un 39 % concentrado en “Me afecta moderadamente” y 39% en “Me afecta moderadamente”, dentro de la Escala Preocupaciones Profesionales.



En la Figura 36 se observa un 42% se concentra en la respuesta “Me afecta poco”, un 32% “Me afecta moderadamente”, un 20% en “Me afecta bastante” y un 3% en “No me afecta”, dentro de la Escala Falta de Reconocimiento Profesional.

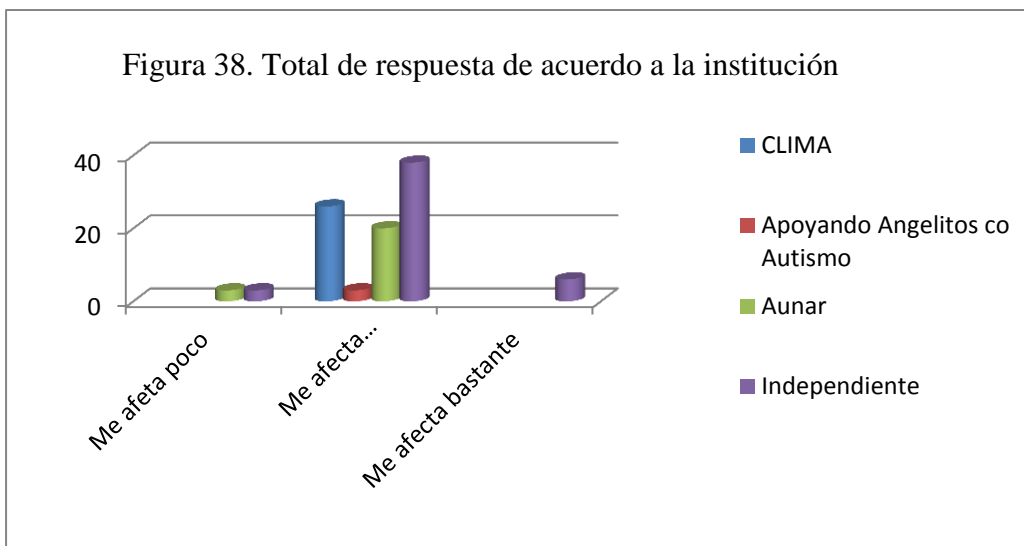


En la Figura 37 sobre los totales de la muestra por los tres Factores que conforman la prueba, se observa que el Factor I relacionada con Estrés y Burnout, el valor más alto con 52% se concentra en la respuesta “Me afecta moderadamente”, “Me afecta poco” con un 35% y “Me afecta bastante” con un 13%; en el Factor II sobre Condiciones Organizacionales y Supervisión, el mayor porcentaje de 58% concentrado en “Me afecta bastante” mientras que “Me afecta poco” con un 6% y un 36% en “Me afecta moderadamente”; en el Factor III sobre Preocupaciones Profesionales y Falta de Reconocimiento profesional se registró un 48% en las respuestas de “Me afecta moderadamente” y “Me afecta poco”, mientras que en “Me afecta bastante” con un 4%.

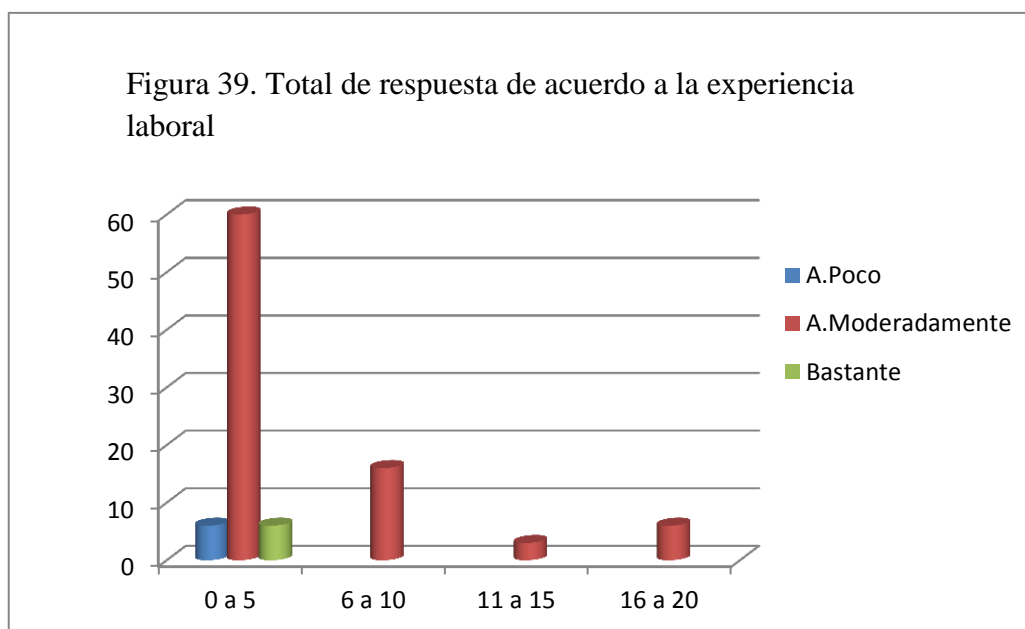
**Tabla 3. Escalas que pertenecen a cada Factor del CBP-R.**

	Factor I	Factor II	Factor III
<b>ESCALAS</b>	Estrés de rol	Supervisión	Preocupaciones Profesionales
	Agotamiento emocional	Condiciones Organizacionales	Falta de Reconocimiento Profesional
	Burnout Despersonalización		
	Falta de Realización		





La Figura 38 de condición laboral y las respuestas de la muestra, se observa un porcentaje de 38% en respuesta de afectación moderada del grupo de maestros independientes y un 6% en bastante afectación, mientras en instituciones como CLIMA obtuvieron un 26% en afectación moderada.



