



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Análisis del síndrome de burnout en el
profesorado de la provincia de Catania

Dña. Rita Sidoti
2022



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Presentada por:

D^a. Rita Sidoti

Dirigida por:

Dr. D. Juan Pedro Martínez Ramón

Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Psicología Evolutiva y de
la Educación

Dra. D^a. Cecilia Ruiz Esteban

Profesora Titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la
Educación

2022

“Enseñar es un ejercicio de inmortalidad”

Rubem Alves

(1933-2014)

Dedicado a mi familia

Agradecimientos

La elaboración de este proyecto de investigación es el resultado de la valiosa colaboración con mis directores de tesis y un agradecimiento especial al profesor Juan Pedro Martínez Ramón y a la profesora Cecilia Ruiz Esteban que me apoyaron y ayudaron durante estos años.

También me gustaría agradecer a todos los participantes en este estudio, muchos de los cuales son colegas con los que he trabajado, su disposición, seriedad e interés con el que se sumaron al proyecto de investigación.

Del mismo modo, quiero agradecer a todo el personal de la Universidad de Murcia que ha sido un valioso apoyo a lo largo de estos años y que siempre ha estado disponible para resolver los problemas que se han presentado al abordar este tipo de investigaciones. Además, quiero agradecer la amabilidad y la consideración de todas las personas con las que he entrado en contacto, que han facilitado mi trabajo.

Índice de Contenidos

Resumen	17
Abstract	19
Introducción	21
Capítulo 1. Breve historia de la enseñanza desde los años 60 hasta la actualidad	27
1.1. Los años sesenta y setenta	29
1.2. Los años ochenta y noventa	32
1.3. El nuevo milenio	35
Capítulo 2. Estrés y Burnout	39
2.1. Contexto histórico del estrés	41
2.2. Definición de estrés	47
2.3. Aspectos psicológicos y fisiológicos del estrés	49
2.4. Notas históricas sobre el Burnout	50
2.5. Síntomas y causas	54
2.6. Estrés laboral y burnout	56
2.7. Burnout en el profesorado	57
Capítulo 3. Método	63
3.1. Análisis de necesidades	65
3.2. Objetivos e hipótesis	66
3.3. Diseño y procedimiento	67
3.4. Participantes	68
3.5. Instrumentos	70
3.5.1. MIB (Inventario de Burnout de Maslach)	70
3.5.2. MSP (Medida de Estrés Psicológico)	71
3.6. Análisis de datos	73
Capítulo 4. Resultados	75
4.1. Análisis de tensiones generado por Covid-19	77
4.2. Análisis de las dimensiones del Burnout según el MBI	79
4.3. Análisis de los niveles de estrés por MSP	82
Capítulo 5. Discusión	89
5.1. Discusión de los resultados	91

5.2. Aplicabilidad, limitaciones y futuras líneas de investigación	93
Capítulo 6. Conclusiones	97
Referencias	101
Referencias bibliográficas	103
Normativa	113
Anexos	115
Anexo I Instrucciones para el docente	117
Anexo II Consentimiento informado	121
Anexo III Cuestionario sociodemográfico	125
Anexo IV Certificado de publicación	131
Anexo V Certificado del Comité Ético	135

Índice de Tablas

Tabla 1. Relación entre estrés por COVID-19, dimensiones del MSP y dimensiones del MBI	78
Tabla 2. Análisis descriptivo de las dimensiones de burnout (N = 101)	82
Tabla 3. Estudio de frecuencias para la variable síndrome de burnout	82
Tabla 4. Estudio de frecuencias para la variable síndrome de burnout	83
Tabla 5. Correlaciones punto 1-16 MSP y punto 1-22 MIB	85
Tabla 6. Correlaciones punto 17-32 MSP y punto 1-22 MIB	86
Tabla 7. Correlaciones elemento 33-49 MSP y elemento 1-22 MIB	87
Tabla 8. Matriz de correlación de Pearson entre las dimensiones del MBI y del MSP	88

