

DESGASTE EMOCIONAL EN ALUMNAS DE PSICOLOGIA Y PEDAGOGIA DURANTE LA

PRACTICA SUPERVISADA

Directora: Dra. Laura Hernández Guzmán.

Comité de Tesis: Dra. Rosa Korbman de Shein , Dra. Elemi Hernández,
Dr. Mario Cicero , Dr. José de Jesús González Núñez.

Alumna: Ma. de la Inmaculada Concepción/Rabadán Fdez.

Tesis para optar por el grado de Doctora en Psicología Clínica.

UNAM, 1989.



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.

RESUMEN

Como primer paso en la investigación documental sobre el Desgaste Emocional (D.E.) se plantea la necesidad de establecer un modelo explicativo del Desgaste Emocional ("burnout"). Por consiguiente se define al D.E. como un tipo de respuesta desadaptativa ante el estrés, donde el individuo ha retirado la energía que tenía puesta en el medio externo. El D.E. se ha investigado en profesiones de ayuda y en contextos con alto nivel de estrés.

Se discute esta definición así como la sintomatología del D.E. dentro de un marco teórico de orientación psicoanalítica. Se analizan semejanzas entre el D.E. y el mecanismo de defensa de inhibición y las neurosis traumáticas.

Tanto el estrés como el trauma se definen como la ruptura del umbral de manejo de estímulos (externos/internos) en cada individuo.

Debido a que la literatura de investigación básicamente utiliza observaciones y estudios correlacionales y además no documenta la aparición de D.E. en relación con las prácticas de ayuda, se emplea un diseño que utiliza a la vez pre-post prueba, grupo con y sin práctica y la variable personalidad y ambiente de grupo.

Se traduce y adapta el "Cuestionario de D.E. de Meier" (Meier Burnout Assesment:MBA) y el "Cuestionario de Ambiente Grupal de Moos" (Group Environment Scale:GES-R).

Los resultados de la presente investigación indican que ni las alumnas con práctica ni las que no las llevan presentan D.E.. Por otra parte las alumnas con práctica disminuyen significativamente su promedio inicial de D.E.. Las 13 alumnas con D.E. presentan una fuerza del Yo débil, autoestima disminuída y ansiedad, a diferencia de las 14 alumnas con la calificación más baja en D.E. quienes obtienen un perfil de personalidad con más recursos. Las alumnas reprobadas no se caracterizan por presentar D.E.

Se proponen aplicaciones prácticas en el campo de la selección y orientación vocacional.

Se sugiere para investigaciones futuras continuar empleando diseños experimentales, incluir la variable personalidad ya que resultó desempeñar un papel importante, así como variables medio ambientales y agregar variables físicas.

INDICE.

Introducción.

CAPITULO I: Desgaste Emocional (D.E.): antecedentes, definición, síntomas y modelos explicativos.	1.
CAPITULO II: Instrumentos para medir D.E.	17.
CAPITULO III: Investigación antecedente.	23.
CAPITULO IV: Método.	27.
1. Preguntas de investigación, 27;	
2. Sujetos, 27;	
3. Escenario, 28;	
4. Variables, 31;	
5. Procedimiento, 35;	
6. Diseño experimental, 37;	
7. Resultados, 37.	
CAPITULO V: Discusión.	49.
Bibliografía.	55.
Anexo 1: Descripción general de los grupos (N= 154).	60.

Cuadros:

- CUADRO 1: Relación entre los componentes del estrés y el D.E., 8.
- CUADRO 2: Variables que influyen en el manejo tanto del estrés como del D.E., 9.
- CUADRO 3: Series complementarias bajo el modelo del trauma y del D.E., 14.
- CUADRO 4: Distribución con base en el semestre, carrera y turno, de los grupos sin y con práctica, 29.
- CUADRO 5: Perfil de personalidad de los sujetos con D.E. (13 puntos o más) (Forma A), 45.
- CUADRO 6: Perfil de personalidad de los sujetos sin D.E. (1 ó 2 puntos) (Forma A), 46.
- CUADROS 7, 8, 9 y 10: D.E. y promedio de calificaciones, 48.

Gráficas:

- GRÁFICAS 1 y 2: Frecuencia de D.E.: grupo sin práctica y grupo con práctica, 38.
- GRAFICA 3: Porcentaje relativo de D.E.: grupo sin práctica y grupo con práctica, 39.
- GRAFICA 4: Perfil de personalidad de los sujetos investigados, 41.
- GRAFICA 5: Ambiente grupal durante el período I-1988, 43.

INTRODUCCION.

El Desgaste Emocional (D.E.) consiste en una respuesta desadaptativa ante el estrés, donde el sujeto ha retirado la energía puesta en el medio externo.

El D.E. ("burnout") se ha propuesto principalmente en las profesiones de ayuda y en las que mantienen un contacto elevado con otra gente. También se ha investigado en otros contextos con un nivel alto de estrés como son adolescentes, atletas, enfermos crónicos, sobredotados.

El sujeto que sufre D.E. ha perdido el interés en el medio externo, se siente cansado, sin energía, incompetente, confuso. Disminuye su tolerancia a la frustración, percibe los estímulos como abrumadores, expresa deseos de dejar la profesión o el trabajo o la universidad o el medio. Asimismo se ve afectado por síntomas y signos físicos como dolores de cabeza, fiebre e insomnio. Se ha encontrado que el individuo que padece D.E. presenta salud física quebrantada, además se cree que afecta sus relaciones familiares e interpersonales, llegando a utilizar alcohol y fármacos. El estudio del D.E. es importante en el campo de ayuda no sólo por las consecuencias personales, sino también por los resultados que ocasiona a una institución, al contar con personal que no funciona adecuadamente y al no proporcionar a los pacientes de una atención adecuada.

No cabe duda de que las situaciones estresantes van en aumento. Crece la población y se limita el espacio físico, surgen los medios masivos de comunicación y se invade de estímulos. Resulta entonces necesario investigar respuestas tanto adaptativas como desadaptativas ante el mismo. En el caso de las profesiones éstas van proliferando cada día más de manera que se forman especialidades y subespecialidades de cada rama. Por consiguiente en la preparación del profesionista además de garantizar un aprendizaje teórico se le debe ayudar a prepararse tanto a nivel práctico como emocional.

En el caso de alumnos que comienzan a realizar prácticas de ayuda en forma sistematizada y constante, se detectan alumnos que o bien llegan tarde a la cita con los niños, trabajan con desánimo, faltan o abandonan la práctica. A raíz de este problema se comienza a indagar y se encuentra que su comportamiento corresponde a lo que se ha descrito como D.E. Entonces si la estimulación del trabajo de ayuda puede provocar la aparición de D.E., en la medida en que los alumnos comienzan a realizar prácticas de ayuda consistentemente, el problema es saber si las condiciones de práctica les permiten una adaptación exitosa, de forma que dominen la situación, o si las prácticas les llevan a desadaptarse experimentando D.E.

Por otro lado el estudio del D.E. se encuentra en una etapa de observación y recolección de datos, primera del método científico. De esta manera no cuenta con una definición clara del término ni con una delimitación precisa de los síntomas. Asimismo los esfuerzos por integrar los hallazgos dentro de un modelo teórico son escasos. En el primer capítulo se analizan éstos aspectos y además constituye una aportación al proporcionar un modelo basado en la teoría psicoanalítica que pretende explicar el D.E.

Las investigaciones sobre D.E. en alumnos universitarios consisten básicamente en observaciones y diseños correlacionales. Ninguna de ellas demuestra la existencia de D.E. en alumnos. Esta investigación pretende subsanar algunos de los problemas más destacados que muestra la literatura de investigación al incluir pre-post prueba, alumnos con práctica y alumnos sin práctica, además de medir la personalidad y el ambiente del grupo con pruebas válidas y confiables. En el segundo capítulo se revisan los instrumentos para medir D.E. y en el tercero las investigaciones con alumnos universitarios.

La presente investigación intenta primero determinar si las alumnas de psicología y pedagogía que realizan prácticas de ayuda resultan

con D.E. en comparación con alumnas que no llevan prácticas. Segundo conocer el perfil de personalidad de las alumnas con D.E. en relación a las alumnas que no lo padecen. Y tercero saber si el promedio de calificaciones influye en la presencia del D.E.

Antes de iniciar la investigación se traducen y adaptan tanto el "Cuestionario de D.E. de Meier" (Meier Burnout Assesment:MBA, de Meier y Schmeck, 1985) así como el "Cuestionario de Ambiente Grupal de Moos" (Group Environment Scale:GES-R, de Moos,1986). El capítulo dos contiene los reactivos del Cuestionario de D.E. de Meier.

Los resultados de la investigación indican que ni las alumnas con práctica ni las alumnas sin práctica padecen D.E. Por otro lado que las alumnas con práctica disminuyen significativamente su calificación inicial de D.E. El perfil de 13 alumnas que sufren D.E. se caracteriza por fuerza del Yo débil, autoestima disminuída y ansiedad, a diferencia del perfil de las 14 alumnas con la calificación de D.E. más baja quienes cuentan con un perfil con más recursos. Finalmente el promedio de calificaciones no se relaciona con el D.E.

Se concluye la investigación discutiendo en el quinto capítulo los resultados a la luz de la investigación antecedente y el marco teórico. Se proponen aplicaciones prácticas en el área de la selección y orientación vocacional.

CAPITULO I.

DESGASTE EMOCIONAL (D.E.): ANTECEDENTES, DEFINICION, SINTOMAS Y MODELOS EXPLICATIVOS.

El estudio del D.E. se ha concentrado principalmente en resultados de investigaciones. A partir de la observación del fenómeno, se ha investigado en términos de la descripción del comportamiento asociado con él, su posible medición y de su incidencia en diversas poblaciones. Sin embargo, han sido pocos los esfuerzos por integrar estos hallazgos dentro de un sistema explicativo coherente y organizado. Este capítulo constituye un intento por proporcionar un marco teórico que explique la ocurrencia del D.E. para después relacionar en la discusión los hallazgos de las investigaciones con el sistema explicativo propuesto.

El término Desgaste Emocional (D.E.) es una traducción de la palabra inglesa "burnout". Se le ha definido con respecto a dos posiciones: los autores que consideran al D.E. como sinónimo del estrés y los que diferencian al D.E. como un tipo de estrés no adaptativo.

Por otra parte, la definición del D.E. no se encuentra clara aún. Fischer (1983) marca diferencias entre el D.E. y el "wornout" que resultan fundamentales. Las características que Fischer (1983) atribuye al "wornout" se incorporan en este trabajo al concepto del D.E. A partir de esta asimilación, se plantea el término de Desgaste Emocional como traducción de "burnout".

Dentro de este capítulo se revisa primero la definición y los síntomas planteados para el concepto D.E. por el iniciador del mismo. Posteriormente se trabaja sobre los síntomas, la definición, la incidencia y los modelos que se han propuesto para el D.E. Finalmente se propone un modelo psicológico que permita comprender el D.E. desde la personalidad, en sus aspectos no solo conscientes sino también inconscientes además de los medio ambientales a la vez que incluya las diferencias individuales. Para ello se recurre a conceptos de la teoría psicoanalítica.

Freudenberger es pionero en el empleo de la palabra "burnout" (Farber, 1983; Meier, 1983). Freudenberger (1974) refiere que él mismo padeció los síntomas que más tarde clasificó con el nombre de "burnout". Define el término textualmente del diccionario: "caer, desgastarse [wear out] o estar exhausto, por haber realizado demandas excesivas de energía, fuerza o recursos (p.179)". De acuerdo con este autor los signos físicos son sentimiento de agotamiento y fatiga, vulnerabilidad a resfriados con temblores ligeros, dolores de cabeza frecuentes, problemas gastrointestinales, insomnio y respiración agitada. En resumen, nos dice el autor, el sujeto se involucra somáticamente con sus funciones corporales. Los signos conductuales consisten en respuestas de frustración, irritabilidad y enojo, llanto fácil, suspicacia, paranoia, omnipotencia, uso frecuente de barbitúricos y sedantes. El sujeto bloquea el progreso y el cambio constructivo porque se encuentra tan cansado que no podría adaptarse, muestra una actitud negativa, se ve y actúa como deprimido, trabaja horas extras. Propone el autor, como medidas preventivas, programas de entrenamiento, rotación en las funciones del personal, limitación del mínimo de horas de trabajo y realización de ejercicio físico.

Kahill (1988) después de revisar detenidamente las investigaciones sobre el D.E. agrupa los síntomas en 5 rubros:

1. En relación con los síntomas físicos existen datos sustanciales de que el D.E. se asocia con una salud física general frágil. Se asocia ésta con síntomas como la fatiga, el agotamiento, las dificultades para el dormir y los problemas somáticos como dolores de cabeza, problemas gastrointestinales, resfriados y gripe. Aún no se cuenta con suficientes datos de investigación para incluir otras enfermedades mayores como problemas cardiovasculares, de riñón y úlceras.

Los reportes de las distintas investigaciones sugieren que los síntomas fisiológicos del D.E. se manifiestan con diferente frecuencia e intensidad en cada individuo.

2. Entre los síntomas emocionales, la depresión es la que se ha vinculado más consistentemente con el D.E.

3. Dentro de los síntomas conductuales, las conductas improductivas en el trabajo y la deserción del personal en las instituciones, son las que se relacionan con más claridad al D.E.

Algunos autores han referido la asociación del D.E. con conductas adictivas: uso de alcohol, drogas (tranquilizantes y otras de uso legal) y café.

4. El efecto del D.E. sobre el deterioro en las relaciones interpersonales con los pacientes, los familiares y los amigos no cuentan aún con el suficiente apoyo de investigación. Por ejemplo, se ha observado que el sujeto con D.E. se comunica con los pacientes de forma impersonal, estereotipada y difícil, el trabajo interfiere en la vida familiar y cuentan con pocos amigos.

5. Respecto a los síntomas en las actitudes el D.E. se ha relacionado con una actitud de insatisfacción general hacia el trabajo.

Por otra parte, el D.E. no ha sido definido de la misma forma por los autores. La definición que se utiliza más ampliamente es la de Maslach y Jackson (1981, 1986). Definen al D.E. como un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y logro personal disminuido. Esta definición ha sido empleada también por Burke y Deszca (1986), Capel (1987), Jackson, Schwab y Schuler (1986), Kalerin (1986) y Perlman y Hartman (1987) entre otros. El agotamiento emocional se refiere a sentimientos de encontrarse emocionalmente exhausto, la despersonalización consiste en una respuesta de insensibilidad y aún deshumanización hacia los pacientes (Maslach y Jackson, 1986).

Perlman y Hartman (1982) revisan las definiciones que 44 autores han utilizado para el D.E. Estas pueden ser agrupadas considerando el contenido central en los siguientes aspectos:

1. Agotamiento (Collins, Daley, Freudenberger, Gann, Kunkel, Maslach y Pines, Metz, Meyer, Mitchell, Patrick, Perlman y Hartman, Pines y Maslach).

2. Pérdida de interés en el trabajo (Brown, Daley, Edelwich y Bradsky, Justice y Justice, Kunkel, Maslach, Pines y Maslach, Vash, Warnath y Powell).

3. Deterioro en el trabajo (Kahn y Larson, Gilbertson y Powell).

Otro punto que resulta polémico en relación con el D.E. es si éste corresponde tan solo a las profesiones con un alto grado de contacto con otra gente, como lo han propuesto numerosos autores (Garden, 1987; Maslack y Jackson, 1981, 1986; Meier y Schmeck, 1985; Perlman y Hartman, 1982, y otros) o si se presenta en otras situaciones. Al revisar la literatura sobre el D.E. hasta la fecha (1989) se encuentra que el D.E. se ha investigado en las siguientes poblaciones: maestros, médicos, enfermeras, trabajadores de la salud mental, abogados, personal de cárceles, trabajadores de hospicios, líderes, administradores, entrenadores de atletas, atletas, religiosos, adolescentes, familiares y cuidadores de enfermos crónicos, sobredotados y estudiantes universitarios. Entonces se ha medido D.E. en situaciones en las que se ha observado estrés.