En la Figura 39 Años de experiencia la mayor puntuación se obtuvo en el rango de 0 a 5 años, con un 60% en afectación moderada.

**Tabla 4. Prueba T**

Escala	Índice de significancia
Total	.001
Estrés de Rol	.011
Agotamiento emocional	.012
Falta de Realización	.009
Burnout	.008
Factor I	.001
Condiciones Organizacionales	.046
Preocupaciones Profesionales	.003
Falta de Reconocimiento	.000
Factor III	.000

Tabla 4. Comparación de medias entre Escalas y sexo.

**Tabla 5. Análisis de Varianza (ANOVA)**

	Relaciones pareja	Experiencia	Horas	Días	Malestar	Disciplina	Tranquilidad
<b>Total</b>	<b>.05</b>	<b>.003</b>		<b>.045</b>			
Estrés de Rol	<b>.041</b>	<b>.036</b>		<b>.001</b>			
Agotamiento emocional				<b>.001</b>			<b>.036</b>
Falta de Realización							
Despersonalización						<b>.007</b>	
Burnout		<b>.002</b>					
Factor I		<b>.003</b>		<b>.006</b>			
Supervisión					<b>.002</b>		<b>.007</b>
Condiciones Organizacionales						<b>.042</b>	<b>.009</b>
Factor II					<b>.019</b>		<b>.005</b>
Preocupaciones Profesionales	<b>.008</b>		<b>.047</b>	<b>.009</b>			
Falta de Reconocimiento			<b>.043</b>				
Factor III	<b>.024</b>		<b>.013</b>	<b>.019</b>			

En la Tabla 5 se aprecian algunas variables donde se obtuvo diferencias significativas

**Tabla 6. Correlación de Pearson**

	Des	SP	CO	FII
edad	-.427*	.361*	.371*	.385*
experiencia	-.406*			

En la Tabla se observa las Correlaciones medias entre variables y escalas de la prueba, Despersonalización (Des), Supervisión (SP), Condiciones Organizacionales (CO) y Factor II (FII).

De acuerdo a las cinco opciones de respuesta del cuestionario en escala likert donde “No me afecta” denota ninguna influencia o perturbación con respecto al trabajo, por otra parte “Me afecta poco” comienza a demostrar cierto desacuerdo o disgusto, mientras que “Me afecta moderadamente” aumenta el grado de la afectación, así como “Me afecta bastante” sigue en aumento el desacuerdo, por lo que un “Me afecta muchísimo” conlleva a una afectación mayor con algún tipo de consecuencias.

El total general de respuestas del Cuestionario CBP-R aplicado, se observa en la Figura 26, donde el porcentaje mayor de 87% de la muestra, se centra en la respuesta “Me afecta moderadamente” y un 6.5% resultado bastante afectado.

En la Escala de Estrés de rol ambos sexos reportaron poca afectación, relacionada con materiales o conocimientos para realizar el trabajo, así como a la adaptación de normas o valores profesionales, la muestra de 31 sujetos, con predominio del género femenino de 81% (n=25), con la presencia masculina de 19% (n=6), en esta escala un 20% de mujeres registraron “Me afecta bastante”, los varones registraron 80% poca afectación.

En la Escala de Falta de Realización referente a bajas expectativas laborales por no obtener los logros previstos acompañado de sentimientos de fracaso, donde en general registraron mayor

afectación, por un lado las mujeres con alto porcentaje en “Me afecta bastante” de 60% y un 28% en “Me afecta moderadamente”, mientras que en hombres un 50% registro afectación moderada, con un índice de significancia de .009 en Prueba t.

En la escala de Agotamiento Emocional que sugiere un cansancio físico o mental o en combinación por el contacto frecuente con las personas atendidas, se encontró un porcentaje similar entre hombre y mujeres que registraron poca afectación, sin embargo es un indicio del comienzo del síndrome, respecto al género, solo un 28% de mujeres si les afecta moderadamente, mientras que un 67% de los hombres les afecta poco, al resto no le afecta.

En la Escala de Despersonalización obtuvo puntajes bajos, referente a sentimientos o actitudes de distanciamiento hacia el alumno que conlleva a un trato impersonal e indiferente como respuesta del agotamiento, donde un 44% de las mujeres registraron poca afectación y un 32% no les afecta, mientras un 80% de los varones les afecta poco y el resto no le afecta.

En la escala de Burnout que engloba las dimensiones de Despersonalización, Falta de realización y Agotamiento emocional, un 58% se concentró en la respuesta “Me afecta moderadamente”, respecto con los sexos, un 80% de hombres no les afecta y solo el 20% afecta moderadamente, mientras que en mujeres el 68% registró la misma afectación y un 12% informó estar afectada bastante.

Por lo que el Factor I conformado por las escalas descritas como Estrés de Rol y Burnout a la que pertenecen Agotamiento emocional, Despersonalización y Falta de Realización , se encontró que las mujeres en un 60% registraron estar afectadas moderadamente y un 15% afectadas bastante, mientras que un 80% de hombres no le afecta y solo el 20% afectados moderadamente.

En el Factor II sobre Desorganización dentro de la organización, como la forma de supervisar, el apoyo de superiores y en general las Condiciones en que realiza el trabajo y recursos con los que se cuentan, como se observa en la Figura 36 resultaron con mayores puntuaciones, revelando que un 80% los hombres se sintieron afectados bastante, mientras que en mujeres un 55% afectadas de la misma manera.

Mientras que el Factor III sobre problemáticas administrativas, conformada por las escalas de Preocupaciones profesionales y Falta de Reconocimiento profesional, el sexo masculino en su totalidad reveló sentir poca afectación, mientras que el sexo femenino en un 60% afectado moderadamente, un 35% con poca afectación y 5% afectado bastante.