Índice de Figuras

Figura 1. Ubicación de la amígdala en el cerebro	44
Figura 2. Desglose de la muestra por género	68
Figura 3. Desglose de la muestra según la cualificación educativa	69
Figura 4. Etapa educativa en el que imparten docencia	69
Figura 5. Pregunta ¿Ha tenido alguno de sus amigos COVID-19	77
Figura 6. Pregunta ¿Alguno de tus amigas/os tiene COVID-19?	77
Figura 7. Estrés que le genera la COVID-19	78
Figura 8. Puntuación de la dimensión de agotamiento emocional	79
Figura 9. Puntuación de la dimensión de despersonalización	80
Figura 10. Puntuación en la dimensión de realización personal	80
Figura 11. Puntuaciones en los ítems del MIB	81
Figura 12. Ejemplo de puntuaciones MSP	83
Figura 13. Valores de los clústeres	84

Resumen

La situación de malestar psicológico en el entorno laboral ha suscitado un interés creciente, especialmente en las llamadas *profesiones de ayuda*, entre las que se encuentra la docencia. El presente trabajo pretende medir el nivel de *burnout* en docentes de primaria. Los participantes fueron 101 docentes de la provincia de Catania. Los instrumentos utilizados fueron el *Inventario de Burnout de Maslach* (MBI) y la *Medida de Estrés Psicológico* (MSP). Los datos obtenidos de la administración del MIB y del MSP indicaron un alto grado de *burnout*. Los instrumentos demostraron lo extendido que está el síndrome de *burnout* en la profesión docente. El burnout es una realidad en el ámbito educativo. De este estudio se desprende la necesidad de apoyar a al profesorado, promoviendo una labor de prevención del bienestar en docentes. El hecho de estudiar este fenómeno en Italia permite obtener información útil para realizar estudios comparativos futuros. Por otro lado, el rol de profesionales de la psicología podría ser de gran utilidad para intervenir en los centros educativos con este colectivo.

Palabras clave: burnout, estrés, profesorado, MIB, MSP.

Abstract

The situation of psychological distress in the work environment has aroused growing interest, especially in the so-called helping professions, including teaching. The present study aimed to measure the level of burnout in primary school teachers. The participants were 101 teachers from the province of Catania. The instruments used were the Maslach Burnout Inventory (MBI) and the Measure of Psychological Stress (MSP). The data obtained from the administration of the MBI and the PSM indicated a high degree of burnout. The instruments demonstrated how widespread burnout syndrome is in the teaching profession. Burnout is a reality in education. This study suggests the need to support teachers by promoting the prevention of burnout among teachers. The fact of studying this phenomenon in Italy allows us to obtain useful information for future comparative studies. On the other hand, the role of psychology professionals could be very useful to intervene in schools with this group.

Key words: burnout, stress, teachers, MIB, MSP.

Introducción

Introducción

En los últimos tiempos, la situación de malestar psicológico relacionada con el entorno laboral ha suscitado un interés creciente y ha sido objeto de estudios en profundidad. En concreto, el estrés es una de las enfermedades típicas de nuestro tiempo y de nuestra sociedad, una de las más extendidas y preocupantes que afecta cada vez más al mundo del trabajo. Las situaciones de estrés se deben principalmente al tipo de trabajo y a su organización (Martínez-Ramón, 2015).