Por otra parte, se mencionaba que a raíz de la introducción del concepto se han formado básicamente dos corrientes de pensamiento en relación con el D.E. Por un lado, se encuentran los investigadores que explícita o implícitamente lo utilizan en vez de estrés (Belcastro y Hays, 1984; Handy, 1988; Johnson, Gold y Knepper, 1984; Kahill, 1988; Maslach y Jackson, 1981; Nowack, Gibbons y Hanson, 1985). Hasta 1985 los artículos sobre el D.E. se clasificaban dentro del concepto "estrés ocupacional". No es sino a partir de 1986 que se incluye en el "Psychological Abstracts" como un término independiente (Kahill, 1988).

De otra manera, se encuentran los autores que distinguen aspectos del estrés y los ubican dentro del D.E..El término estrés es un anglicismo originado en las ciencias físicas y significa una fuerza que, al actuar sobre un cuerpo, produce tensión o deformación (Cofer y Appley, 1964/1972). Claude Bernard es el primero en utilizar el término estrés alrededor del año 1850 (Selye, 1973). El estrés aplicado al conocimiento médico puede definirse como la respuesta no específica del organismo ante el aumento de demandas que recibe (Selye, 1973). Es decir el organismo responde de forma específica ante estímulos específicos, por ejemplo en presencia de una infección se forman anticuerpos, ante la exposición al calor corresponde una respuesta de vasodilatación. En cambio el estrés se caracteriza por ser una respuesta no específica (Síndrome de Adaptación General:SAG) ante diferentes estímulos nocivos con características no específicas. El SAG ocurre en tres fases (Selye, 1973):

1. Reacción de alarma, que incluye un llamado a las armas de las fuerzas defensivas del organismo.

Si continúa la exposición ante cualquier agente estresante se pasa a la segunda fase,

2. Adaptación o resistencia.

Si se prolonga o es severo el estresor, nuevamente se pierde la adaptación adquirida y sobreviene la etapa tres:

3. Agotamiento.

De esta forma, la capacidad de adaptación, o la energía al servicio de la adaptación, o la "maquinaria humana", es finita, tiene un límite de resistencia (Selye, 1973)

El estrés aplicado al estudio de la psicología consiste en demandas que exceden las posibilidades en recursos de un individuo determinado, de forma que su bienestar se encuentra en peligro (Cofer y Appley, 1964/1972; Hobfoll, 1989).

Hobfoll (1989) agrupa en 4 los modelos que se han formado para explicar el estrés: 1. el modelo de Cannon-Selye, 2. los modelos que clasifican los estímulos estresantes, 3. los que se basan en la percepción del evento, 4. los modelos homeostáticos y transaccionales.

Por otro lado, Farber (1983) propone que el D.E. no es el resultado del estrés en sí, el cual puede ser inevitable en las profesiones de ayuda, sino de un manejo del estrés no mediado al no contar bien sea con los mecanismos psicológicos necesarios o con un sistema de apoyo externo. El D.E. se puede considerar como el resultado final de una serie de fracasos al estar manejando el estrés. Posteriormente, en 1984 hace hincapié en que el estrés y el D.E. no son sinónimos. Una maestra estresada, no necesariamente será una maestra con D.E. El estrés, a diferencia del D.E., tiene tanto efectos positivos como negativos. De hecho se necesita cierta cantidad de estrés para motivar la acción (Farber, 1984). Cita asimismo a Hackman quien ha observado la existencia de cuatro tipos de estrategias para manejar el estrés, y que Farber (1983) piensa que si fallan pueden desembocar en D.E.:

a) movimientos explícitos contra la situación estresante o su agente, tales como agresión, ataque u hostilidad;

b) movimientos fuera de la fuente de estrés, tales como evasión, retirada, renuncia, inactividad o escape;

c) sumisión o movimientos en colaboración con la fuente de estrés, tales como seducción o cooperación desmedida;

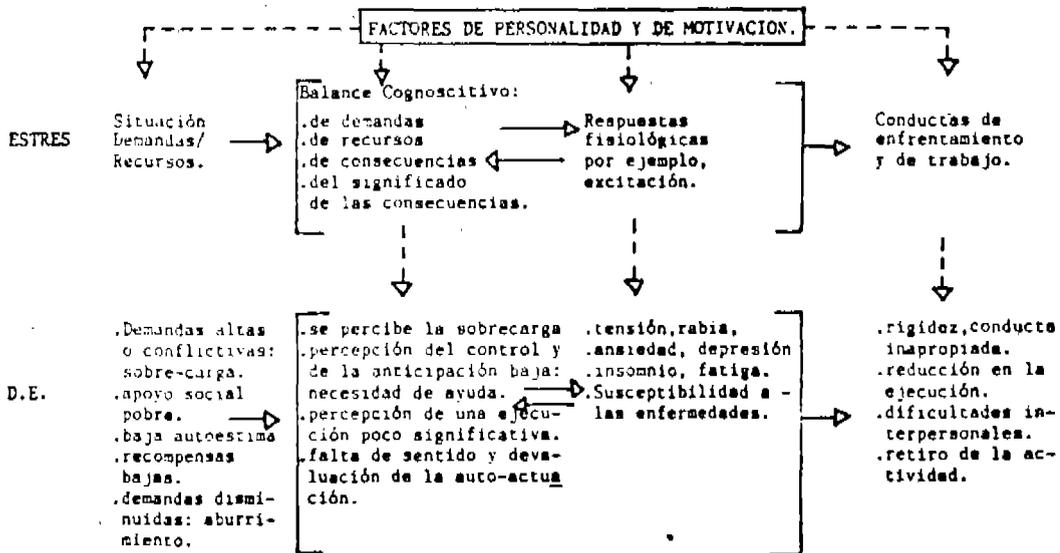
d) deformación de la situación através de los mecanismos psicológicos tradicionales, como serían la negación, el desplazamiento, la formación reactiva o la intelectualización. Farber (1983) también señala que la fase tres del Síndrome de Adaptación General (SAG), en muchos aspectos es similar al D.E.

El marco conceptual de Golembiewski, Hilles y Daly (1987) plantea que el mundo está lleno de estresores. Algunos perjudiciales y otros que imprimen energía a la persona. Los aspectos serán específicos no sólo en diferentes individuos, sino en el mismo individuo a lo largo de diferentes períodos de su desarrollo. Por consiguiente, lo que produce déficits en una persona y en sus relaciones, también podría generar energía constructiva o "eu-estrés". Así diferencian entre el estrés funcional (eu-stress) y el estrés disfuncional (distress). El D.E. consiste en un manejo del estrés de forma disfuncional.

Por su lado Heifetz y Bersani (1983) intentan elaborar una teoría unificada del D.E.. Las clases diferentes de D.E., dicen los autores, pueden ser entendidas como interrupciones del proceso cibernético. Este proceso incluye de un lado al paciente, quien depende de la ayuda del profesionista para lograr y reconocer su crecimiento personal, y del otro lado el profesionista, el cual depende de los pilares de crecimiento del paciente para obtener el sentido de eficacia profesional. El D.E. surgirá conforme a la fuente específica o al sitio donde ocurra la interrupción dentro de este proceso de retroalimentación.

Por su parte Smith (1986) al comparar el estrés con el D.E., proporciona un modelo que sugiere una relación paralela a nivel situacional, cognoscitiva, psicológica y conductual entre ambos. Las diferencias individuales en cuanto a personalidad y motivación influirán en todos estos componentes. El cuadro 1 presenta el modelo.

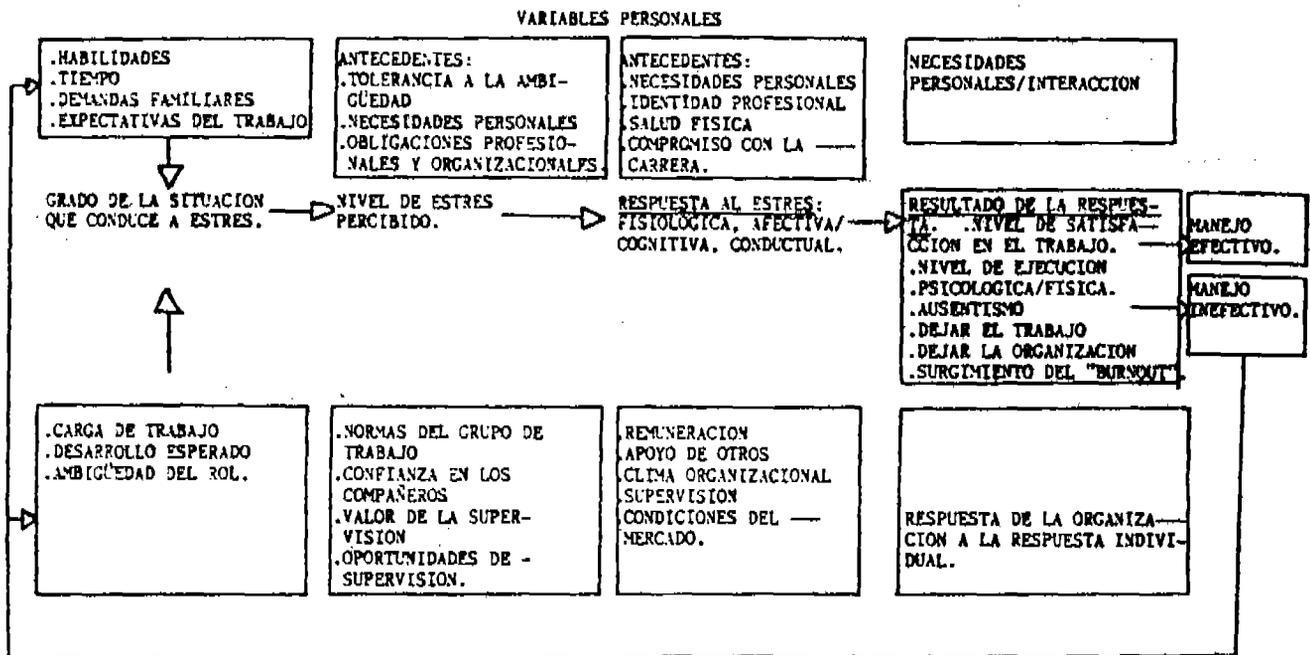
CUADRO 1: RELACION ENTRE LOS COMPONENTES DEL ESTRES Y EL D.E. (*).



(*) Smith, 1986, p.40.

Perlman y Hartman (1982) elaboran un esquema que indica las variables que influyen en el manejo tanto del estrés como del D.E. (ver cuadro 2).

CUADRO 2: VARIABLES QUE INFLUYEN EN EL MANEJO TANTO DEL ESTRÉS COMO DEL D.E. (*)



(*) PERLMAN Y HARTMAN, 1982, P.297.

En conclusión se define al D.E. como un manejo de estrés no mediado (Farber, 1983), o disfuncional (Golembiewski et al., 1987), o inefectivo (Perlman y Hartman, 1982). Por otro lado, el diagrama de Smith (1986) muestra que uno de los resultados finales del D.E. es el retiro de la actividad. Fischer (1983) propone que el sujeto con D.E. responde ante el estrés manteniendo un sobreesfuerzo constante por sustentar su autoestima, mientras que el sujeto con "worn-out" se conduce ante el estrés disminuyendo su energía y por lo tanto ya no dispone de fuerza para sostener la autoestima. Farber (1984, 1989) retoma y enfatiza éstas diferencias. Entonces, las diferencias se encuentran por un lado, en la autoestima y, por el otro, en la energía. Si se considera que dentro de los síntomas que se han corroborado para el D.E. se encuentran la pérdida de interés en el trabajo, el deterioro en el trabajo o incluso el abandono, entonces las diferencias que Fischer (1983) atribuye al "wornout" deben ser asimiladas al D.E. y de ésta forma se aclaran dudas en relación al D.E.. Por consiguiente se propone que el D.E. es una respuesta no adaptativa al estrés, donde el sujeto ha retirado la energía puesta en el medio externo.

Por otro lado, Smith (1986) muestra la importancia de la personalidad y de la motivación en el manejo tanto del estrés como del D.E. Asimismo Perlman y Hartman (1982) ubican las variables personales como decisivas bien sea en el manejo efectivo como inefectivo de la situación. Por consiguiente se requiere de un modelo psicológico que permita comprender al D.E. desde la personalidad. Un modelo que incluya por un lado la multiplicidad de factores que intervienen, además de las diferencias individuales. Un modelo con tales características se puede estructurar tomando conceptos de la teoría psicoanalítica.

La teoría psicoanalítica al estructurar y edificar el concepto metapsicológico de "aparato psíquico" y al incluir las "series complementarias" abarca a la personalidad desde sus implicaciones tanto conscientes como inconscientes además de las medio ambientales así como las diferencias individuales.

Relativo a ésto, la metapsicología es la tentativa de edificar una psicología que explique lo que va más allá de la conciencia (Laplanche y Pontalis, 1971/1977). El "aparato psíquico" esta conformado por los sistemas: Inconsciente, Preconsciente y Consciente-Percepción, y por las instancias: Ello, Yo y Superyó (Laplanche y Pontalis, 1971/1977). Asimismo el "aparato psíquico" cuenta con energía capaz de aumentar y disminuir. Existe una distribución económica de la energía, la que ingresa, la que se consume y la que se elimina (Fenichel, 1957/1964). El Yo es la instancia que se encarga de mediar entre el Ello, el Superyó y el medio ambiente(Freud S. 1923-4/1973), para ello cuenta con una serie de funciones a fin de lograr la adaptación. La adaptación consiste en hallar soluciones comunes a las tareas representadas por los impulsos internos y los estímulos externos (Fenichel, 1957/1964). Una de las funciones del Yo es la utilización de los mecanismos de defensa (Freud A.,1977; Gonzáles, Romero y De Tavira, 1986). Por medio de los mecanismos de introyección, interiorización e identificación el sujeto hace propios los lineamientos familiares, culturales y sociales. Más adelante se explicarán las series complementarias.

La teoría psicoanalítica no incluye el término estrés. El concepto de trauma viene a ser el más semejante. El trauma se caracteriza por un aflujo de excitaciones excesivo, en relación con la tolerancia del sujeto y su capacidad de controlar y elaborar psíquicamente dichas excitaciones (Laplanche y Pontalis, 1971/1977).

Se definió al D.E. como una respuesta desadaptativa ante el estrés donde el sujeto ha retirado la energía del medio externo. Freud S. (1914/1976) señala que la persona afligida por un dolor orgánico o por un dolor psicológico (como el duelo) abandona su interés por todas las cosas del mundo exterior que no se relacionen con su sufrimiento Este mecanismo Freud S. (1925-6/1973) lo denomina inhibición general.

Price y Murphy (1984) explican el D.E. bajo la perspectiva de la teoría del duelo. Definen también al D.E. como un proceso de adaptación ante situaciones estresantes, donde el resultado es no exitoso, y donde además el individuo se aleja emocionalmente. Las situaciones estresantes a las que los autores se refieren implican sobre todo a profesionistas jóvenes que trabajan al cuidado de pacientes moribundos. Señalan que los sujetos llenos de ideales y de un sentido de ayuda son víctimas fáciles del D.E.