## Discusión

En la muestra se registró un Burnout moderado donde el grupo de mujeres es más vulnerable, presentando mayores puntajes en la mayoría de las escalas, resultados similares registraron Portero y Vaquero (2015) con puntuaciones medias en las dimensiones de desgaste profesional, con la muestra compuesta predominantemente por mujeres. Respecto a la escala de Falta de realización donde puntuaron con mayor afectación que los hombres, coinciden con Granados Alós et al. (2017) en una muestra de profesores en la que las mujeres registraron mayores puntuaciones solo en esta escala. La mayoría de los autores encuentran resultados ambivalentes respecto a esta variable, mientras que Aldrete et al. (2003), mencionan que las mujeres son más propensas a padecer el síndrome, Toscano et al. (2010), Beltrán et al. (2011) hacen un análisis donde los hombres resultan con más afectación.

Con respecto a las características personales que predisponen al desgaste que conllevan al Burnout, Mingote y Pérez-Corral (1999, citados en Bosqued, 2008) mencionan precisamente el tener elevadas expectativas de una manera poco realista, el idealismo y altruismo en la profesión, así como un elevado nivel de autoexigencia, aunque ponen todo su empeño nunca parece suficiente por lo que continuamente se sienten frustrados, esto es observado en los resultados de esta investigación en la Escala Falta de realización con bastante afectación, referente a la falta de logro personal que detona sentimientos de ser menos competente en el desempeño laboral, los afectados evalúan el propio trabajo de manera negativa y se reprochan no conseguir los objetivos, lo que en conjunto va generando desilusión e insatisfacción, siendo esta una de las escalas más afectadas de las tres dimensiones de Burnout.

Aldrete (2003) coincide que en la profesión de docencia existe mucha presión y exigencias, siendo una labor con múltiples fuentes de estrés, como es el caso de la ambigüedad y conflicto entre roles, que sucede cuando el empleado no tiene la información adecuada a la hora de desempeñar su función por lo que no entiende por completo lo que debe realizar y cuando los docentes tienen que asumir distintas funciones dentro de la escuela, estas múltiples de funciones que debe desempeñar el docente al igual que el maestro de apoyo, genera tensión, además si existen exigencias contradictorias que le planteen otras personas respecto a las propias creencias o conocimientos, el estrés puede ser entonces resultado de la incapacidad de enfrentarse a estas diversas demandas (padres, directivos, alumnos) o expectativas (Travers y Cooper, 1996) tal como en esta investigación que se encontró afectación en la variable de estrés de rol.

Por otro lado Kyriacou (1991; citado en Manassero) considera que las condiciones de trabajo deficientes, bajo estatus profesional e indisciplina de estudiantes son causas de estrés en docentes

Mientras tanto en los factores organizacionales como el de Desorganización, la muestra revela bastante afectación, que integra las condiciones en las que se realiza el trabajo así como la forma de supervisar, por lo que se puede inferir que hay una falta en general de apoyo profesional para los maestros sombra, además de falta de recursos para desarrollarlo. Otra escala que denota problemas administrativos es la Falta de reconocimiento profesional, referente a la percepción de bajo salario y la imagen pública del maestro de apoyo, al respecto Moreno-Jiménez et al. (2000) reconocen que las condiciones organizacionales son indicadores que inciden en el desarrollo de Burnout. Golembiewski y colaboradores (1985; Citados en Gil-Monte, 2007) explican la aparición del síndrome a partir de las disfunciones organizacionales

Respecto a las condiciones laborales de la muestra, está el grupo que labora de manera independiente y el grupo que trabaja con una institución, ambos grupos muestran bastante afectación, pero destaca que el grupo independiente registra más afectación, en apariencia el no pertenecer laboralmente a una institución podría representar menos normas, demandas o exigencias que cumplir, sin embargo es justamente la ausencia de una institución que los respalde lo que probablemente provoca sentimientos de incertidumbre por la conservación y desarrollo del trabajo, Travers y Cooper (1997, citados en Ramos, 2008) identificaron que la inseguridad laboral es un factor detonante para el desarrollo de Burnout en docentes, en este grupo las responsabilidades tampoco son compartidas y por los resultados de otras escalas también es notorio que son vulnerables, como en la dimensión de Falta de Realización revela que se autoevalúan de forma negativa y en Supervisión donde para ellos hay una ausencia de a quién recurrir en situaciones estresantes, la falta de apoyo impacta en el desgaste profesional, algunos autores como Avendaño et. al. (2009) coinciden que a mayor percepción de apoyo social recibido en el trabajo, como de compañeros o superiores, menor presencia de Burnout, mientras que Greenglass ,Burke y Konarski (2007) añaden que el apoyo social refleja una disminución de Despersonalización y aumento de sentimientos de logro. Por otro lado Escalante (2010) describe al Apoyo social de la pareja, compañeros o jefe de trabajo como un factor protector de Burnout.

Aunque la cantidad de participantes con pareja y sin pareja son muy similares, se encontraron diferencias significativas en Estrés de Rol y Preocupaciones profesionales donde el grupo sin pareja presentó puntajes bajos en comparación del grupo con pareja, lo que sugiere que los maestros con pareja están más afectados por las funciones que desempeñan, les genera estrés las demandas, el cambio de normas, los conflictos con alumnos y padres de familia, la seguridad



laboral, probablemente por tener más responsabilidades que cumplir, como mantener gastos o tener a cargo económicamente a más personas, estos resultados coinciden con la investigación en docentes realizada por Aldrete et al (2003), donde las maestras casadas presentaban índices más altos en las escalas de Burnout.

Los malestares presentes en esta investigación son: dolor de espalda, colitis y dolor de rodillas, si bien están dentro de una afectación moderada pueden ser un indicio de las consecuencias del Burnout, siendo trabajadores en su mayoría con 5 años laborando o menos, Escalante (2010) ha puntualizado que a mayor nivel de Burnout, mayor presencia de padecimientos de salud, también Kim, Ji J y Kao D (2011) demostraron en un estudio longitudinal de tres años, que los trabajadores sociales con niveles iniciales más altos de Burnout mostraron más quejas de salud física.