Las actividades laborales más afectadas por este fenómeno son las denominadas *helping professions*, que conciernen al personal sanitario, los trabajadores sociales, los profesores, etc. En estos casos, el contexto laboral puede provocar condiciones de estrés que pueden generar verdaderas enfermedades relacionadas con la profesión. Una de las *helping professions* es la del profesor, al que se le exigen no sólo conocimientos pedagógicos, sino también la capacidad de establecer relaciones educativas con los alumnos, los padres y los colegas, de las que depende el éxito del proceso educativo. Todo ello se refleja también en el bienestar profesional y personal de quienes trabajan en este sector, que está continuamente sometido a acontecimientos estresantes. Esto afecta a la salud de los profesores y les lleva al agotamiento emocional, la fatiga, el desapego de las relaciones interpersonales; todo ello aumenta el agotamiento que afecta tanto a los aspectos emocionales como a los relacionales y personales. Los profesores viven en una realidad social y política que les obliga a realizar continuos cambios tras la aprobación de una serie de reformas escolares, están mal pagados, a menudo viven en una condición precaria durante años y no gozan del reconocimiento adecuado por parte de la opinión pública. Los acontecimientos estresantes para un profesor son tanto internos, debido a problemas personales, como externos, en función de los recursos sociales disponibles. Entre las posibles causas de estrés hay que considerar las dificultades de aprendizaje del alumnado, las relaciones con los compañeros y los padres, la falta de autonomía y apoyo, la sensación de fracaso, la baja autoestima, la incapacidad de hacer carrera. A todo esto hay que añadir la creciente agresividad del alumnado, las clases numerosas, la divergencia de ideas entre compañeros, el trato con el alumnado ACNEE (alumnado con necesidades educativas especiales), las reformas escolares y la actualización continua. Todo ello hace que la docencia sea una profesión con un alto riesgo de estrés, relacionado con una cierta

insatisfacción y desmotivación laboral que afecta a las profesiones de ayuda donde se está en estrecho contacto con los usuarios, y los operadores están condicionados por las necesidades de las personas que presentan múltiples solicitudes. Así es como el trabajo puede convertirse en una fuente de estrés (Martínez et al., 2020c). El estrés es un factor siempre presente en la vida cotidiana y puede considerarse como un desequilibrio entre lo que nos exige el mundo exterior y nuestros recursos, que pueden responder o no a esas exigencias. Es una condición cotidiana que todo individuo puede soportar cuando su duración es corta y en este caso hablamos de *eu-estrés* o estrés positivo, gracias al cual tenemos los estímulos adecuados para trabajar o colaborar con los demás. En cambio, cuando la presión es tal que actúa negativamente sobre la persona, incapaz de gestionarla, entonces el estrés deja de tener un valor positivo y crea problemas a nivel físico, emocional y mental.

Todo trabajo tiene factores de estrés y, en lo que se refiere a la enseñanza, en los últimos años su número ha aumentado y parece que se sitúa en torno a los 40. Estos factores se refieren a la relación con el alumnado, las relaciones entre los colegas y las madres y los padres, la poca estima que se tiene de ellos, la sobrecarga de trabajo, las limitaciones de tiempo, la gestión de diferentes problemas. En Italia la situación ha empeorado como consecuencia de la falta de educación adecuada por parte de los padres hacia sus hijos, el cierre o la amalgama de varias escuelas, las continuas reformas. Las clases son cada vez más numerosas, mientras que las horas de coparticipación entre el profesorado disminuyen, lo que obliga a los profesores a gestionar solos clases con diferentes tipos de problemas. A esto se le une el aumento de la edad de jubilación, los cambios en los valores y responsabilidades, la situación actual del reconocimiento docente en la sociedad, etc. (Sánchez, 2018).

En Italia, la seguridad laboral estaba regulada por el Decreto Legislativo nº 626 de 19/09/1994, que fue sustituido por el Texto Refundido (Decreto Legislativo 81/08), que entró en vigor el 15/05/2008. Elaborado de acuerdo con las directrices de la Unión Europea (UE), se basa en la planificación y la participación de todos los agentes envueltos en el fomento de la salud laboral. En particular, el artículo 2 define la salud como la situación estado de bienestar pleno que no implica exclusivamente la ausencia de enfermedad.

En este sentido, todos los sectores laborales, incluidas las escuelas, deben ofrecer actividades de formación llevadas a cabo por figuras competentes. La obligación entra en vigor a partir del 1/08/2010 y, en consecuencia, cada institución debe elaborar, dentro del Documento de Evaluación de Riesgos (D.V.R.), un plan de prevención y actuación en materia de estrés del profesorado. En realidad, para las escuelas no se han previsto recursos económicos para la aplicación de este plan y en consecuencia las instituciones o no se organizan o deben depender de organismos externos.

Capítulo 1

Capítulo 1.