Entonces se propone que en el D.E., así como en otras condiciones de dolor orgánico y psicológico, el Yo recurre al mecanismo de inhibición general. De esta forma el Yo dirige energía puesta en otras funciones, al servicio del dolor.

Freud S. (1925-6/1973) considera otras 2 formas de inhibición, las específicas. En la primera el Yo renuncia a ciertas funciones para no tener que llevar a cabo una nueva represión, o sea para evitar un conflicto nuevo con el Ello. En las segundas el Yo no debe realizar tareas que le traerían provecho y éxito puesto que el Superyó se lo prohíbe.

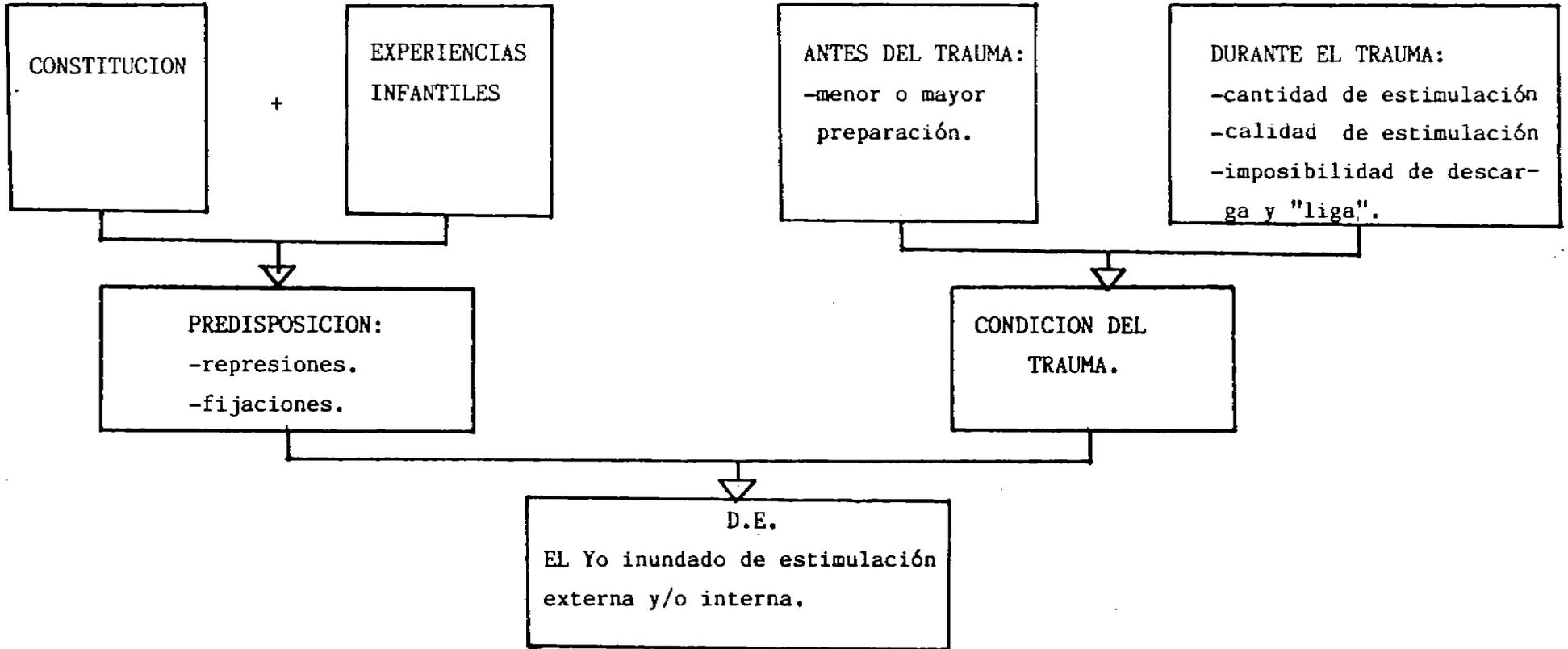
De otra manera, ya se mencionó el probable enlace entre la definición del estrés y la del trauma ahora se analizarán los síntomas de la neurosis traumática y del D.E. Los síntomas de la neurosis traumática son (Fenichel, 1957/1964): 1. bloqueo o disminución de las funciones del Yo, el Yo inundado de estimulación evita el ingreso de estimulación nueva, 2. ataques emocionales, como el Yo no ha podido llevar a cabo la descarga de la estimulación el sujeto se puede mostrar inquieto, hiperquinético, con tendencia a llorar o gritar, con rabia y angustia, síntomas que "sirven" a la función de descarga, 3. perturbaciones del dormir y síntomas de repetición, el sujeto recuerda una y otra vez el episodio o lo evita constantemente, esto sirve a la función de descarga. De otra forma el sujeto encuentra dificultades para dormir debido a la condición de abrumación en la que se encuentra, 4. complicaciones psiconeuróticas, a lo largo del

desarrollo el "aparato psíquico" ha ido estructurando una serie de mecanismos de defensa y distribuyendo la energía. En el momento del trauma la inundación de estimulación se complicará con la estructura y distribución económica del "pasado", 5. beneficios secundarios que consisten en el uso que el paciente puede hacer de sus síntomas, a manera de obtener ayuda externa. Es decir, al mostrarse desválido, puede asegurarse una protección semejante a la que tuvo durante la infancia. Mientras que en el D.E. el sujeto ha retirado la energía, se muestra irritable, enojado, con llanto fácil, suspicaz (Freudenberger, 1974), con problemas para dormir (Freudenberger, 1974; Kahill, 1988). Se han encontrado diferencias de reacción entre un individuo y otro, sobre todo en relación a la intensidad y frecuencia de los síntomas (Kahill, 1988). Entonces se observa que los síntomas son bastante semejantes, salvo que en el D.E. no se han reportado síntomas de repetición. Fenichel (1957/1964) aclara que la "tensión crónica" o acumulación progresiva de energía no descargada ni "ligada", puede llegar a tener los mismos efectos que la situación del trauma. "Ligar" significa que el Yo une y significa la estimulación actual con la pasada y la inconsciente (Freud S., 1896/1973).

Por consiguiente se concluye y propone que el D.E. corresponde a una condición de trauma donde el Yo se encuentra abrumado de estimulación. El sujeto puede por lo tanto recurrir al mecanismo de inhibición, o puede caer en una neurosis traumática. Dependerá ésto de la predisposición del individuo así como de la calidad e intensidad del estímulo. Se pasa de esta forma al concepto de series complementarias.

El cuadro 3 contiene un esquema de las series complementarias bajo el modelo del trauma. Se realiza considerando los planteamientos de Freud S. (1916-7/1973) y de Fenichel (1957/1964).

CUADRO 3:
SERIES COMPLEMENTARIAS BAJO EL MODELO DEL TRAUMA Y DEL D.E.



En el cuadro se observa que la predisposición del individuo en el momento del trauma, esta conformado por la constitución y las experiencias infantiles. La constitución se refiere a los efectos lejanos de sucesos vividos por nuestros antepasados, que un día se adquirieron y transmitieron luego por herencia (Freud S. 1916-7/1973).

La importancia de las experiencias infantiles radica en el desamparo en el que se encuentra el niño (Freud S. 1916-7/1973) y en que su "aparato psíquico" se encuentra aún en formación y por lo tanto esta "inacabado" (Freud S., 1916-7/1973). Bajo estas condiciones, y bajo la idea de que el fin último del "aparato psíquico" es conseguir placer e impedir el dolor (Freud S., 1916-7/1973), el niño va manejando las exigencias del mundo y de su desarrollo, en un inicio con mecanismos primitivos (por ejemplo la negación) y posteriormente con mecanismos más complejos (como la represión). El mecanismo de la represión consiste básicamente en manejar el conflicto rechazando el contenido de una representación (pensamiento, imagen o idea) que por sí misma provocaría placer, pero en virtud de otras exigencias resulta peligrosa, en el inconsciente. De esta manera el contenido reprimido requiere de energía para ser mantenido en el inconsciente, es decir queda energía fijada al material reprimido (Freud S., 1923-4/1973; Lapanche y Pontalis, 1971/1977).

El cuadro 3 muestra entonces la importancia de la predisposición en el momento del suceso traumático siendo además uno de los factores que determina si el suceso viene a ser traumático o no. El otro factor esta dado por las condiciones de la estimulación antes y durante el suceso. A mayor preparación menor es la posibilidad de que el evento resulte traumático y viceversa. Por otra parte tanto la cantidad como la calidad así como la imposibilidad de descarga y "liga" de la estimulación favorecerán una condición traumática.

Dentro de este capítulo se define al D.E. como una respuesta no adaptativa al estrés, donde el sujeto ha retirado la energía puesta en el medio externo. Se propone un modelo psicológico que explica al D.E. Para ello se utiliza la teoría psicoanalítica y se plantean posibles nexos entre el estrés y el trauma. Se analizan similitudes entre el D.E., el mecanismo de defensa de inhibición y las neurosis traumáticas. Se cuenta así con una definición, la descripción de los síntomas y un marco de referencia explicativo del D.E. Se requiere entonces pasar a revisar, primero los instrumentos que existen para medir el D.E. y segundo los estudios que se han realizado para comprenderlo mejor y para conocer la metodología predominante en ésta línea.

CAPITULO II

INSTRUMENTOS PARA MEDIR D.E.

El D.E. se ha medido utilizando en forma predominante el Cuestionario de D.E. de Maslach ("Maslach Burnout Inventory": MBI, de Maslach y Jackson, 1981, 1986). El Inventario de D.E. de Meier ("Meier Burnout Assesment: MBA, de Meier y Schmeck 1985) se ha diseñado para alumnos universitarios, habiendo mostrado validez concurrente con el MBI (Meier y Schmeck, 1985, p. 65).

Otras pruebas que se han referido son el "Berkeley Planning Associates" de 1977, mencionado por Pelman y Hartman (1982), el "Tedium Measure" de Pines y Aronson en 1981 y el "Jones Staff Burnout Scale" de Jones 1981, estas dos últimas pruebas citadas por Kahill (1988).

En éste capítulo se revisarán el MBI y el MBA.

1. Cuestionario de D.E. (burnout) de Maslach (MBI).

Este cuestionario ha ido sufriendo modificaciones. Comenzó siguiendo la línea de la Escala de Hassles ("Hassles Scale") de Lazarus y Cohen, de acuerdo a la cual cada propuesta y oración del cuestionario se contestaba en base a la frecuencia así como a la intensidad. Los investigadores sugirieron que la relación entre frecuencia e intensidad no era perfecta. De esta forma la versión actual evalúa solamente la frecuencia (Maslach y Jackson, 1986).

La prueba, en su segunda edición, cuenta con 3 subescalas, a saber: Agotamiento Emocional (con 9 reactivos), Despersonalización (constituída por 5 reactivos) y Logro Personal (con 8 reactivos).

La versión más reciente esta conformada por 4 subescalas: Agotamiento Emocional, Despersonalización, Logro Personal Reducido e Involucramiento Personal (Stav, Florian y Shurka, 1986).

La prueba puede ser aplicada a profesionistas que tienen relación con pacientes. La forma que se aplica a maestras cambia la palabra "recipients" por la de alumnos.

La confiabilidad interna del cuestionario, estimada por medio del coeficiente alfa de Cronbach ($n=1,316$), fue de: .90 para la subescala de Agotamiento Emocional, .79 para la de Despersonalización y .71 para el Logro Personal. El error de medida estándar para cada subescala resultó como sigue: 3.80 para Agotamiento Emocional, 3.16 Despersonalización y 3.73 Logro Personal (Maslach y Jackson, 1986).

La confiabilidad pre-post prueba de 2 muestras (estudiantes graduados de seguridad social y administradores de una agencia de salud) con 2 sesiones de prueba separadas por un intervalo de 2 a 4 semanas, reportaron coeficientes de confiabilidad significativos al nivel .001. En una muestra con 248 maestros se realizaron aplicaciones separadas por un período de un año, se encontró la siguiente confiabilidad: .60 en Agotamiento Emocional, .54 Despersonalización y .57 en Logro Personal (Maslach y Jackson, 1986).

Se ha intentado establecer la validez del MBI de varias maneras: correlacionándolo con reportes de personas que conocían bien al sujeto como era la esposa o el compañero de trabajo, relacionando el MBI con ciertas características del trabajo que se consideraba que contribuían a la experiencia del D.E., y con sucesos personales. Los 3 tipos de correlaciones han sugerido que el MBI tiene cierta validez. A continuación se describen las investigaciones reportadas en el Manual del MBI (Maslach y Jackson, 1986).

a) validación externa y experiencia personal.

A un grupo de 40 trabajadores de salud mental se les pidió que evaluaran en forma anónima la conducta de un compañero el cual había completado el MBI. Se les preguntó qué tan agotado emocionalmente

observaban al compañero y cómo reaccionaba éste hacia los pacientes. Las calificaciones altas de los reportes correlacionaron con puntuaciones elevadas en las subescalas de Agotamiento Emocional y Despersonalización. No sucedió así con las evaluaciones de la satisfacción en el trabajo y los puntajes de la subescala de Despersonalización.

Se investigó a 142 policías y a sus esposas. Las esposas de los policías que calificaron alto en la subescala de Agotamiento Emocional los describieron como enojados, tensos, ansiosos, agotados físicamente y que se quejaban de problemas en el trabajo. Se describió a los policías que obtuvieron puntuaciones altas en Logro Personal contentos y orgullosos de su trabajo al llegar a casa.

b) validez con la experiencia en el trabajo.

Se encontró una relación positiva entre el número de pacientes atendidos y el D.E.. Maslach y Jackson investigaron a 845 empleados públicos, encontraron que cuando se proporcionaba atención a más de 40 gentes por día calificaban alto en Agotamiento Emocional y Despersonalización y bajo en Logro Personal. En un estudio con 43 médicos trabajando en una organización de salud se encontró que aquellos que dedicaban todo o casi todo el tiempo de su trabajo en atender directamente a pacientes obtenían puntuaciones altas en Agotamiento Emocional; calificaron más bajo aquellos médicos que dedicaban parte de sus horas de trabajo además en enseñar y administrar.

Por otra parte, se indagó la relación de las dimensiones de la "Encuesta de diagnóstico del Trabajo" (Job Diagnostic Survey, JDS) con el MBI. La escala de "retroalimentación del trabajo" mostró que en la medida en que los 91 trabajadores de salud mental y servicio social conocían los resultados de su trabajo, en esa medida disminuía el D.E.. Calificaciones altas en la dimensión "trato con otros" correlacionó débilmente con el D.E.. Una tercera dimensión "importancia de la tarea", es decir el impacto que el trabajo tenía sobre la vida

de otros, correlacionó positivamente con la subescala de Despersonalización del MBI.

c) validez con sucesos personales.

Se encontró en 142 policías de oficina que si calificaban alto en D.E. expresaban deseos de dejar el trabajo en un año. En la misma investigación se encontró correlación entre la subescala de Agotamiento Emocional alta y problemas de insomnio, referidos por las esposas.

Asimismo los policías que reportaron que recurrían al uso del alcohol cuando estaban bajo estrés, obtuvieron puntajes alto en Agotamiento Emocional, de la misma manera, cuando calificaban bajo en Logro Personal correspondía con el uso de tranquilizantes, las esposas corroboraron éstos datos. Además quienes reportaron que sus esposos usaban medicamentos, coincidía con calificaciones bajas en Logro Personal y altas en Agotamiento Emocional.

En relación con la validez discriminativa, varios investigadores han encontrado correlaciones bajas entre la insatisfacción en el trabajo y el D.E. (Maslach y Jackson, 1986).