Con respecto al tiempo de experiencia, en el grupo de menor experiencia (5 años laborando o menos) se encontró relación con índice significativo en las escalas de estrés de rol y Burnout, Nuri, Demirok, Direktör (2017) en su investigación en docentes de Educación Especial tomaron en cuenta esta variable de antigüedad profesional donde revelaron que de 1-5 años de antigüedad profesional resultaron con nivel medio de Burnout.

La muestra de maestros de niños con discapacidad también sugieren en los resultados que a mayor edad menor presencia de sentimientos o actitudes de distanciamiento hacia los demás, pero mayores problemas con la manera y estilos de supervisión del coordinador o jefe inmediato además de las condiciones laborales existentes, el 42% se encuentra en el rango de 23-27 años, siendo entonces la afectación en el grupo de trabajadores más jóvenes, esto coincide con López-Morales et al. (2006) en su investigación donde más del 50% de los que presentaron el síndrome,

se registraron con menos de 29 años. Ramírez y Zurita (2010) concluyeron que el síndrome se presenta en mayor medida en trabajadores jóvenes menores de 30 y 40 años.

## Capítulo 6. Conclusiones

En la presente investigación se concluye que la hipótesis que se acepta es la nula, que refería que “Los maestros de apoyo de niños con discapacidad no presentan un puntaje alto de afectación de Burnout”, sin embargo los resultados apuntan a una moderada afectación.

Como es sabido la constante exposición al estrés laboral puede generar un desgaste profesional es decir al síndrome, dentro del ambiente escolar la literatura expone algunas fuentes de estrés docente, como la naturaleza misma de la enseñanza (conducta de estudiantes, situaciones del aula), la organización de la escuela dicho por Boot y Cox (1990; citados en Manassero, 2003), Jenkins y Calhoun (1991; citados en Manassero, 2003) resumen otras categorías como falta de control sobre las actividades y resultados, conflictos de rol, cambios rápidos e imprevistos, sentimientos de inadecuación y expectativas irreales, en el caso de los maestros de apoyo que conviven y desarrollan su labor dentro de este ambiente, se encontró que en efecto, llegan a ser perturbados por estrés de rol esto quiere decir que en su percepción las tareas o demandas de su puesto les sobrepasan al ser ambiguas, variadas incluso incompatibles en la realización del trabajo, les genera tensión ya que deben desenvolverse con el niño en cuestión, los compañeros de grupo del niño, el maestro titular, los padres de familia, el jefe inmediato o los directivos del colegio. El psicólogo Martín Resch afirma que las condiciones laborales deplorables causan estrés, entre ellas las instrucciones contradictorias de los jefes o la información tardía (Citado en Ausfelder 2002).

Aunque las condiciones de docentes y maestros de apoyo se asemejan, las funciones de nuestra muestra no se limitan solo a transmitir conocimientos académicos, sino también a cubrir las necesidades específicas del alumno (conductuales, de comunicación, sociales). Es por ello que en el perfil de este puesto requieren ser detalladas las competencias profesionales necesarias para

desempeñarse, ya que las instituciones participantes en la investigación carecen de este listado, se limitan a tener la descripción de funciones, es posible que esta omisión cause el desconocimiento y poca valorización de esta labor dentro de la sociedad, de las instituciones educativas o de la propia empresa a la que pertenecen, el perfil demanda contar con conocimientos amplios en la discapacidad, preparación pedagógica, dado que la práctica exige dar apoyo pedagógico y/o terapéutico. Al contar o no con las herramientas o recursos se espera que el jefe inmediato o institución que los respalde brinde el conocimiento o guía para desenvolverse, ya que dentro de sus atracciones ofrecen capacitación constante, pero los resultados en el factor organizacional demuestran que los maestros de apoyo perciben una ausencia de apoyo profesional, esto hace evidenciar la falta de respaldo por parte de los coordinadores, ausencia de retroalimentación sobre la realización del trabajo y sus resultados, además de información pertinente y metas claras para lograr los objetivos con los alumnos, la disposición a encontrar soluciones en conjunto, incluso reconocimientos por desempeño, cabe señalar que la retribución económica es también un tipo de reconocimiento, en este caso los participantes perciben poca remuneración por su labor, como lo indican en la escala de Reconocimiento profesional.

Siegrist (1996; citado en El Sahili, 2012) hace referencia al desfase entre el esfuerzo realizado y la recompensa recibida en el ambiente laboral, la ausencia constante de retroalimentación adecuada puede conducir a sentimientos de insatisfacción, es entonces que otra posible causa que influye en el desgaste en esta muestra, es el desfase entre las exigencias y obligaciones que los maestros de apoyo reciben de su empresa, sin embargo la empresa no se hace responsable del pago, ni de otra remuneración económica, ya que son los padres de familia

quienes pagan directamente, así que la falta de derechos y protección social podría ser un indicador de desequilibrio entre demandas y recompensas.

La afectación moderada de Burnout de esta muestra está asociada a las condiciones y factores organizacionales y a la falta de realización, Golembiewski y colaboradores (1985; Citados en Gil-Monte, 2007) explican que la aparición del síndrome está basado en las disfunciones organizacionales, como el conflicto, ambigüedad y pobreza del rol, la estructura y cultura organizacional, las causas varían dependiendo del tipo de estructura y clima organizacional y el tipo de apoyo hacia el trabajador, el autor Winnubst (1993; Citado en Ramos, 2008) también es partidario de darle la mayor importancia a las características organizacionales.