Breve historia de la enseñanza desde los años 60 hasta hoy

1.1. Los años sesenta y setenta

En Italia, en torno a los años sesenta, se examinó el mundo del profesorado desde un punto de vista sociológico. Sólo más tarde se articula y caracteriza el interés hacia una profundización de tipo psicopedagógico dirigida a estudiar el malestar y la incomodidad relacionados con la profesión docente que no puede dejar de tener en cuenta las condiciones sociales, culturales y organizativas de la profesión. En los mismos años, con la Ley n. 1859 de 31/12/1962, que se refiere a la reforma de la escuela media unificada, se produce un importante intento de modificar el sistema escolar italiano, previendo un proceso de escolarización de las masas que marca un importante cambio en la sociedad de la época. Esta reforma fue de gran importancia porque de esta manera la escuela dejó de estar dirigida sólo a unos pocos y cambió su función de selectiva a democrática y orientadora. Con la reforma, la escuela media asume el propósito de formar a las personas y la ciudadanía del mañana, orientando al alumnado en la continuación de los estudios. Se habla de escuela media unificada porque se suprimió la escuela de formación profesional y, en consecuencia, la escuela media quedó como única vía de estudio a seguir después de la escuela primaria. En el plan de estudios se incluían una serie de asignaturas obligatorias a las que se podían añadir otras optativas, como el latín, que en cambio seguía siendo obligatorio en el bachillerato. En la memoria de la escuela de formación profesional quedó la disciplina “Aplicaciones técnicas” que ayudaba al alumno en las habilidades manuales. La aplicación de la reforma se encontró con una serie de obstáculos, entre ellos la falta de preparación de profesorado de la época que, en su mayoría, no pudieron comprender las señales innovadoras de la ley porque tenían una serie de carencias profesionales, culturales y metodológicas. Hasta entonces, la escuela italiana centraba su acción en la selección y, por tanto, en el rechazo o la promoción del alumnado; ahora estaba obligada a emprender una educación básica común.

En 1967 el libro “*Lettera ad una professoressa*” (Carta a una profesora), editado por Don Lorenzo Milani, indujo una amplia reflexión sobre la función social y política de la escuela.

Escrita por ocho personas de la escuela de Barbiana bajo la dirección de Don Milani, representa una protesta contra una escuela formal, que sólo acoge a los alumnos más meritorios y aleja a los “desganados”, provocando una profunda injusticia social, a pesar de que se habla de una escuela de carácter obligatorio y para todos. Los excluidos eran los hijos de campesinos, de obreros, que se veían obligados a trabajar para ayudar a la vida familiar y tenían poco tiempo y ganas de estudiar. A través de la carta, estos ocho chicos defendieron que la escuela obligatoria no debe fracasar, sino que debe estar cerca de estos alumnos, haciéndoles encontrar la motivación y los estímulos adecuados para que puedan apreciar la importancia de la educación.

Hoy en día, después de más de cincuenta años, la escuela ya no es tan selectiva, sino que es más inclusiva y acogedora, con un menor índice de abandono escolar. Sin embargo, muchos de los niños que terminan la escuela secundaria con una calificación suficiente son luego reprobados en los dos años de secundaria. Esto se debe a que existe la percepción de una escuela distante, alejada de los intereses de los niños, inútil. Uno se pregunta por qué la escuela italiana no ha sido capaz de transformarse; probablemente se deba al vínculo que ha mantenido con la escuela de Gentile, donde el alumno modelo completa sus estudios con éxito desde la escuela primaria hasta el bachillerato clásico (Santamaita, 2010).