Al investigar si el D.E. se relacionaba con diversas medidas de depresión en 320 universitarios, no se encontró correlación.

Con (1983) trabajó con 129 estudiantes graduados de psicología, entre otras conclusiones, refiere que el estado de ánimo y el D.E. son 2 conceptos independientes.

2. Cuestionario de D.E. (burnout) de Meier (MBA).

El D.E. nos dice Meier, se ha estudiado principalmente en el ambiente de trabajo con profesionistas de ayuda, tales como policías de oficina y educadores (Meier y Schmeck, 1985).

Si el D.E. es el resultado de no esperar oportunidades y recompensas valiosas del medio ambiente, entonces, dice Meier, los estudiantes y sus maestros podrían presentar D.E.. Existen datos que apoyan la presencia de D.E. en alumnos universitarios. Propone que las medidas de D.E. en el alumno podrían ayudar a detectar al alumno que potencialmente puede llegar a dejar sus estudios, de la misma forma como sucede con los profesionistas en relación con el trabajo (Meier, 1983; Meier y Schmeck, 1985).

Meier y Schmeck (1985) elaboraron el MBA para medir D.E. en alumnos universitarios. Aplicaron el Cuestionario a 120 estudiantes que realizaban cursos, tanto introductorios como avanzados de psicología. El promedio de edad de los alumnos fue de 21 años y el 63% de la muestra eran hombres.

Validaron el MBA con las siguientes variables: proceso de aprendizaje, autoestima, cristalización del autoconcepto vocacional y búsqueda de emociones.

La aplicación se efectuó una semana después del término medio del semestre. La participación fue voluntaria y los participantes recibieron créditos extras. Se planeó en 2 sesiones para cubrir la realización de 8 pruebas. Encontraron que algunos estudiantes sólo asistieron a la primera cita.

El Cuestionario consta de 27 preguntas que se contestan verdadero o falso:

1. Si la clase no me resulta agradable, me distraigo.
2. En la universidad cuento con gente en quien puedo confiar.
3. Puedo hacer todo lo necesario para tener éxito en mis estudios.
4. La universidad fue agradable para mí, pero conforme pasa el tiempo la disfruto menos.
5. Al terminar de estudiar siempre me quedo sin comprender, con dudas.
6. Me molesto cuando los maestros me dejan trabajo extra para hacer.
7. A uno le debe salir todo muy bien, para considerarse a uno mismo que vale la pena.
8. Me preocupo demasiado en situaciones en las que me están examinando.
9. Cuando termino con el trabajo de la universidad, yo sé qué hacer después.
10. Encuentro la universidad interlectual, estimulante, desafiante y llena de variedad.
11. Tiendo a preocuparme demasiado ante las clases nuevas y por el material que se necesita.
12. La gente que no logra ser competente en por lo menos una área, debería sentirse mal con ella misma.

13. Muchas de las actividades que alguna vez encontré agradables en la universidad ya no lo son.
14. Si yo fuera a reprobar algún semestre de la carrera, me sentiría como si nunca la hubiera hecho bien.
15. Me resulta difícil mantenerme con el mismo ritmo de estudio durante todo el semestre.
16. Siempre que siento que fallo en la universidad, comienzo a sentir que fallo en todo.
17. La única motivación que tengo para hacer mis trabajos de la universidad es que los tengo que hacer.
18. El único color para describir la universidad para mí ahora, es el gris.
19. Veo otra gente aprendiendo a hacer sus tareas y me imagino si yo lo podré hacer.
20. Nunca hago la tarea de la universidad si antes no siento que comprendo todo.
21. Me sentiría muy mal si tuviera que dejar la universidad, porque la disfruto mucho.
22. Frecuentemente dudo si continuar o no con mi carrera.
23. Mientras hago los trabajos de la universidad frecuentemente busco otras distracciones.
24. Realmente no existe alguien que altere las cosas agradables de la universidad.
25. Aunque haya factores que afectan mis estudios, siempre logro salir adelante.
26. Tengo considerable talento para mis trabajos.
27. Dependiendo del maestro que te toque será el factor principal para que la universidad resulte agradable o no.

El MBA se elaboró con el apoyo del sistema secuencial de Jackson el cual propone formas para hacer escalas de desarrollo.

La confiabilidad interna del MBA, evaluada con el coeficiente alfa de Cronbach fue de .82.

Auxiliándose de media y desviaciones estándar, interrelacionaron todas las variables. Encontraron validez concurrente entre la calificación total del MBI y del MBA ($r = .58$ p. $.001$, $n=125$) (Meier y Schmeck, 1985, p. 65).

Por otro lado, considerando la división de la media agruparon a los estudiantes en 2: con puntajes altos (arriba de 11) y con calificación baja en el MBA. Después usaron el análisis múltiple de varianza y el análisis univariado de varianza, encontraron que el MBA correlacionó con las variables independientes: proceso de aprendizaje, autoestima, cristalización del autoconcepto vocacional y búsqueda de emociones (Meier y Schmeck, 1985).

CAPITULO III.

INVESTIGACION ANTECEDENTE.

El banco de datos Psycinfo de 1967 a junio de 1989 contiene 1799 documentos relacionados con "estrés ocupacional". 777 referencias sobre D.E., ninguna bajo el término "wornout". 306 de las citas en relación con el D.E. tratan sobre maestros, médicos, enfermeras y psicólogos; 41 corresponden a trabajadores sociales; 16 a estudiantes universitarios; las 414 restantes contienen información sobre: abogados, residentes de asistencia, trabajadores de salud mental, personal de cárceles, trabajadores de hospicios, líderes, administradores, entrenadores de atletas, atletas, religiosos, adolescentes, familiares y cuidadores de enfermos crónicos (por ejemplo con cáncer) y sobredotados.

Con respecto a las investigaciones con alumnos universitarios, de las 16 referencias contenidas en el banco de datos, 5 son investigaciones con alumnos universitarios, las demás se refieren a maestros. Se incluye también una investigación realizada en México.

Las investigaciones que estudian el D.E. en alumnos son escasas. En general se han enfocado a correlacionar el D.E. con la adición al trabajo, los hábitos de salud, el ejercicio, la fuerza cognoscitiva, el número de horas de trabajo, la ejecución en el trabajo y el apoyo social.

Prerost (1980) trabajó como supervisor de alumnos no graduados de psicología. Los alumnos realizaban prácticas en una residencia para niños. Eran "participantes de medio tiempo" a diferencia del personal de tiempo completo. Refiere que los alumnos presentaban "reacciones de ajuste ante el estrés" causadas por el desconocimiento. Después de 4 años agrupó en 5 las conductas de los alumnos al "ajustarse al medio de las prácticas". Su método es de observación simple, sin observadores o testigos que confirmaran las conductas que clasificó.

Además de que no definió lo que entendía por "reacciones de ajuste ante el estrés", o el estrés, de forma que las descripciones que efectuó carecen de un contexto explicativo.

Clériga, Palacios, Cossoff y Mendizábal (1985) estudiaron 2 grupos de estudiantes mexicanos de psicología quienes realizaban prácticas clínicas por primera vez. El primer grupo realizó sus prácticas en un hospital psiquiátrico tradicional, el segundo en una comunidad terapéutica para pacientes psiquiátricos, debían entrevistar a un paciente, escogido libremente por el alumno, en un día de la semana, y en un horario fijo, platicar con el paciente, no proporcionarle información íntima y evitar relacionarse con el paciente fuera de este encuadre. Definieron 2 tipos de D.E. "el distanciamiento" y "la actuación". Su método fue de observación clínica, a diferencia del método de observación simple de Prerost (1980) en este caso utilizaron 2 observadores, un supervisor y un encuadre. A lo largo del reporte van demostrando la efectividad del método de psicocomunidad para disminuir "los 2 tipos" del D.E., de forma que no reportaron la incidencia del D.E. en los alumnos. Se mencionó la importancia de la personalidad para que un individuo sufriera D.E., pero dentro de los resultados no la incluyeron.

Por otra parte, Con (1983) envió a 129 estudiantes graduados de psicología el Cuestionario de D.E. de Maslach (MBI) y el "Perfil de Estado de Animo" (Profile of Mood States). Los invitó a participar en la investigación. Definió el D.E. como un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y logro personal reducido. Correlacionó el tipo de ejercicio realizado (aeróbico o anaeróbico) con el D.E. y con el estado de ánimo. Encontró que el D.E. no correlacionó con el tipo de ejercicio. Al igual que la investigación de Clériga et al. (1985) no relacionaron el D.E. con la personalidad, quedando como una propuesta para investigaciones futuras.

Cox (1982) también realizó una investigación con diseño correlacional y definió el D.E. de acuerdo al MBI, que es la prueba que usó.

Aplicó a un grupo de 40 estudiantes graduados de psicología además del MBI la "Encuesta de Actividad de Jenkins" (Jenkins Activity Survey) y consideró el número de horas trabajadas a la semana. Sus resultados reportaron que los 2 instrumentos no se correlacionaron, por lo que el autor sugirió que el D.E. y la adicción al trabajo podrían ser fenómenos excluyentes. Asimismo concluyó que el número de horas trabajadas a la semana podría ser un buen indicador de la frecuencia de D.E.

Nowack y Hanson (1983) investigaron a 37 estudiantes que asistían a una residencia, donde vivían además de trabajar. Correlacionaron 6 variables entre sí: estrés (medio con el Social Readjustment Rating Scale), enfermedades (usando el Seriousness of Illness Scale), fuerza cognoscitiva (evaluada con 3 diferentes escalas, modificadas cada una de ellas), la ejecución en el trabajo (medida con evaluaciones de los compañeros de trabajo) y el tipo A de personalidad (con el Bortner Type A Rating Scale). En la medida en que no manejaron una línea teórica, o hipótesis, o una sola "variable independiente", reportaron los resultados de tanta correlación en forma incompleta y en ocasiones confusos. Encontraron que a mayor fuerza cognoscitiva menor D.E. y menor frecuencia y severidad de las enfermedades.

Nowack, Gibbons y Hanson (1985) realizaron una investigación también con diseño correlacional, pero en este caso sí establecieron hipótesis y por lo tanto el manejo de las variables. De forma similar a Con (1983), Cox (1982) y Nowack y Hanson (1983) aplicaron para medir el D.E., el MBI. Enviaron a 190 estudiantes residentes, que además de trabajar vivían ahí, invitación para participar en la investigación, respondiendo 43. Correlacionaron el D.E., el estrés (evaluado a través de "la Lista de Verificación de Síntomas de Hopkins" (Hopkins Symptoms Checklist: HSCL) y la ejecución en el trabajo (medida por los compañeros, quienes contestaron un cuestionario estandarizado); con el apoyo social evaluando con el "Cuestionario de Apoyo Social" (Social Support Questionnaire: SSQ) y los hábitos de salud utilizando el "Inventario de

Autocuidado" (Self Care Inventory: SCI). Encontraron que hábitos de salud adecuados correlacionaron tanto con D.E. como con estrés disminuidos. El apoyo social correlacionó con D.E. pero no con el estrés: a mayor satisfacción con las redes de apoyo social, menor despersonalización y mejor logro personal. A mayor cantidad de apoyo social, mayor logro personal. Por otra parte, los sujetos con D.E. elevado, fueron evaluados con ejecuciones en el trabajo disminuidas.

En conclusión, las investigaciones con alumnos universitarios se basan en observaciones y en correlaciones. Ninguno de ellos demuestra que las prácticas producen D.E.. El único instrumento utilizado para medir D.E. ha sido el Cuestionario de D.E. de Maslach (MBI). Ninguna de las investigaciones incluye la variable personalidad. La presente investigación tiene como propósito subsanar algunos de los problemas más sobresalientes que presenta la literatura de investigación en relación con el D.E. en estudiantes universitarios de carreras de ayuda. En contraste con las investigaciones publicadas hasta el momento incluye un diseño experimental que permitirá establecer comparaciones antes-después y entre grupos de alumnos expuestos a prácticas y alumnos sin práctica. Asimismo pretende tomar en cuenta la personalidad y el ambiente del grupo, utilizando medidas confiables y válidas. Aspectos que no todas las investigaciones realizadas cubren.

Por consiguiente, de acuerdo con los antecedentes, la presente investigación representa un paso muy importante en el estudio del D.E. al abordarlo con mayor rigor científico.

CAPITULO IV.

METODO.

Los autores han establecido de forma fundamentalmente inductiva que el trabajo de ayuda favorece la aparición de D.E. Las investigaciones con alumnos universitarios han utilizado básicamente diseños correlacionales. Ninguna ha demostrado que las prácticas producen D.E. Por consiguiente se requiere cambiar el tipo de diseño e incluir pre-post prueba aparte de un grupo control sin prácticas. Asimismo incluir la variable personalidad puesto que la investigación antecedente no lo hace. Además de medir el ambiente del grupo para obtener un control más estricto. Algunas investigaciones han considerado la ejecución en el trabajo por lo que también se evalúa el promedio de calificaciones.

1. Preguntas de investigación.

a] ¿Se presenta D.E. en las alumnas que realizan prácticas en psicología y pedagogía en comparación con alumnas que no llevan prácticas?.

b] ¿Qué características presenta el perfil de personalidad de las alumnas con D.E., en comparación con las que no padecen D.E.?.

c] ¿El promedio de calificaciones corresponde con la presencia o no de D.E.?.

2. Sujetos.

La muestra estuvo formada por alumnas de las carreras de licenciatura en psicología y pedagogía. Los hombres se excluyeron por constituir un número muy reducido.

Se trabajó con 2 grupos, uno experimental (con práctica) conformado por las alumnas de los semestres que realizaron prácticas duran-

te el semestre I-1988 y uno control (sin práctica) seleccionado de las alumnas que no hubieran llevado práctica.

Se obtuvieron de los sujetos las siguientes variables: edad, estado civil, ocupación, promedio de semestres que llevaban realizando prácticas. El anexo 1 contiene estos datos.

El cuadro 4 muestra la distribución de los sujetos de acuerdo con el semestre, la carrera y el turno.

El total de sujetos fue de 77 en el grupo con prácticas y 77 en el grupo sin práctica, formando un total de 154.

Todos los grupos, excepto uno de los grupos con práctica realizaron prácticas utilizando métodos de modificación de conducta en niños con problemas de aprendizaje y problemas de algún tipo de deficiencia a nivel biológico. El otro grupo efectuó prácticas en niños con problemas emocionales, utilizando terapia de juego con orientación psicoanalítica.

3. Escenario.

La presente investigación se realizó en una universidad privada, la cual formaba parte de una institución educativa que contaba con 5 universidades distribuidas en la Capital de la República Mexicana y el Estado de México. Sus colegiaturas eran accesibles para la clase socioeconómica media, a diferencia de otras universidades privadas de la Ciudad de México que tendían a captar principalmente clases socioeconómicas altas.

Al tiempo de la investigación la universidad atravesaba por un momento que se podría denominar como de crisis de crecimiento institucional. Dentro del escenario de prácticas, este crecimiento se observaba en la ampliación de las áreas de atención, es decir, ya no sólo se atendían problemas de educación especial, los cuales se

CUADRO 4

DISTRIBUCION CON BASE EN EL SEMESTRE, CARRERA Y TURNO,
DE LOS GRUPOS SIN PRACTICA Y CON PRACTICA.

<u>GRUPO SIN PRACTICA:</u>				<u>GRUPO CON PRACTICA:</u>			
(control)				(experimental)			
Nº de Grupo:	Semestre	Carrera	Nº de Alumnos	Nº de Grupo	Semestre	Carrera	Nº de Alumnos:
IV.	2	Psic. (01)	26	I.	8	Psic. (01)	12
V.	3	Psic. (01)	17	II.	6*	Psic. (01)	18
VII.	2	Ped. (01)	14	III.	5	Psic. (01)	12
VIII.	3	Ped. (01)	10	VI.	4	Ped. (01)	18
X.	4	Psic. (02)	10	IX.	6	Psic. (01)	17

01= turno matutino.