Conocer las condiciones laborales en las que se encuentra esta población puede contribuir a mejorarlas en un futuro, haciendo intervenciones en el estilo y apoyo de la supervisión para ello tener personal calificado, mejorar la comunicación, mejorar remuneración económica, proveer materiales adecuados y diversos, ampliar la capacitación para generar autoconfianza en el trabajador, además se hace necesario formalizar esta labor, las instituciones podrían comenzar con el análisis del puesto, considerando las altas demandas para desempeñarlo se requiere la evaluación y selección de personal, para elegir a los que cuenten con mejores competencias laborales, a fin de prevenir el síndrome y como consecuencia prestar un mejor servicio a los alumnos con discapacidad, preservando la calidad de vida del maestro de apoyo.

De acuerdo a las Fases que describen Edelwich y Brodsky (1980; citado en Napione 2008) los maestros de apoyo ya han pasado la primera llamada de entusiasmo, alcanzando la segunda de estancamiento donde perciben lo que implica su trabajo, descubren que sus ilusiones no se cumplen (afectación en Falta de realización), valoran si su esfuerzo es compensado con el

salario (afectación en Reconocimiento profesional) se cuestionan si reconocen su valor y desempeño dentro de la organización, si los medios que les proporcionan son adecuados para la atención a los clientes o paciente (afectación en supervisión y condiciones organizacionales) se replantean la relación entre este esfuerzo personal y beneficios, si las repuestas a estos planteamientos son negativas se va gestando la fase de frustración donde el entusiasmo se va perdiendo, la motivación y dedicación desciende, pueden aparecer síntomas a nivel conductual, emocional y fisiológico, en este caso los participantes revelaron padecimientos como dolor de rodillas, de espalda y colitis, estando muy cerca de la fase de apatía donde se instala la frustración.

Para ampliar la información respecto a este sector sería interesante aplicar otras escalas como satisfacción laboral, evaluar a detalle los estresores, como aplicar el Inventario de Estrategias de Afrontamiento que revele de manera global estrategias cognitivas-conductuales utilizadas en la resolución de problemas, como expresa o se libera emocionalmente, su nivel de autocrítica y si suele buscar apoyo emocional ante situaciones estresantes. De esto se puede partir hacia organizar programas de adquisición de destrezas para identificar los síntomas de estrés y las fuentes generadoras, propiciar técnicas que permitan la mejora de estrategias personales de afrontamiento y resolución de problemas, técnicas de autocontrol, desarrollar habilidades de comunicación interpersonal, habilidades sociales para la convivencia con personas nuevas, fomentar la asertividad, Ramos (2008) recomienda técnicas de relajación durante la jornada laboral como fuera de ella, ejercicio físico regularmente, desarrollar técnicas cognitivo-conductuales (entrenamiento en solución de problemas, estrategias de afrontamiento eficaces), fortalecer las redes de apoyo social a fin de neutralizar o evitar que el Burnout llegue a sus niveles más altos.

## Referencias

- Arco, J., Fernández, A. (2004). Manual de evaluación e intervención psicológica en necesidades educativas especiales. España: Mc Graw Hill
- Aldrete M., Pando M. Carolina Aranda C., Balcázar N., (2003). Síndrome de Burnout en maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/142/14200103.pdf>
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2015). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5. México: Manual Moderno
- Ausfelder, T. (2002). Mobbing. El acoso moral en el trabajo. España, OCÉANO. Recuperado de: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:l1aXTv1S\\_NUJ:bibliotecaparaalapersonaepimeleia.com/greenstone/collect/libros1/index/assoc/HASH012e.dir/doc.rtf+&cd=2&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:l1aXTv1S_NUJ:bibliotecaparaalapersonaepimeleia.com/greenstone/collect/libros1/index/assoc/HASH012e.dir/doc.rtf+&cd=2&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx)
- Avendaño, C., Bustos, P., Espinoza, P., García, F., Pierart, T., (2009). Burnout y apoyo social en personal del servicio de psiquiatría de un Hospital público. Recuperado de: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0717-95532009000200007](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532009000200007)
- Beltrán C., Montero B., Sahún J., Pando M., (2011). Síndrome de Burnout, Variables Sociodemográficas y Laborales en Médicos Especialistas del Hospital Valentín Gómez Farías, México. Recuperado de: <http://revistasojs.unilibrecali.edu.co/index.php/rcso/article/view/35/41>

Borsani, M., (2008). *Integración educativa, diversidad y discapacidad en la escuela plural*. México: Novedades Educativas.

Bosqued, (2008). *Quemado. El síndrome del Burnout*. España: Paidós.

Cámara de Diputados, (2011). *Ley General de Inclusión para Personas con Discapacidad, México*. Recuperado de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD\\_171215.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_171215.pdf)

Cooper, C., y Travers, CH. (1996). *El estrés en los profesores*. España: Paidós

Castanedo, C. (2001). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: CCS.

Diario Oficial de la Federación (2006). *DECRETO por el que se reforma el Artículo 1o., Párrafo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México. Recuperado de : [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5046978&fecha=18/06/2008](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5046978&fecha=18/06/2008)

Dubelluit y López (2014). Prevalencia del Síndrome de Burnout en docentes de educación común y especial. Recuperado de: <http://www.peiac.org/Revista/Numeros/No6/prevalenciaburnout.html>

El Sahili, G. (2012). *Docencia: Riesgos y desafíos*. México: Trillas

El Sahili, G. (2015). *Burnout, Consecuencias y Soluciones*. México: Manual Moderno

Escalante, E., (2010). *Burnout en docentes: una aproximación a la situación de profesores de Escuelas Primarias Públicas de México*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/47407215\\_Burnout\\_en\\_docentes\\_una\\_aproximacion\\_a\\_la\\_situacion\\_de\\_profesores\\_de\\_escuelas\\_primarias\\_publicas\\_en\\_Mexico](https://www.researchgate.net/publication/47407215_Burnout_en_docentes_una_aproximacion_a_la_situacion_de_profesores_de_escuelas_primarias_publicas_en_Mexico)



Fernández, C., Arjona, P., Arjona, V., Cisneros, L. (2014). *Determinación de las Necesidades Educativas Especiales*. México: Trillas

García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Puga, I., Mustri, T. (2000). La integración educativa en el aula regular. México: SEP- Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica.