Entre 1968 y 1972, tras el cambio de una escuela que ya no pretendía provocar diferencias sociales basadas en el contexto de vida y el origen de los alumnos, la antigua figura del profesor fue puesta en crisis porque su función no era sólo prestar atención al desarrollo intelectual sino también al emocional de sus alumnos. Existe cierta resistencia al cambio por parte de las escuelas y los profesores, que siguen discriminando a los alumnos de las clases sociales más bajas mediante exclusiones y fracasos. Los profesores tienen una imagen ambigua de los alumnos, mientras que su papel implica una figura competente en la disciplina que enseñan que tiene poco que ver con la forma de relacionarse en clase. Los profesores se sienten con un papel decisivo en la selección de los alumnos, capaces de condicionar su éxito o no, considerando únicamente el proceso de educación desvinculado del de socialización. A pesar de todo, sigue existiendo una función conservadora de la escuela, que crea desigualdades, operada por los profesores y la organización escolar en general (Santamaita, 2010).

En los años setenta se introdujeron una serie de normas para perfilar el nuevo sistema escolar italiano. Con la Ley n. 820 del 1971 se habla por primera vez de una escuela “a tiempo completo”, en la que los niños, que viven en estrecho contacto entre sí incluso más allá del horario estrictamente escolar, aprenden a respetarse haciendo una experiencia de vida diferente a la de aprendizaje. Más allá del concepto de actividades extraescolares, los niños realizaban actividades de crecimiento cultural y socialización bajo el control y la orientación de los profesores curriculares.

Con los Decretos delegados (n. 416, 417, 418, 419, 420), promulgados el 31/05/ 1974 en virtud de la Ley delegada n. 477 del 30 de julio de 1973, la escuela intenta concretar el tema de la colegialidad previendo la presencia de los padres y, en el instituto, de los alumnos para limitar la centralidad de la escuela y crear una mayor implicación por parte del personal escolar y no. Los Órganos Colegiados nacieron como resultado de la necesidad de padres y alumnos de una mayor participación en la vida escolar. En realidad, la representación de los estudiantes y los padres era numéricamente muy pequeña en comparación con el personal de la escuela, que tenía la mayoría de los votos. Por ello, tras su éxito inicial, se comprobó que eran inútiles y que ya no tenían el interés y la participación que habían tenido inicialmente. Todavía hoy se percibe una cierta dificultad por parte de los padres para representar la realidad escolar; esto se debe probablemente a los compromisos laborales, a la desinformación, a la dificultad para contactar con otros padres. Por ello, en lugar de ser el portavoz de las necesidades de la clase, los representantes suelen expresar únicamente sus quejas y su malestar.

Con la Ley 517 de 1977 se produce un nuevo cambio que se refiere a la supresión de los exámenes de reparación tanto en primaria como en secundaria. El profesor ya no confeccionará un boletín de notas, sino un formulario de evaluación, en el que no se informará de las calificaciones, sino de los juicios, y también se evaluará al alumno por su participación en la vida escolar, así como por su proceso de aprendizaje. También se suprimen las clases diferenciadas, lo que permite una mayor integración de los alumnos discapacitados dentro del grupo de clase, y se habla, por primera vez, de planificación educativa y didáctica.

En los años setenta, el profesor se cuestionaba el objetivo de su profesión, qué papel tenía en la sociedad. Además, el aumento del número de alumnos, tanto en la escuela primaria como en la secundaria, supuso un cambio en la composición de las clases desde el punto de vista social. Este cambio lo sintieron más los profesores de secundaria, para quienes ser profesor significaba ocupar una posición privilegiada en la sociedad; sin embargo, también se dieron cuenta de que los alumnos y los padres no pertenecían a las mismas clases sociales que en el pasado (Santamaita, 2010).

La atención se centrará en las actitudes del profesor, que debe ser capaz de integrar su formación pedagógica con los fundamentos de la psicología. El profesor presentaba un cierto rechazo hacia el alumno que podía comprometer el aprendizaje normal de la clase, no se interesaba por sus necesidades psicológicas y percibía su profesión como una transmisión de conocimientos, rechazando la función educativa (Zavalloni y Parente, 1973).