02= turno vespertino.

Psic = Psicología

Ped= Pedagogía.

* único grupo con prácticas orientadas psicoanalíticamente.

venían trabajando desde hacía dos años y medio, sino que se implementaba asimismo una jefatura encargada de proporcionar orientación vocacional y otra que atendía los casos con problemas emocionales. La crisis se hizo patente al finalizar el semestre cuando las 9 personas contratadas como personal de los 3 servicios: educación especial, orientación vocacional y problemas emocionales, renunciaron 4 y 2 jefes se cambiaron, quedando así acéfalas las 3 áreas de atención.

Al escenario de prácticas acudían las alumnas de las carreras de psicología y pedagogía. El objetivo del Centro era por una parte, prestar atención a personas con recursos económicos escasos y por otra parte, servir de escenario para que los alumnos pusieran en práctica parte de lo aprendido en las aulas de clase.

Se podría decir que el sistema de prácticas de esta universidad difería, en forma general, de las prácticas proporcionadas a nivel de licenciatura por otras universidades del Distrito Federal y alrededores. En otras instituciones educativas de nivel profesional, las prácticas psicológicas incluían, por ejemplo, en ir un día a una empresa, otro día a un hospital psiquiátrico, unas horas a una casa cuna, etc.

Las prácticas que sirvieron para investigar estaban sistematizadas de la siguiente manera: a partir del cuarto semestre de las carreras de licenciatura en psicología y pedagogía las alumnas debían empezar a realizar sus prácticas en el Centro de Atención. Las alumnas interesadas podían acudir en forma voluntaria, antes de este semestre. La coordinación de cada una de las dos carreras programaba cada semestre las prácticas; para ello se consideraban los siguientes aspectos: el semestre, las materias, los semestres que existían, horarios y espacio físico. Todos y cada uno de los alumnos que se encontraban dentro de los grupos asignados con práctica, se encargaban de atender un caso durante todo el semestre. Los alumnos recibían supervisión tanto a nivel grupal dentro de las 4 horas, como a nivel individual en otro horario, y se les proporcionaban puntos de

calificación dentro de la materia asignada. Los alumnos acudían al Centro de Prácticas 2 veces a la semana 2 horas cada vez, para trabajar con los niños que se les señalaron. Había niños que recibían atención de un solo alumno y otros niños que recibían el tratamiento de 2 alumnos; el espacio físico fue un elemento decisivo para la distribución de los alumnos.

4. Variables.

La variable dependiente fue el D.E. El sujeto que sufría D.E. expresó en forma escrita malestar o desagrado hacia la universidad, las clases, los maestros, los compañeros, o de él hacia sus actividades académicas. El D.E. se midió utilizando el Cuestionario de D.E. (burnout) de Meier (MBA), descrito en el segundo capítulo. Este cuestionario cuenta con 27 reactivos que se contestan verdadero o falso.

La variable independiente fueron las prácticas. Las prácticas consistieron en la asistencia por parte del alumno al Centro de Atención, dos veces a la semana permaneciendo dos horas cada vez; el objetivo era diagnosticar y proporcionar tratamiento al niño con problemas, contando el alumno con supervisión tanto grupal como individual. En el inciso sobre el escenario se detallan.

Otras variables medidas fueron: a) la personalidad, b) el ambiente del grupo, y c) el promedio de calificaciones.

La personalidad se definió como conformada por un conjunto de rasgos fundamentales y de rasgos o factores superficiales. Los primeros se referían a lo esencial de la personalidad, los segundos aparecerían y desaparecerían en el transcurso del tiempo (Cattell, 1965/1972).

El Cuestionario de 16 Factores de la Personalidad mide 16 dimensiones de la personalidad los cuales han sido aislados y estudiados durante más de 20 años de investigación con el uso del análisis factorial en grupos normales y clínicos. La construcción de la prueba en sí misma constituye un concepto de validez (Cattell et al., 1980).

El cuestionario proporciona de 10 a 13 reactivos para cada Factor, en cada una de las formas: A,B,C y D. Las preguntas están colocadas de una manera general en un orden cíclico determinado, para brindar variedad e interés al examinado y para conveniencia al calificar. Se proporcionan 3 respuestas diferentes para cada una de las preguntas. La forma A cuenta con 154 preguntas en total, y la forma B con 147.

El Cuestionario ha mostrado consistencia en las puntuaciones del factor, aún después de un intervalo de 4 años. La validez del instrumento se ha incrementado, refieren los autores, al utilizar más de una forma del cuestionario. Razón por la cual se aplicaron en esta investigación las formas A y B.

El perfil contiene los siguientes 16 factores de personalidad (Cattell et al., 1980, p.5):

- A. expresividad emocional.
- B inteligencia.
- C. fuerza del Yo.
- E. dominancia.
- F. impulsividad.
- G. lealtad grupal.
- H. aptitud situacional.
- I. emotividad.
- L. credibilidad.
- M. actitud cognoscitiva.
- N. sutileza.
- O. conciencia.
- Q.1. posición social.
- Q.2. certeza individual.
- Q.3. autoestima.
- Q.4. estado de ansiedad.

El ambiente del grupo fue definido como constituido por tres dimensiones: de relaciones interpersonales, de crecimiento personal y de sistema de mantenimiento y cambio. La dimensión de las relaciones incluía primero el grado en que un miembro del grupo se involucraba y comprometía con el grupo; la amistad y preocupación que mostraban entre unos y otros, segundo el nivel de ayuda, atención y amistad que el líder tenía hacia los miembros del grupo, y tercero la extensión en que la libertad de acción y de expresión de sentimientos eran promovidos. La dimensión de crecimiento personal comprendía por una parte el nivel en el que el grupo impulsaba tanto la interacción entre sus miembros como la acción independiente, por otra parte, el grado de atención puesto en tareas prácticas y concretas, en el entrenamiento, en la toma de decisiones, en la discusión tanto de información personal como de sentimientos negativos entre los miembros. El sistema de mantenimiento y cambio consistía primero, en el nivel de formalidad y estructura del grupo, así como el grado en que las reglas y sanciones eran explícitas, segundo, la extensión en que el líder dirigía las tareas del grupo y tomaba decisiones, tercero, la magnitud de cambio y diversidad que el grupo permitía dentro de sus funciones y actitudes.

Moos (A.P.P. Catalog, 1988), ha elaborado 10 cuestionarios para evaluar diferentes tipos de ambientes: laboral, familiar, salón de clases (para aplicarse en adolescentes de secundaria y preparatoria), de residencia universitaria, de hospicios, de programas orientados a la comunidad. Se eligió el Cuestionario de Ambiente Grupal de Moos (GES-R), el que mide el ambiente real, tal como es, a diferencia de las formas para el ambiente ideal y el deseado. Este cuestionario está diseñado para que se aplique a grupos orientados hacia la tarea, como es el caso de la presente investigación, así como a grupos terapéuticos y sociales. El cuestionario contiene 10 escalas: cohesión, apoyo del líder y expresividad que conforman la dimensión de relaciones interpersonales; independencia, orientado hacia la tarea, auto-descubrimiento y agresión que componen la dimensión relativa al crecimiento personal; orden y organización, control del líder, e

innovación, que forman el sistema de mantenimiento y cambio. Cada escala consta de 10 preguntas a las que el sujeto responde verdadero o falso.

La validez de constructo fue obtenida de 148 grupos y 112 líderes: 56 grupos orientados a la tarea, 57 socio-recreativos y 35 grupos tanto de psicoterapia como de apoyo. Cada grupo, como se esperaba, mostró sus características peculiares dentro del perfil del ambiente grupal. (Moos, 1986).

La confiabilidad interna, utilizando el coeficiente alfa de Cronbach, con los resultados de 246 miembros y líderes en una muestra de 30 grupos fue aceptable, según refiere el autor, variando desde moderada para la escala de independencia, hasta sustancial para las escalas de cohesión, orden y organización (Moos, 1986).

La confiabilidad pre-post prueba se calculó en 63 miembros y líderes de 7 grupos, con un intervalo de tiempo entre cada aplicación de un mes. La confiabilidad que se encontró cubría un rango aceptable para todas las subescalas, desde baja, .65 para independencia y .67 en expresividad, hasta altas, de .87 para agresión y .83 para auto-descubrimiento. Otras investigaciones han demostrado que el cuestionario de ambiente grupal en la forma real, ha sido confiable por intervalos de hasta 2 años, reflejando, sin embargo, los cambios que ocurrían en el ambiente grupal a través del tiempo (Moos, 1986, p.6).

Finalmente el promedio de calificaciones fue la suma de la calificación final otorgada por cada maestro, dividida entre el número total de calificaciones.

5. Procedimiento.

a] Se tradujo el Cuestionario de Desgaste Emocional de Meier (MBA) y el Cuestionario de Ambiente Grupal de Moos (GES-R) y se adaptaron aplicándolos a alumnos de psicología de otra universidad. Posteriormente se analizó la sensibilidad de cada reactivo.

b] En el mes de enero de 1988, se formó un grupo de alumnas de servicio social, quienes participaron como investigadoras. Pertenecían al 8º semestre del turno vespertino de la carrera de licenciatura en psicología. No formaban parte de la muestra.

Cada semestre se encontraba bajo la responsabilidad de dos alumnas del grupo de servicio social. Se encargaban, entre otras tareas dentro de la investigación, de efectuar la aplicación de las pruebas bajo las mismas consignas, en el día y hora programados. Asimismo mantenían contacto con el maestro que había cedido su hora de clase, para así saber si desertaba alguna alumna.

c] La segunda semana de iniciado el semestre, se realizó la primera aplicación, dentro de los respectivos salones de clase.

La aplicación fue grupal. El tiempo de aplicación estaba calculado en 2 horas.

Se dijo a los sujetos y a las investigadoras que el objetivo de la investigación era validar las pruebas.

Durante la aplicación, primero se proporcionó una hoja que contenía datos sobre el nombre, sexo, edad, estado civil, dirección, teléfono, ocupación, número de semestres realizando prácticas y descripción de la experiencia. Luego se aplicó el Cuestionario de Ambiente Grupal de Moos (GES-R), posteriormente el Cuestionario de Desgaste Emocional de Meier (MBA), continuando con el Cuestionario de 16 Factores de Personalidad de Cattell forma A, para finalizar con la forma B de este cuestionario.

d] En el transcurso de la primera a la segunda aplicación el grupo con prácticas además de cubrir el programa académico del semestre respectivo, acudían 4 horas a la semana para dar atención al niño a su cargo, además de que recibían supervisión grupal dentro de estas 4 horas y supervisión individual en un horario acordado con el supervisor.

Mientras que el grupo sin práctica solamente funcionaba bajo el programa establecido por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

e] Se borraron los nombres de las pruebas y se numeraron, de esta forma se garantizaba la confidencialidad de los datos.

f] Se calificaron las pruebas. Se encontró que ambos grupos eran equivalentes en personalidad y ambiente grupal.

g] Cuatro meses después de la primera aplicación se efectuó la segunda, de la misma forma.

Se eligió un período de tiempo en el que no se encontraran en exámenes, para que los resultados de la investigación no se vieran afectados por los mismos. Faltaban 2 semanas para la última evaluación del semestre y un mes para los exámenes finales.

h] Se obtuvo el promedio de calificaciones de cada alumna y de los grupos.

Se intentó obtener el diagnóstico de los niños atendidos, con base a lo programado para la investigación, finalmente no se pudieron conseguir.

i] Se procedió al análisis de los datos.

6. Diseño experimental.

El diseño experimental consistió, de acuerdo a la clasificación de Campbell y Stanley (1966/1978, pp.93-99), en un diseño de grupo control no equivalente con pre-post prueba.

7. Resultados.

El tipo de datos que arroja la presente investigación corresponden a las escalas nominales y ordinales. Los grupos no son elegidos al azar dadas las condiciones y objetivos de la investigación. Por éstas razones se utilizan pruebas no paramétricas. Los niveles de significancia que se aceptan son de .05 y .01.

Las gráficas 1 y 2 muestran las curvas con la frecuencia de D.E. tanto del grupo sin práctica como del grupo con práctica al empezar y al concluir el semestre. Se encuentra que en la primera aplicación los 2 grupos tienen un promedio de 7.1. Posteriormente el grupo con práctica disminuye su promedio a 5.8 mientras que el grupo sin práctica aumenta a 7.7.

La gráfica 3 muestra éstas diferencias obtenidas del porcentaje relativo de D.E., en base a la fórmula proporcionada por Martínez y Sánchez Sosa, (1981).

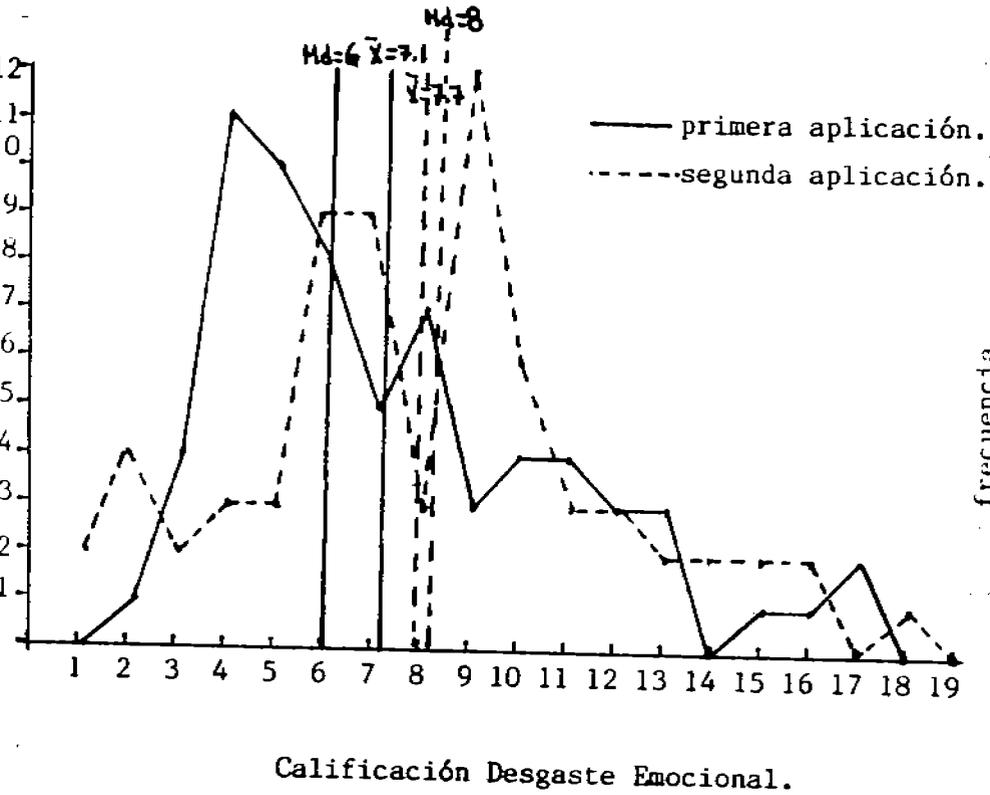
El análisis de sujeto contra sujeto al utilizar la prueba de Rangos Señalados y Pares Igualados de Wilcoxon (señalada como *) y la prueba U de Mann Whitney (indicada como **), al considerar pruebas de dos colas, arrojan los siguientes resultados:

** Primera aplicación: grupo sin práctica

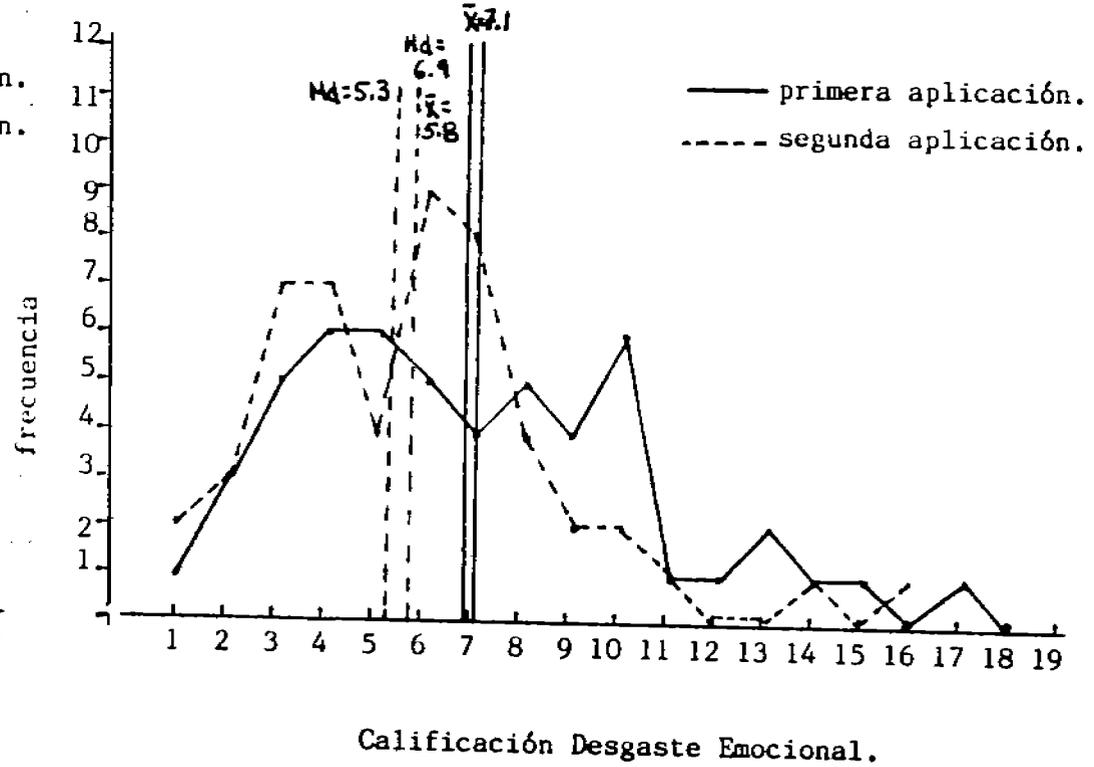
grupo con práctica NO HAY DIFERENCIAS.

FRECUENCIA DE
DESGASTE EMOCIONAL.

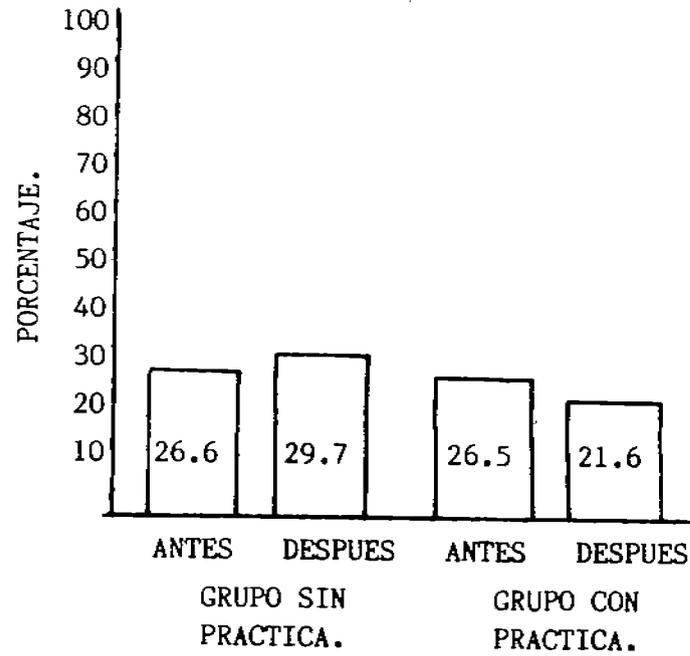
Gráfica 1:
Grupo sin práctica (n=69).



Gráfica 2:
Grupo con práctica (n=51).



GRAFICA 3 :
PORCENTAJE RELATIVO DE DESGASTE EMOCIONAL. (*)



(*) MARTINEZ Y SANCHEZ SOSA, 1981.

**** Segunda aplicación: grupo sin práctica**
grupo con práctica DIFERENCIAS .01

El grupo con práctica disminuye significativamente en D.E. y el grupo sin práctica aumenta.

*** Grupo con práctica: primera aplicación**
segunda aplicación DIFERENCIA .01

En la segunda aplicación disminuye la calificación de D.E.

*** Grupo sin práctica: primera aplicación NO HAY DIFERENCIAS.**
segunda aplicación (hay diferencia al nivel
de significancia .05 con
prueba de una cola).

Se puede decir que los grupos sin y con práctica son equivalentes en personalidad y en ambiente del grupo. La gráfica 4 proporciona los promedios de cada factor de la personalidad para las formas A y B de la prueba, considerando los datos crudos. En la misma gráfica se incluye el perfil de personalidad general, en base a la forma A de la prueba. Para elaborar el perfil se emplearon las normas mexicanas para adultos femeninos (Cattell et al., 1980, p.78).

Se encuentra que las alumnas con práctica del turno vespertino comienzan con una calificación en astucia mayor (Factor N, Forma B, significativo al nivel .05) y concluyen con un nivel de culpabilidad menor (Factor O, Forma A, significativo al nivel .05). Las alumnas sin práctica de este turno inician con una actitud de retraimiento mayor (Factor F, Forma A, significativo al nivel .01). Las alumnas de la tarde además de estudiar trabajan, a diferencia de las alumnas de la mañana que en su mayoría sólo estudian (ver anexo 1).

DE LOS SUJETOS INVESTIGADOS

Puntuación bruta		Puntuación estándar	BAJA PUNTUACION DESCRIPCION	PUNTUACION EN ESTENES Promedio						ALTA PUNTUACION DESCRIPCION					
Forma A	Forma B	Forma A													
A	12	12	6	RESERVADO, discreto, crítico apartado, inflexible (Soliloquia)	.	.	.	.	.	A	.	.	.	.	EXPRESIVO, afectuoso, complaciente, participante. (Sociabilidad)
B	7	8	6	MENOS INTELIGENTE, pensamiento concreto. (Baja capacidad mental escolar)	.	.	.	.	.	B	.	.	.	.	MAS INTELIGENTE, pensamiento abstracto, brillante. (Alta capacidad mental escolar)
C	19	17	5	AFECTADO POR SENTIMIENTOS, menor estabilidad emocional, perturbable (Debilidad del yo).	.	.	.	.	.	C	.	.	.	.	EMOCIONALMENTE ESTABLE, maduro, se enfrenta a la realidad. (Fuerza superior del yo).
E	10	14	5	SUMISO, indulgente, obediente, docil, servicial. (Sumisión).	.	.	.	.	.	E	.	.	.	.	AFTIRMATIVO, agresivo, terco, competitivo. (Dominante).
F	15	15	7	SOBRIO, taciturno, serio (Retraimiento)	.	.	.	.	.	F	.	.	.	.	DESPREOCUPADO, entusiasta. (Impetuosidad)
G	12	12	5	ACTIVO, desacata las reglas (Superego débil).	.	.	.	.	.	G	.	.	.	.	ESCRUPULOSO, persistente, moralista, juicioso (Superego fuerte)
H	17	17	7	RECATADO, tímido, reprimido. (Timidez).	.	.	.	.	.	H	.	.	.	.	AVENTURADO, desinhibido, gusto por conocer gente (Audacia).
I	13	10	7	CALCULADOR, confiado en sí mismo realista (Severidad).	.	.	.	.	.	I	.	.	.	.	AFECTUOSO, sensitivo, dependiente, sobre protegido. (Sensibilidad emocional).
L	8	6	5	CONFIADO, acepta condiciones. (Confianza)	.	.	.	.	.	L	.	.	.	.	DESCONFIADO, suspicaz (Desconfianza)
M	12	12	5	PRACTICO, tiene preocupaciones reales. (Objetividad)	.	.	.	.	.	M	.	.	.	.	IMAGINATIVO, bohemio, distraído. (Subjetividad).
N	11	9	6	INGENUO, sin pretencioens, sincero pero socialmente torpe. (Ingenuidad).	.	.	.	.	.	N	.	.	.	.	ASTUTO, cultivado, socialmente consciente. (Astucia).
O	8	7	4	SEGURO DE SI MISMO, apacible, seguro, complaciente, sereno. (Adecuación Serena)	.	.	.	.	.	O	.	.	.	.	APREHENSIVO, autorecriminante, inseguro, preocupado (Pro pensión a la culpabilidad).
Q1	8	10	4	CONSERVADOR, respetuoso de las ideas establecidas. (Conservadurismo).	.	.	.	.	.	Q1	.	.	.	.	EXPERIMENTADOR, liberal, pensamiento libre (Radicalismo)
Q2	10	5	5	DEPENDIENTE DEL GRUPO, se "adhiera", y es un seguidor ejemplar. (Dependencia grupal)	.	.	.	.	.	Q2	.	.	.	.	AUTOSUFICIENTE, rico en recursos, prefiere sus propias de cisiones (Autosuficiencia).
Q3	12	12	5	INCONTROLADO, flojo, sigue sus propios impulsos, indiferente a las reglas (Indiferencia).	.	.	.	.	.	Q3	.	.	.	.	CONTROLADO, firme fuerza de voluntad, escrupuloso socialmente, compulsivo. (Control).
Q4	10	8	6	RELAJADO, tranquilidad, no frustrado, sereno. (Tranquilidad).	.	.	.	.	.	Q4	.	.	.	.	TENSO, frustrado, impulsivo, sobreexcitado. (Tensión).

El estén 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 es obtenido

Mientras que las alumnas con práctica del turno matutino que llevan entre 1.4 y 2.9 semestres realizando prácticas se muestran menos ansiosas al iniciar el semestre (Factor Q4, Forma B, significativo .01.). No ocurre así con las alumnas que inician las prácticas. (ver anexo 1).

El perfil de personalidad del grupo sin y con práctica es el siguiente:

F+, H+, I+, O-, Q1-; los demás factores se encuentran dentro del promedio, es decir en los estenes 5 ó 6.

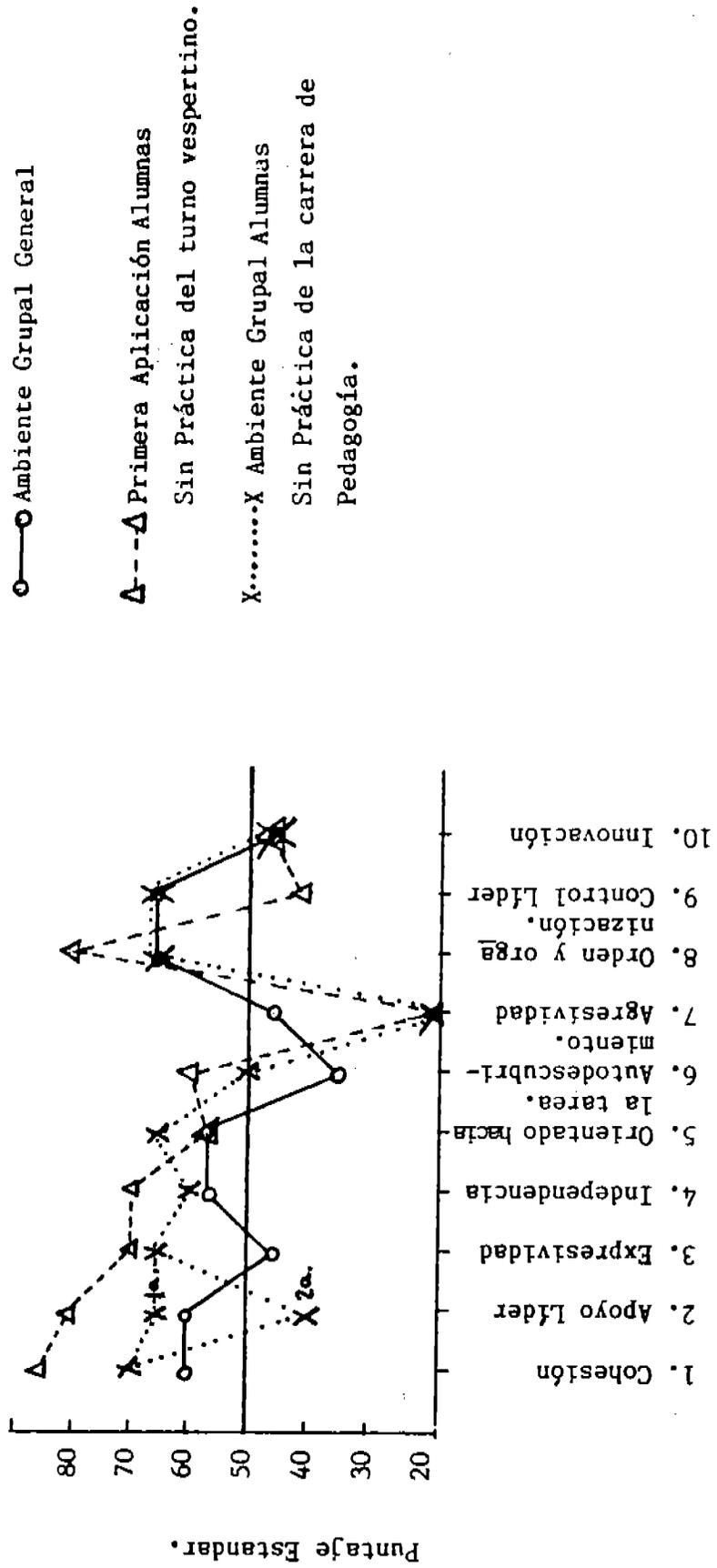
Cuando se pone un +, indica que se localiza en los estenes 7 u 8; un signo negativo, corresponde a los estenes 3 ó 4. Más adelante, cuando se emplean ++ indica su pertenencia a los estenes 9 ó 10, siendo un factor muy elevado; -- corresponde a los estenes 1 ó 2, significando un factor pobremente desarrollado.

El perfil obtenido del grupo sin y con práctica se puede interpretar de la siguiente manera: son alumnas con una fuerza del Yo promedio (C=5), con sensibilidad emocional (I+), entusiasmo e impetuosidad (F+), con gusto por conocer gente (H+). Más que ya haber desarrollado sus propios criterios, aceptan las ideas del medio --- (Q1-). Esta manera de funcionar les ayuda a desenvolverse con seguridad en sí mismas (O-).

La gráfica 5 muestra el ambiente de los grupos. Los grupos se igualaron aún más en la segunda aplicación. Las alumnas sin práctica del turno vespertino presentan diferencias, posteriormente se igualan. Sólo algunas alumnas sin práctica de la carrera de pedagogía mantienen algunas diferencias. Ver la gráfica.