García J., Idrovo, Ávila, Reyes. (2014). *Síndrome de Burnout en población mexicana: Una revisión sistemática*. *SALUD MENTAL*.VOL.37.Nº2. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v37n2/v37n2a10.pdf>

García Moreno, P. Y Pérez (2010). *La actitud del docente a nivel primaria regular ante la inclusión educativa (Lic.)*. Recuperado de la base de datos UPN: <http://hdl.handle.net/123456789/9321>

Gil-Monte, Moreno-J Jiménez (2007). *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout): una perspectiva histórica*. Madrid: Pirámide

Gonzalez, B., Lacasta, Ordóñez, A. (2008). *Síndrome del Agotamiento Profesional en Oncología*. Madrid: Medica Panamericana.

Grajales, N.R. (2013) *Actitud de docentes de escuelas secundarias ante la inclusión de alumnos con necesidades educativas. (Lic.)* Recuperado de la base de datos UPN: <http://hdl.handle.net/123456789/11604>

Granados Alós, Sanmartín R., Lagos M., Nelly G.; Urrea M.; Hernández-Amorós (2017) Diferencias en Burnout según sexo y edad en profesorado no universitario. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 2, núm. 1. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3498/349853220034.pdf>

Greenglass, E., , Burke, R., Konarski, R., (2007). The impact of social support on the development of burnout in teachers: Examination of a model. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02678379708256840>

Hernández, G., (2012). *Saberes y quehaceres de los maestros de apoyo*. Reflexiones en torno a la discapacidad intelectual y la escuela inclusiva. Aguascalientes: Instituto de Educación de Aguascalientes

Hernández, S., Fernández., Baptista.(2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

INEGI. (2016). *La Discapacidad en México, datos al 2014*. México. Recuperado de: [http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bviniegi/productos/nueva\\_estruc/702825090203.pdf](http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bviniegi/productos/nueva_estruc/702825090203.pdf)

Kim, Ji J y Kao D (2011). Burnout y salud física en trabajadores sociales: estudio longitudinal de tres años. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21848090>

Lay, I., (2016). *Políticas públicas, intervención y tecnología. Enfoque multidisciplinarios en la atención a la condición del espectro autista*. México: Universidad de Guadalajara

López-Morales, González-Velázquez, Morales-Guzmán, Espinoza-Martínez (2006). Síndrome de Burnout en residentes con jornadas laborales prolongadas. Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/imss/im-2007/im073e.pdf>

Manassero, A. V. Vasquez, A. A. , Ferrer, P.V.(2003). *Estrés y burnout en la enseñanza*. Palma: UIB.

Manassero, A. V. Vasquez, A. A. , Ferrer, P.V.(2003). *Estrés y burnout en la enseñanza*. Palma: UIB.

Mastretta, G. V. (2006). *Psicología del trabajo en la organización*. México: Limusa.

Méndez, Z., Moreno, R., Ripa, C. (2006) *Adaptaciones Curriculares en educación infantil*. Madrid: Narcea

Morales, M., (2007). Factores asociados al síndrome de deterioro en maestros de educación especial. (Tesis Doctoral). Universidad Iberoamericana. Recuperado de: [www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014882/014882](http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014882/014882)

Moreno, B., Garrosa, E., González, J. (2000). La evaluación del estrés y el Burnout del profesorado: el CBP-R. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=620217>

Moreno-Jiménez, Garrosa E, González J., (200). La evaluación del estrés y el Burnout del profesorado: el CBP-R. Madrid. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/285131459\\_La\\_evaluacion\\_del\\_estres\\_y\\_el\\_burnout\\_del\\_profesorado\\_El\\_CBP-R](https://www.researchgate.net/publication/285131459_La_evaluacion_del_estres_y_el_burnout_del_profesorado_El_CBP-R)

Napione, B.M.(2008). *¿Cuándo se quema el profesorado de secundaria?*.México: Díaz de Santos.

Nuri,C., Demirok,M., Direktör, C., (2017). Determination of Self-efficacy and Burnout State of Teachers Working in the Special Education Field in Terms of Different Variables. *JOURNAL OF EDUCATION AND TRAINING STUDIES*. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1133823>

- Olea, J. O. (2012). *El rol del monitor escolar*. México: Recuperado de <http://www.sieteolmedo.com.mx/2012/12/05/el-rol-del-monitor-escolar/>.
- OMS, (2013). *Salud mental: un estado de bienestar*. Recuperado de : [http://www.who.int/features/factfiles/mental\\_health/es/](http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/es/)
- OMS, (2017). *10 Datos sobre la discapacidad*. Recuperado de: <http://www.who.int/features/factfiles/disability/es/>
- OMS, (2018). *Discapacidades*. Recuperado de: <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>
- ONU, (2006). *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>
- ONU, (1948). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperación de: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- ONU, (1990). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- Otero, JM. (2011) *Estrés Laboral y Burnout en profesores de enseñanza secundaria*. México: Díaz de Santos.
- Porteo, S., Vaquero, M., (2015). *Desgaste profesional, estrés y satisfacción laboral del personal de enfermería en un hospital universitario*. Recuperado de: [http://www.scielo.br/pdf/rlae/2015nahead/es\\_0104-1169-rlae-0284-2586.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/2015nahead/es_0104-1169-rlae-0284-2586.pdf)
- Ramírez, M., Zurita, R. (2010). Variables organizacionales y psicosociales asociadas al síndrome de burnout en trabajadores del ámbito educacional *Revista de la Universidad Bolivariana*, Volumen 9, Nº 25. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v9n25/art29.pdf>

Ramos, F. (2008) *El Síndrome de Burnout*. Klinik: Madrid

Ramos, L., Santijeral, M. (2015). Identificación de estresores laborales y burnout en docentes de una secundaria para trabajadores del Distrito Federal. *REVISTA SCIELO*. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-33252015000500361#B10](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252015000500361#B10)

Rodríguez, E., (2014) Asistente en el Aula Regular (maestro sombra). Recuperado de : <http://emmanuelroga.wixsite.com/psicologo/single-post/2014/05/22/Asistente-en-aula-regular-maestro-sombra>

Ruiz-Calzado, I., (2016). Burnout en docentes de educación especial de Córdoba (España). *Redalyc*. Vol. 32, núm. 12. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/310/31048903027.pdf>

Ruiz-Calzado, I., Llorent, V., (2017). El Burnout en los Profesionales de la educación que trabajan con personas con discapacidad en Córdoba (España). Influencia de las variables laborales. Recuperado de: [https://www.google.com.mx/search?q=educacion+especial+y+bornout&rlz=1C1NHXL\\_esMX779MX780&oq=educacion+especial+y+bornout&aqs=chrome..69i57j33.11627j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#](https://www.google.com.mx/search?q=educacion+especial+y+bornout&rlz=1C1NHXL_esMX779MX780&oq=educacion+especial+y+bornout&aqs=chrome..69i57j33.11627j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#)

Sánchez, J., (2016). Burnout en personal que trabaja en educación especial. (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/7171/SANCHEZ\\_CALDERO\\_N\\_JAVIER\\_BURNOUT.pdf?sequence=1](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/7171/SANCHEZ_CALDERO_N_JAVIER_BURNOUT.pdf?sequence=1)

SEP, (2010). *Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica de Discapacidad Motriz*. Recuperado de:

[http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Atencion\\_educativa/Motriz/2discapacidad\\_motriz](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Atencion_educativa/Motriz/2discapacidad_motriz)

SEP (2018). *Ley General de Educación*. Recuperado de: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c240b124676ad908ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c240b124676ad908ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)

SEP, (2013) *Programa Sectorial de Educación*. Recuperado de: [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA\\_SECTORIAL\\_DE\\_EDUCACION\\_2013\\_2018\\_WEB.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf)

SEP, (2017). *Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*. Recuperado: [http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/professionalizacion-docente/pd\\_00001.pdf](http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/professionalizacion-docente/pd_00001.pdf)

Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes, (2018). Recuperado de: <https://www.gob.mx/sipinna/articulos/ninas-ninos-y-adolescentes-tienen-derecho-a-la-educacion?idiom=es>

Stainback, S. y W.(2007). *Aulas Inclusivas Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid, España: Narcea

Stavroula, L., Griffiths, Cox (2004). *La organización del trabajo y del estrés*. Francia. OMS. Recuperado de: [http://www.who.int/occupational\\_health/publications/pwh3sp.pdf?ua=1](http://www.who.int/occupational_health/publications/pwh3sp.pdf?ua=1)

Toscano J, Gómez L, Montiel M., (2010). *Características demográficas y laborales asociadas al Síndrome de Burnout en profesionales de la salud*. Colombia. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3339315.pdf+&cd=2&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx>

Travers, C., Cooper, C. (1996) El estrés de los profesores. Barcelona: Paidós

Uribe, P. (2008). *Psicología de la Salud Ocupacional en México*. UNAM: México

UNESCO. (2005) Condiciones de trabajo y salud docente. Chile. Recuperado de:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142551s.pdf>

UNICEF, (2016). Informe Anual. Recuperado de: <https://www.donaunicef.org.mx/informe-anual/>

## Anexo 1

### FICHA DE IDENTIFICACIÓN

Contesta los siguientes datos y en las preguntas que aparecen varias opciones rodea la respuesta deseada.

#### Datos Generales

Edad: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

#### Relaciones personales:

1.con pareja habitual

2.sin pareja habitual

3.sin pareja

Número de hijos: \_\_\_\_\_

Escolaridad: \_\_\_\_\_ Años de experiencia en el área: \_\_\_\_\_

#### Condición laboral:

1.empleado de una institución

2. independiente

Nombre de la institución a la que pertenece: \_\_\_\_\_

#### Condición del centro de trabajo:

1. Privado

2.Público

#### Nivel de enseñanza al que asiste:

1.Preescolar

2.Primaria

3.Secundaria

#### Horas que labora al día:

#### Cantidad de días a la semana que asistes con el niño:

Discapacidad del alumno: \_\_\_\_\_

¿Presento algún malestar físico (como por ejemplo gastritis, colitis, dolor de espalda o algún otro) ? \_\_\_\_\_

La maestra de grupo colabora en el aprendizaje e inclusión de mi alumno

Siempre

A veces

Nunca

Mi alumno presenta buena disposición para trabajar en la escuela

Siempre

A veces

Nunca

Puedo mantener la disciplina de mi alumno en la escuela

Siempre

A veces

Nunca



Después de una conducta disruptiva de mi alumno puedo mantenerme tranquilo (a)

Siempre

A veces

Nunca

### CBP-R

Indica la respuesta que mejor describa tu situación profesional como maestro de apoyo, sombra o monitor. Rodea con un círculo la respuesta de acuerdo con la siguiente clasificación:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>No me</b>	<b>Me</b>	<b>Me afecta</b>	<b>Me afecta</b>	<b>Me afecta</b>
<b>afecta</b>	<b>afecta</b>	<b>moderadamente</b>	<b>bastante</b>	<b>muchísimo</b>
<b>afecta</b>	<b>poco</b>			