En resumen, a la primera pregunta de investigación se responde que las alumnas que realizan prácticas disminuyen significativamente

GRAFICA 5 : AMBIENTE GRUPAL
 DURANTE EL PERIODO I-1988.



su calificación inicial de D.E., mientras que el grupo sin práctica tiende a aumentar en forma importante su puntuación de D.E. Considerando que el Cuestionario de D.E. de Meier contiene 27 reactivos, los promedios de 7.1 inicial y los de 5.8 y 7.7 posteriores indican que ambos grupos se caracterizan por no sufrir D.E.

Para dar respuesta a la segunda pregunta de la investigación se apartan a los sujetos que padecen D.E. (13 puntos o más), los cuales pertenecen tanto a los grupos sin y con práctica. De la misma forma se separan a los sujetos con una puntuación de 1 ó 2 puntos, ya sea en la primera o en la segunda aplicación, quienes también pertenecen tanto al grupo sin práctica como al grupo con práctica. Los primeros son 13 sujetos, los segundos 14.

Los cuadros 5 y 6 contienen el perfil de personalidad de los sujetos con D.E. y de los sujetos con la menor calificación en D.E. respectivamente.

Los sujetos que padecen D.E. presentan en forma predominante el siguiente perfil:

C-, F+, I+, Q3-, Q4+

El perfil de los sujetos sin D.E. es:

A+, B+, C+, F+, G-, H+, I+, L-, M+, N+, O-, Q1-.

Tanto los sujetos con D.E. como los que no lo sufren, presentan entusiasmo (F+) y sensibilidad (I+). Corresponden a factores del perfil grupal general. La presencia de estos factores se puede deber a que son alumnas: jóvenes e impetuosas y a que estudian carreras humanísticas.

CUADRO 5:

PERFIL DE PERSONALIDAD DE LOS SUJETOS CON D.E. (13 puntos o más).
(FORMA A).

FACTORES	:	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q1	Q2	Q3	Q4
Perfil Grupal (a)	:					+		+	+								
Perfil Neurótico (b)	:			-	-	-		-	+					-	-		
Primera aplicación	1C:	+		-		+	---	---					+	+	-		+
Segunda " (c)	1C:	+	+		-	+	-	-			+	+	-	-		-	++
	2C:			---			+	---		+			++	---	+	-	++
	2C:	-		---	+		+	---			+		++	-	+	-	++
Se mantuvieron con D.E (d)	3C:			---			---						++	-	+	-	++
	3C:		+	-	++			+	++	+		+	++	+	-	-	+
	4C:		-	-	-	-		---	++	++		---	-	-	---	-	
	4C:	-			---	-	-	---	+	---	+	+	+	-			
	5C:		+	---		++			+	---	---		+	+			
	5C:	+		-	+	++		+	++			+		+	---	-	+
	6 :	+		-		+	+	-		+	-	+		+			+
	6 :	+		-	+	++			+	+	-						+
	7 :			+	-	+			-	---	---	+					+
	7 :			+	-				---	---	---					+	+
	8 :	---				+	-	+	+	+	+				---	-	
	8 :	---	+			+			++				++	-	-		+
	9 :		++			+		+	+			++		-	---		+
	9 :	+	++	++		++	+	+	---			+	-	-	-		-
Desapareció el D.E.	10C:		-	-		++	-			---		+	-		+		
	10C:		+				-			+	-	+	-	-	-		
	11C:		-	---	-	+		-	++		+		++	+	-	-	++
	11C:		-	---	-	++		-	++	++	+	-	-		+		
	12 :	-	++	---		+	-			++		---	---	---			+
	12 :	-		-		++	-			++		---	+				+
Presentó D.E. durante el semestre.	13 :	+		-		-				+				-	-	+	+
	13C:	---	-	-	+						-	+	+	-		-	+

C=grupo control.

- a) Corresponde al perfil del grupo investigado, el cual resultó bastante homogéneo.
- b) Cattell y Meredith, 1967,p.42.
- c) Todos los sujetos se repiten: el primero son perfiles de la primera aplicación, el segundo concierne a la segunda aplicación.
- d) Calificación con D.E. tanto en la primera como en la segunda aplicación.

CUADRO 6:

PERFIL DE PERSONALIDAD DE LOS SUJETOS SIN D.E. (1 ó 2 puntos) (Forma A).

FACTORES	MBA:																	
	1a	2a	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q1	Q2	Q3	Q4
Perfil Grupal (a)	:	:					+		+	+				-				
Perfil Neurótico (b)	:	:			-	-	-		-	+				+				
Primera aplicación	14: 4	1	+	--		-		+		+	+		+	+	-	-	-	+
Segunda " (c)	14:		++			-				++	-							+
	15: 4	1		++		+	+				--		++	+	-			+
	15:		++	++	+			--		+	--	+						
	16: 1	4	+			+			-	--			+	-	-	-	-	+
	16:		+	++	+	++	+		+	+			+	-	-	-	-	+
17C: 3	1	++	++	+	+	++	--	++		-	+			-	-	-	-	
17C:			++	++	++		++	--	+		+			-	+	--	-	
18C: 3	1	++	+		-				+	-			+	-	-	-	-	
18C:				++	++		+		+	--	-		+	--	-	--	+	-
19: 2	5				+	++	--	+		-			+	-			--	+
19:			+	+	++	+	++	--	+		-		++		+	-	-	+
20: 2	4				++			-	+	++	-	-		-	-	-	-	+
20:			-		-	+	++	++	+	++				-	-	-	-	
21: 3	2			++	++		-	-	+	+	--	++	++	+	-	+		+
21:			++	++	+			-		+	--	++	++		-	+		-
22: 4	2	-	++			-	+	--	++	++	--	+		-	-	--	-	
22:			+			+	++	--	+	++	--			--	--	+	+	
23: 4	2	+	+	+	-	+		++			-	+	++	-	-		+	-
23:				++	++	-	++	-	++		-		+	-	-	+	+	--
24C: 3	2	+	+		-	+	--	++	++	--			++	-	-	--		-
24C:			+		+	+	--	++	++	-	++	++	++	--	-			-
25C: 6	2	++	-		++	++		+	-	-	-			--		-	-	-
25C:			+	-	-	+	--	++			+	+		-		+	-	
26C: 2	2	+	++	+		++		+					+	-	-	-	-	
26C:			+	+	+		++	-	+		+	+		-		+		-
27C: 4	2	+	+	++	--	++	++	-	++	--	++	++	++	-	-	+	+	
27C:			-	+	+	--	+		++		+	+		-				

- a) Corresponde al perfil del grupo investigado, que resultó bastante homogéneo.
- b) Cattell y Meredith, 1967, p.42.
- c) Todos los sujetos se repiten: el primero son perfiles de la primera aplicación, el segundo concierne a la segunda aplicación.
- d) Se incluye la puntuación del D.E. de la primera aplicación y de la segunda.

Los 13 sujetos con D.E. se caracterizan por funcionar con una fuerza del Yo débil (C-), ansiedad (Q4+) y autoestima disminuída (Q3-).

En cambio los 14 sujetos sin D.E. funcionan en forma sociable (A+), inteligente (B+), con un Yo fuerte (C+), un superyó permisivo (G-), con audacia (H+), con confianza (L-), bajo una actitud cognoscitiva más subjetiva (M+), con astucia (N+), seguras de sí mismas (O-) y dentro de una posición social conservadora (Q1-).

Finalmente para dar respuesta a la tercera pregunta sobre el promedio de calificaciones en relación con el D.E. se elaboraron los cuadros 7, 8, 9 y 10. El D.E. se clasifica en base a la media inicial de los grupos, es decir: 7. El promedio de calificaciones se divide en aprobado de 6 a 10 de promedio de calificación y en reprobado de 5 ó menos.

En todos los cuadros se encuentra que las frecuencias observadas son iguales a las frecuencias esperadas, por lo que no se advierte relación entre el D.E. y el promedio de calificaciones. Se sabe por un lado que la puntuación de 7 en el cuestionario de D.E. no es indicativa de D.E., y por otro lado que las alumnas de ambos grupos no sufren D.E.

CUADROS 7, 8, 9 y 10
D.E. Y PROMEDIO DE CALIFICACIONES.

GRUPO CON PRACTICA.

CUADRO 7:
Desgaste Emocional y
Promedio de calificación.

PRIMERA APLICACION.

Desgaste Emocional:

7 ó menos. 8 ó más.

A pro ba do.	43	25	69
	44	25	
Re pro ba do.	4.9	3	8
	4	4	
	48	29	77.

CUADRO 8:
Desgaste Emocional y
Promedio de calificación.

SEGUNDA APLICACION.

Desgaste Emocional:

7 ó menos. 8 ó más.

	37	10	47
	37	10	
	3	0.8	4
	3	1	
	40	11	51.

GRUPO SIN PRACTICA.

CUADRO 9:
Desgaste Emocional y
Promedio de calificación.

PRIMERA APLICACION.

Desgaste Emocional:

7 ó menos. 8 ó más.

A pro ba do.	38	27	66
	39	27	
Re pro ba do.	6.4	4.5	11
	6	5	
	45	32	77.

CUADRO 10:
Desgaste Emocional y
Promedio de calificación.

SEGUNDA APLICACION.

Desgaste Emocional:

7 ó menos. 8 ó más.

	29	31	61
	30	31	
	3.8	4	8
	3	5	
	33	36	69.

CAPITULO V.

DISCUSION.

El estudio del D.E. se encuentra en una fase de recopilación y observación de datos, que es el primer paso necesario del método científico. Esta situación hace difícil, por el momento, mientras no se cuente con un campo de observación más amplio y más sólido, llegar a conclusiones teóricas bien fundamentadas. Dentro de este contexto, se analizarán a lo largo de este capítulo, cómo los resultados obtenidos apoyan o ponen en duda los planteamientos sobre el D.E. Requiriéndose de mayor investigación aún para poder llegar a conclusiones más sólidas.

Primero se encuentra que ambos grupos, con y sin práctica, no sufren D.E. Nos preguntamos ¿a qué se debe el hecho de que ante estimulación diferente resulte el mismo efecto en relación al D.E.?. Esta pregunta plantea las siguientes probabilidades:

¿La personalidad (que resultó equivalente) les permite manejar las dos situaciones de forma adaptativa?.

¿El ambiente del grupo (que es homogéneo) les ayuda a desenvolverse de forma adaptativa?.

O de otra manera ¿tanto las prácticas como el semestre (o no prácticas) se caracterizan por no ser estresantes?

En relación a la primera posibilidad, se encuentra como resultado de la segunda pregunta de investigación, que las alumnas que sufren D.E. se debe básicamente a otra estimulación y a factores de la personalidad. Además estas alumnas son indistintamente del grupo con o sin práctica. Se puede concluir entonces, que la personalidad es un variable fundamental para que las alumnas hallan presentado D.E.

Asimismo en la medida en que comienzan el semestre con D.E., surge la posibilidad de proponer que ni las prácticas ni el semestre se caracterizan por ser estresantes o traumáticas. Además en 5 de las alumnas disminuye el D.E. durante el semestre.

En apoyo a la importancia de la personalidad en el D.E., se encuentra en la investigación antecedente que Nowack y Hanson (1983) obtienen que la fuerza cognoscitiva, la cual es una variable de la personalidad, ayuda a disminuir el D.E., así como la frecuencia e intensidad de las enfermedades. Por otra parte el modelo teórico propone que la personalidad (Perlman y Hartman, 1982; Smith, 1986) o la predisposición (Freud S. 1916-7/1973) es decisiva para que la estimulación resulte estresante o traumática, así como para su manejo.

Con respecto a la propuesta de que ni las prácticas ni el semestre se definen por ser estresantes o traumáticos, se encuentra la investigación de López, Castañeda, Gómez y Orozco (1987) y de Castañeda, López, Gómez, Cabrera y Orozco (1987) quienes investigan a un grupo de 371 alumnos de la carrera de psicología de una universidad pública de la Ciudad de México. En la primera investigación evalúan los aspectos motivacionales de los alumnos (con "expectativas" que son alumnos cuyos resultados de sus acciones las atribuyen a ellos mismos, y los "esperanzados" que son aquellos alumnos que confieren los sucesos de la vida a la buena suerte o a la casualidad). Encuentran que indistintamente si los alumnos son de tronco común o de especialidad, o si tienen promedio de calificación alto o bajo, son alumnos más bien esperanzados. En la segunda investigación (Castañeda et al., 1987) evalúan las estrategias que los alumnos emplean al estudiar y concluyen que la práctica educativa actual así como los contenidos académicos no constituyen un apoyo para el aprendizaje. Por consiguiente se puede pensar que el sistema de aprendizaje en la carrera de psicología en México es bastante pasivo, de forma que no puede resultar ni estresante, ni lo suficientemente

estructurado para favorecer alumnos con actitud más crítica hacia el aprendizaje.

Los resultados de la investigación indican que las alumnas reprobadas como las aprobadas no se caracterizan por sufrir D.E. O sea que la calificación no influye para que se desgasten emocionalmente. Este resultado no coincide con el de Nowack, Gibbons y Hanson (1985) quienes encuentran que los sujetos con D.E. son evaluados con ejecución en el trabajo disminuído. En nuestro caso las alumnas reprobadas no sufrieron D.E. ¿a qué se puede deber?. Primero a que los sujetos investigados por Nowack et al. (1985) pasan las 24 horas en la residencia, o sea que el contexto de práctica es sumamente intenso. Segundo son resultados de una muestra de California, E.U.A. Meier y Schmeck (1985) obtienen en alumnos de psicología de Illinois, E.U.A. un promedio de 11 en el MBA, al termino medio del semestre. Como se puede ver en la investigación de Castañeda et al. (1987) el sistema de enseñanza en la carrera de licenciatura en psicología en México se distingue por ser demasiado superficial, además de que los alumnos se definen por ser esperanzados (López et al., 1987). Estos autores dentro de su revisión bibliográfica encuentran estudios en poblaciones universitarias de países latinoamericanos donde al parecer el fracaso escolar es tolerado y aún justificado (López, et al., 1987).

De momento la discusión parece haber tomado un giro que hace pensar que se esperaba encontrar D.E. en las alumnas. Pero no es así, Faber (1983) dice que cierta cantidad de estrés es necesaria para motivar la acción. Entonces lo que se esta planteando es que los alumnos no resultan con D.E., debido probablemente a que ni siquiera existe un contexto universitario "mexicano" en la carrera de psicología que promueva una motivación con expectativas. El perfil de personalidad de las alumnas investigadas indica que más que haber desarrollado ya sus propios criterios, aceptan las ideas del medio externo (Q1-).

Y ¿qué pensar en relación a la pregunta que se planteó al inicio del capítulo sobre si el ambiente del grupo favorece la no aparición de D.E. en ambos grupos?. La investigación antecedente así como el marco teórico y la discusión realizada hasta ahora enfatizan la importancia de la personalidad en el surgimiento de D.E. Por otra parte se plantea que ni el semestre ni la práctica son estresantes o traumáticas. Entonces se puede deducir que en la medida en que los ambientes de grupo son homogéneos, por un lado reflejan el funcionamiento institucional y por otro que no son ambientes estresantes.

La primera pregunta de investigación arroja también otro resultado importante: las alumnas, bajo una personalidad y ambiente de grupo semejantes a las alumnas sin práctica, disminuyen significativamente su promedio inicial de D.E. ¿A qué se debe?. El promedio de calificaciones definitivamente no fue la causa. Las investigaciones antecedentes en general parten de la hipótesis de que la práctica de ayuda favorece D.E., pero en realidad, en sus resultados ninguna de ellas lo demuestra. Esto indica que se debe continuar investigando y aclarando qué tipos de prácticas, con qué frecuencia, dentro de qué población de alumnos, sí se podría presentar D.E. En nuestro caso el único grupo que realiza prácticas con orientación psicoanalítica con la misma cantidad de horas de práctica que las demás alumnas, no se sabe qué sucede en relación al D.E. El marco teórico propuesto para el modelo del trauma, considera como una de las series complementarias el conocimiento, es decir, a mayor conocimiento menor posibilidad de que la estimulación resulte traumática. Entonces se concluye que las práctica supervisadas, con programas de modificación de conducta en la medida en que les permiten a las alumnas conocer no solo a nivel teórico, sino en el terreno práctico, qué tareas pueden desempeñar cuando sean profesionistas, además de disminuir en relación al D.E., les pueden ayudar a reducir ansiedad (Q4-), culpa (O-) y a desenvolverse con mayor astucia (N).