- |                                                                    |   |   |   |   |   |
|--------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. Falta de seguridad o continuidad en el empleo                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Amenaza de violencia de los estudiantes                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Sentimiento de estar bloqueado en la profesión                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Salario bajo                                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Estar aislado de los compañeros                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Conflictos con la administración                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Contactos negativos con los padres                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Imagen pública de los profesores (M.A)                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Falta de apoyo para los problemas profesionales                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Falta de servicios de apoyo para problemas personales          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Amenaza de cierre de los institutos                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Los padres están implicados en la educación de sus hijos       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. A los profesores (M.A) en mi instituto se les anima a intentar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

nuevas y creativas para los problemas existentes					
14. Los recursos materiales en el instituto ( edificios, clases, mobiliario...) son mantenidos adecuadamente	1	2	3	4	5
15. En mi instituto se reconoce a los profesores cuando realizan su trabajo de manera excepcional	1	2	3	4	5
16. Enseñar me agota emocionalmente	1	2	3	4	5
17. Siento que cualquier día podría tener un ataque de nervios si no dejo de enseñar.	1	2	3	4	5
18. A veces tiendo a tratar al estudiante como objeto impersonal	1	2	3	4	5
19. Me siento alineado personalmente con mis compañeros	1	2	3	4	5
20. No tengo claro cuáles son mis funciones y las responsabilidades de mi trabajo	1	2	3	4	5
21. En lo fundamental, yo diría que estoy muy contento con mi trabajo	1	2	3	4	5
22. Actualmente encuentro que mi vida es muy provechosa	1	2	3	4	5
23. Me causa bastante estrés intentar completar informes y papeles a tiempo.	1	2	3	4	5
24. Cuando realmente necesito hablar a mi superior, él/ella está deseando escuchar	1	2	3	4	5
25. A veces tengo que saltarme reglas del instituto para llevar a cabo mis tareas	1	2	3	4	5
26. M i superior me convoca junto con otros compañeros a reuniones conjuntas para tomar decisiones y resolver problemas comunes	1	2	3	4	5
27. M e siento ansioso y tenso al ir a trabajar cada día	1	2	3	4	5
28. Siento que mis alumno es "el enemigo"	1	2	3	4	5
29. Siento una presión constante por parte de los otros para que mejore mi trabajo	1	2	3	4	5
30. Hay una diferencia entre el modo en que mi superior piensa que se debería hacer las cosas y cómo yo creo que deben hacerse	1	2	3	4	5

31. Es muy estresante dar una buena educación en un ambiente de poco apoyo financiero	1	2	3	4	5
32. Mi superior toma en consideración lo que digo	1	2	3	4	5
33. Me preocupa beber demasiado alcohol	1	2	3	4	5
34. Recibo información suficiente para llevar a cabo mi trabajo con efectividad	1	2	3	4	5
35. Lo paso mal para satisfacer las demandas en conflicto de estudiantes, padres, administradores y profesores	1	2	3	4	5
36. Sabiendo lo que sé ahora, si tuviera que decidir de nuevo si elijo este trabajo, definitivamente lo haría	1	2	3	4	5
37. Mi superior siempre insiste en que resuelva mis propios problemas de trabajo, pero está disponible para aconsejarme si lo necesito	1	2	3	4	5
38. Me produce una gran cantidad de estrés el cambio de normas, valores...profesionales	1	2	3	4	5
39. Mi superior "da la cara" por la gente que trabajamos en el instituto	1	2	3	4	5
40. En general, mi trabajo se adapta muy bien a la clase de trabajo que yo deseaba	1	2	3	4	5
41. Siento que tengo trabajo extra más allá de lo que debería esperarse normalmente de mi	1	2	3	4	5
42. Mi profesión está afectando negativamente mis relaciones fuera de mi trabajo	1	2	3	4	5
43. Se me hace muy difícil volver al trabajo después de las vacaciones	1	2	3	4	5
44. Siento que me es imposible producir un cambio positivo en la de mi alumno	1	2	3	4	5
45. Mi instituto reúne materiales suficientes para que los profesores (M.A) seamos efectivos	1	2	3	4	5

46. Siento que realmente no le gusto a mi alumno	1	2	3	4	5
47. Siento que mi trabajo está afectando negativamente mi salud	1	2	3	4	5
48. Se me imponen obligaciones relacionadas con el instituto sin los recursos y materiales adecuados para cumplirlas	1	2	3	4	5
49. Intentar impedir que mi trabajo sea demasiado rutinario y aburrido me causa mucho estrés	1	2	3	4	5
50. Actualmente encuentro que disfruto bastante mi vida	1	2	3	4	5
51. Con frecuencia me siento deprimido respecto a mi profesión	1	2	3	4	5
52. Cuando tengo conflicto con padres y alumnos, mi superior me da la clase de apoyo que necesito	1	2	3	4	5
53. Mis compañeros y yo tenemos tiempo con regularidad durante las horas escolares para discutir temas relacionados con el trabajo	1	2	3	4	5
54. Si un buen amigo/a me dijera que estaba interesado en tener un trabajo así, tendría serias reservas en recomendárselo	1	2	3	4	5
55. Tener que participar en actividades escolares fuera de las horas habituales de trabajo es muy estresante para mí	1	2	3	4	5
56. Se me informa de las cosas importantes que ocurren en mi instituto	1	2	3	4	5
57. Los criterios de funcionamiento para mi trabajo son demasiado altos	1	2	3	4	5
58. Es imposible tratar con los alumnos con una base personal e individual	1	2	3	4	5
59. Puedo predecir lo que se espera de mi trabajo mañana	1	2	3	4	5
60. Encuentro muy estresante estar atento a los problemas y necesidades individuales de mi alumno	1	2	3	4	5
61. Actualmente encuentro mi vida bastante aburrida	1	2	3	4	5
62. Se me da demasiada responsabilidad sin la autoridad adecuada para cumplirla	1	2	3	4	5
63. Siento que me es inútil hacer sugerencias sobre mi trabajo,	1	2	3	4	5

porque las decisiones se toman a pesar de mis intentos para influir en ellas

64. Me preocupa tomar demasiadas drogas 1 2 3 4 5

65. Mi instituto ofrece incentivos para motivar a los estudiantes 1 2 3 4 5

66. Tengo sentimientos de intranquilidad acerca de mi futuro profesional 1 2 3 4 5