Por otra parte con respecto a la segunda pregunta de investigación se encuentra que las 13 alumnas con D.E. funcionan con un Yo débil (C-), con ansiedad (Q4+) y con autoestima disminuída (Q3-). Las 14 alumnas que obtuvieron la calificación más baja de D.E. entre otros factores de personalidad, tienen un Yo fuerte (C+), un nivel de ansiedad (Q4) y de autoestima promedio (Q3=5-6). De esta forma se confirma, con los datos de la presente investigación, la propuesta de Fischer (1983) asimilada por nosotros al D.E., en donde el sujeto con .D.E se caracteriza por presentar baja autoestima. Meier y Schmeck (1985) encuentran correlación entre el MBA y la autoestima. Por otro lado se observa nuevamente el papel decisivo de la personalidad en base a lo planteado por Smith (1986), Perlman y Hartman (1982) y en el factor predisposición de las series complementarias (Freud S., 1916-7/1973).

Este resultado es de gran utilidad en el campo de la selección. Seleccionar alumnas tanto para realizar prácticas como para ingresar a las carreras humanísticas es una labor preventiva y de orientación vocacional fundamental.

Entonces en base a la discusión efectuada se sugiere:

1.- Implementar sistemas de prácticas que complementen lo aprendido teóricamente por el alumno y que le permitan conocer su desempeño como profesionista en el futuro. Además de ir investigando los efectos de cada sistema de prácticas, ya que en nuestro caso la práctica con programa de modificación de conducta disminuyó el D.E. y mejoró factores de personalidad, pero se desconoce qué sucede con las prácticas con orientación psicoanalítica.

2.- Seleccionar a los alumnos que van a ingresar tanto a las carreras humanísticas como a realizar prácticas. El D.E. de las 13 alumnas no se debe a las prácticas, sino a motivos predominantemente de personalidad, el recomendarles, por ejemplo, antes de iniciar

la carrera, su ingreso a un proceso psicoterapéutico, así como evitar que realicen prácticas o vigilar su desenvolvimiento durante las mismas, con objeto de que las personas atendidas no resulten afectadas, es una labor esencial.

Por otro lado, una de las limitaciones de la presente investigación es no haber considerado variables físicas. Los síntomas del D.E. corresponden con salud física general frágil (Kahill, 1988). Se propone para investigaciones futuras incluir además de la personalidad y el ambiente, variables físicas.

Bibliografía.

Belcastro P.A. y Hays L.C. (1984). Ergophilia...Ergophobia...Ergo... Burnout. Professional Psychology: Research and Practice, 15 (2), 260-270.

Burke R.J. y Deszca E. (1986). Correlates of psychological burnout phases among police officers. Human Relations, 39 (6), 487-502.

Campbell D.T. y Stanley J.C. (1978). Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. (M. Kitaigorodski, Trad.). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1966).

Capel S.A. (1987). The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers. The British Journal of Educational Psychology, 57 (3), 279-288.

Castañeda S., López M., Gómez T., Cabrera M. y Orozco C. (1987). Programa de estudios en lectura y aprendizaje estratégico. Manuscrito inédito, UNAM, Facultad de Psicología, División de Estudios de posgrado, México D.F.

Cattell R.B. (1972). El análisis científico de la personalidad (R. Cerni, Trad.). Barcelona: Fontanella. (Trabajo original publicado en 1965).

Cattell R.B. y Meredith G.M. (1976). Teorías psicológicas de la personalidad (L.Mames, Trad.). Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1967).

Cattell R.B., Eber H.W. y Tatsuoka M.M. (1980). Cuestionario de 16 factores de la personalidad (C. del Castillo, R. Mariscal G., M.L. Morales y A. Velazquez, Trads., parte 1 y 2). México: Manual Moderno.

Clériga R., Palacios A., Cossoff L. de P. y Mendizábal M. de C. (1985, Marzo). El método de psicocomunidad en la prevención del síndrome de tensión en los profesionales de la salud. Trabajo presentado en el Congreso de Neurociencias y Salud Mental, Guanajuato.

Cofer C.N. y Appley M.H. (1972). Psicología de la motivación. Teoría e investigación. (F. Patán L., Trad.). México: Trillas. (Trabajo original publicado en 1964).

Con E.H. (1983). Life style correlates of graduate student burnout. Tesis doctoral inédita, Faculty of the California School of Professional Psychology, San Diego.

Consulting Psychologists (Ed.). 1988 APP Catalog. California.

Cox D.R. (1982). The workaholic behavior pattern and the experience of burnout: a correlative study. Tesis doctoral inédita, United States International University, San Diego.

Farber B.A. (Ed.) (1983). Introduction: a critical perspective on burnout [Introducción: una perspectiva crítica sobre burnout]. En: Stress and burnout in the human service professions (pp.1-20). U.S.A.: Pergamon.

Farber B.A. (1984). Teacher burnout: assumptions, myths and issues. Research College Record, 86 (2), 321-338.

Farber B.A. (1989). Comunicación personal, julio.

Fischer H.J. (1983). A Psychoanalytic view of burnout [una perspectiva psicoanalítica del burnout]. En: B.A. Farber (Ed.), Stress and burnout in the human service professions. (pp.40-45). U.S.A.: Pergamon.

Fenichel O. (1964). Teoría psicoanalítica de las neurosis (M. Carliski, Trad.) Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1957).

Freud A. (1977). El Yo y los mecanismos de defensa (Y.P. de Carcamo y C.E. Carcamo, Trads.,). Buenos Aires: Paidós.

Freud S. (1973). Carta 52 (6-12-96). En: Obras completas (L.López-Ballesteros y de T., Trad., tomo III, pp.3551-3556). Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabajo original escrito en 1896).

Freud S. (1976). Introducción al narcisismo. En: Sigmund Freud obras completas (J.L. Etcheverry, Trad., tomo XIV, pp.65-98): Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1914).

Freud S. (1973). Lecciones introductorias al psicoanálisis. Lección XXII: Vías de formación de síntomas. En: Obras completas (L.López-Ballesteros y de T., Trad., tomo II, pp.2345-2357). Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1916-7).

Freud S. (1973). Neurosis y Psicosis. En: Obras completas (L.López-Ballesteros y de T., Trad., tomo III, pp.2742-2744). Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1923-4).

Freud S. (1973). Inhibición, síntoma y angustia. En: Obras completas (L.López-Ballesteros y de T., Trad., tomo III, pp.2833-2883). Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1925-6).

Freud S. (1973). Nuevas lecciones introductorias al psicoanálisis. Lección XXXII: La angustia y la vida instintiva. En Obras completas (L.López-Ballesteros y de T., Trad., tomo III, pp. 3146-3164). Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1932-3).

- Freudenberger H.J. (1974). Staff burn-out. Journal of Social Issues, 30 (1), 158-165.
- Garden A-M (1987). Depersonalization: a valid dimension of burnout. Human Relations, 40 (9), 545-560.
- Golembiewski R.T., Hilles R. y Daly R. (1987). Some effects of multiple OD interventions on burnout and work site features. The Journal of Applied Behavioral Science, 23 (3), 295-313.
- González N.J. de J., Romero A.J. y De Tavira y N.F. (1986). Teoría y técnica de la terapia psicoanalítica de adolescentes. México: Trillas.
- Handy J.A. (1988). Theoretical and methodological problems within occupational stress and burnout research. Human relations, 41 (5), 351-369.
- Heifetz L.J. y Bersani H.A. Jr. (1983). Disrupting the cybernetics of personal growth: toward a unified theory of burnout in the human service [Desequilibrando la cibernética del crecimiento personal: hacia una teoría unificada del burnout en los servicios humanos]. En: B.A. Farber (Ed.). Stress and burnout in the human service professions (pp.46-62). U.S.A.: Pergamon.
- Hobfoll S.E. (1989). Conservation of resources. A new attempt at conceptualizing stress. American Psychologist, 44 (3), 513-524.
- Jackson S.E., Schwab R.L. y Schuler R.S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. Journal of Applied Psychology, 71 (4), 630-640.
- Johnson A.B., Gold V. y Knepper D. (1984). Frequency and intensity of professional burnout among teachers of the mildly handicapped. College Student Journal, 18 (3), 261-266.
- Kahill S. (1988). Symptoms of professional burnout: a review of the empirical evidence. Canadian Psychology: Psychologie Canadienne, 29 (3), 284-297.
- Kalerin-F.D. (1986). Burnout or alienation?. A context specific study of occupational fatigue among secondary school teachers. Journal of Research and Development in Education, 19 (3), 24-34.
- Laplanche J. y Pontalis J-B. (1977). Diccionario de Psicoanálisis (F. Cervantes G., Trad.). Barcelona: Labor. (Trabajo original publicado en 1971).

- López M., Castañeda S. Gómez T., Orozco C., Bañuelos A-M. y Cabrera M.A. (1987). Programa de estudios en lectura y aprendizaje estratégico. Manuscrito inédito, UNAM. Facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado, México D.F.
- Martínez G.J. y Sánchez Sosa J.J. (1981). Intervalidación total de estrategias docentes en la Facultad de Psicología. En: Métodos docentes: algunas experiencias en la Facultad de Psicología #3, UNAM.
- Maslach Ch. y Jackson S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. Journal of Occupational Behavior, 2 (2), 99-113.
- Maslach Ch. y Jackson S.E. (1986). Maslach burnout inventory. Manual [Inventario de burnout de Maslach. Manual]. U.S.A.: Consulting Psychologist.
- Meier S.T. (1983). Toward a theory of burnout. Human Relations, 36 (10), 899-910.
- Meier S.T. y Schmeck R.R. (1985). The burnout college student: a descriptive profile. Journal of College Student Personnel, 26 (1), 63-69.
- Moos R.H. (1986). Group environment scale. Manual [Escala de Ambiente Grupal. Manual (2a. Ed.)]. California: Consulting Psychologists.
- Nowack K.M. y Hanson A.L. (1983). The relationship between stress, job performance, and burnout on the college student resident assistants. Journal of College Student Personnel, 24 (6), 545-550.
- Nowack K.M., Gibbons J.M. y Hanson A.L. (1985). Factors affecting burnout and job performance of resident assistants. Journal of College Student Personnel, 26 (2), 137-142.
- Perlman B. y Hartman E.A. (1982). Burnout: Summary and future research. Human Relations, 35 (4), 283-305.
- Prerost F.J. (1980). Reactive patterns of undergraduate psychology practicum students in residential child care facilities: implications for supervisors and child care workers. Child Care Quarterly, 9 (2), 117-123.
- Price D.M. y Murphy P.A. (1984). Staff burnout in the perspective of grief theory. Death Education, 8, 47-58.
- Selye H. (1973). The evolution of the stress concept. American Scientist, 61, 692-699.
- Smith, R.E. (1986). Toward a cognitive-affective model of athletic burnout. Journal of Sport Psychology, 8, 36-50.

Stav A., Florian U. y Shurka E-Z. (1986). Burnout among social workers working with physical disabled persons and bereaved families. Journal of Social Service Research, 10 (1), 81-94. (De Psycinfo, Resumen N° 28198).



ANEXO 1 : DESCRIPCION GENERAL DE LOS GRUPOS
N=154.

		①	②			③		④		⑤		⑥		⑦		⑧		⑨		⑩		⑪		⑫		⑬		⑭		
		EDAD	ESTADO CIVIL:			TRABAJA NO SI ?		PRACTICAS NO SI ?		SE SIENTE CON PRACTICA		EXPERIENCIA PRACTICA:		FALTAS		CALIFICACION.		MBA la.		MBA la.M		MBA 2a.		DESEARON		NO QUISIERON		SE ELIMINARON		
			S	C	D ?					A	D	SD ?																		
CON PRACTICA	I. n=12 8 Psic.01	22	8	2	1	1	9	3	-	1	1	-	2.9	1	-	-	0.6	8.6	8.2	8.2	5.6	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	II. n=18-3-0 6 Psic.01	21	16	2	-	-	15	3	-	-	1	-	2.7	12	-	5	2.4	8	6.3	-	-	1	14	3	0	0	0	0	0	
	III. n=12 5 Psic.01	21	10	1	-	1	9	3	-	2	10	-	1.4	5	-	5	2	1.2	8.6	5.3	5.3	5.2	0	0	0	0	0	0	0	
	VI. n=18-15 4 Ped.	21	16	2	-	-	12	6	-	-	18	-	0	-	-	-	1.5	8.6	6.6	6.8	5.8	0	2	1	0	0	0	0	0	
	IX. n=17-12 6 Psic.02	23	13	1	-	3	6	11	-	-	17	-	2	13	-	3	1	5	6.7	7.5	8.1	6.6	2	3	0	0	0	0	0	
	TOTAL:	\bar{x} :21.6	63	7	1	1	6	51	26	-	3	74	-	\bar{x} 1.8	41	0	13	4	\bar{x} 2.1	\bar{x} 8.1	\bar{x} 6.7	\bar{x} 7.1	\bar{x} 5.8	3	19	4	0	0	0	
SIN PRACTICA	IV. n=26-19 2 Psic.01	19	24	-	1	1	18	7	1	24	-	2	-	-	-	-	?	7.4	7.8	7.3	8.6	1	6	0	0	0	0	0	0	
	V. n=17 3 Psic.01	20	16	-	1	-	13	4	-	17	-	-	-	-	-	-	?	6.5	9	9	9.7	0	0	0	0	0	0	0	0	
	VII. n=14 2 Ped.	18	13	-	-	1	13	1	-	13	-	1	-	-	-	-	2.1	7.5	7.7	7.7	7.8	0	0	0	0	0	0	0	0	
	VIII. n=10-9 3 Ped.	20	10	-	-	-	7	3	-	10	-	-	-	-	-	-	1.0	8.6	4.8	4.8	5.5	0	1	0	0	0	0	0	0	
	X. n=10 4 Psic.02	23	8	2	-	-	-	10	-	-	10	-	-	-	-	-	3.2	8.6	6.8	6.8	7.1	0	0	0	0	0	0	0	0	
	TOTAL:	\bar{x} :20	71	2	2	2	51	25	1	74	-	3	0	0	0	0	0	\bar{x} 2.1	\bar{x} 7.7	\bar{x} 7.2	\bar{x} 7.1	\bar{x} 7.7	1	7	0	0	0	0	0	
TOTAL:		\bar{x} 20.8	134	9	3	8	102	51	1				\bar{x} 2.1	\bar{x} 7.9								4	26	4	0	0	0	0		

01 TURNO MATUTINO
02 TURNO VESPERTINO

② S= SOLTERA
C= CASADA
D= DIVORCIADA
?= NO INFORMO

⑤ A= AGRADEBLE
D= DESAGRADEBLE
SD= SOLO DESCRIBE
?= NO INFORMO

⑦ y ⑧ PROMEDIO DE FALTAS Y CALIFICACION DURANTE EL SEMESTRE I-88.

⑨ ⑩ ⑪ MBA=MEIER BURNOUT ASSESSMENT.
la. PRIMERA APLICACION MODIFICADA.