Otra novedad se refiere a la formación del profesorado porque en el D.P.R. n. 419 de 31/05/1974 en el Título II – *Actualización cultural y profesional*, el art. 7 dice que “*la actualización es un derecho-deber fundamental de la inspección, de la dirección y del personal docente. Se entiende como la adaptación del conocimiento al desarrollo de la ciencia para las disciplinas individuales y las conexiones interdisciplinarias, como la profundización de la preparación educativa, como la participación en la investigación y la innovación en la enseñanza y la docencia*” (p. 3). Los cambios normativos y sociales de los últimos años no han podido satisfacer las necesidades de formación de los profesores. De hecho, quienes querían emprender esta profesión recibían una formación didáctica y profesional ligada al pasado, y el tiempo de actualización también era insuficiente. Las mayores deficiencias se encontraron en el plano metodológico, didáctico y psicológico.

4.2.Los años ochenta y noventa

Hablamos más del estrés laboral, del compromiso y de la gratificación profesional en los años ochenta, tratando de entender la esencia de la enseñanza y la motivación de los profesores, yendo a investigar más profundamente y no quedándonos en la superficie. Muchos de ellos ya no se reconocen en el sistema en el que trabajan, alejados como están de los valores que no les distinguen (Giovannini, 1981).

Además, socialmente no se les da el reconocimiento adecuado, también desde el punto de vista económico, lo que lleva a esta parte de la mano de obra a un pesimismo que seguramente aumentará con el tiempo. El proceso de innovación del sistema escolar en estos años no implica tanto reformas como nuevos programas educativos, como los de 1985 para la escuela primaria, que sustituyeron a los de 1955. Para la elaboración de estos Programas hubo casi cuatro años de debate por parte de una Comisión formada por 60 miembros procedentes de diversos ámbitos del sector escolar, desde la Universidad hasta la escuela primaria. Se introdujeron la Lengua Extranjera y la Informática, pero también el estudio del italiano y las Matemáticas se vieron desde una perspectiva diferente. Se pretendía dar una impronta más pedagógica y moderna a la escuela primaria, sobre todo teniendo en cuenta la evolución cultural y social de Italia (Santamaita, 2010).

El objetivo era orientar al alumno hacia un estudio crítico de la realidad considerando también el componente afectivo y personal de su desarrollo. De hecho, el alumno debe estar acostumbrado a observar, reflexionar, expresarse, asimilar conceptos pero también ampliarlos a través de la cultura (Giovannini, 1981). Así, el profesor debe saber extraer del mundo interior de los alumnos lo que puede servir para aumentar su personalidad. El alumno debe saber experimentar, observar, investigar directamente lo que debe constituir el mundo de su conocimiento.

Además, los profesores pasaron a ser responsables directos de la programación educativa tanto a través de los Órganos Colegiados como individualmente, lo que les obligó a prepararse tanto en educación como en programación. Una vez aprobado el nuevo programa, fue acogido por un profesorado que, por un lado, aceptaba la innovación pero, por otro, no estaba en absoluto preparado para ella (Maragliano, 1990). Todas las certezas que la clase docente había tenido hasta entonces se perdieron porque los valores y las referencias normativas que se habían aceptado y compartido hasta entonces ya no existían. Hubo un momento de incertidumbre que reflexionó sobre los objetivos y el contenido del acto educativo y que implicó también la forma de trabajar de los propios profesores.

Si en 1968 el profesor todavía creía en la educación como medio de transformación social, a finales de los setenta se implica menos en una realidad escolar con la que ya no se identifica. Incluso desde el punto de vista de la formación, el profesor no es partidario de

ella porque prefiere la actividad práctica de la formación a la teoría teórica. Para muchos profesores su profesión es gratificante, en cuanto a la expresividad, pero se quejan de la escasa remuneración y de la consideración social, y notan una descualificación general de la escuela. Un fenómeno creciente en estos años es el absentismo que se debería a la desmotivación hacia la profesión; todo lo que le falta a la docencia, como la ganancia, el prestigio, la gratificación, se obtiene a través del segundo trabajo, o en la familia, o en otras actividades (Favretto y Rappagliosi, 1988).

Ya en 1982 se empezó a hablar de malestar entre el profesorado e incluso se llegó a correlacionar ciertas enfermedades mentales con las condiciones de trabajo en la escuela, patologías que también llevaban al uso de psicofármacos, señal de un descontento general dentro de la categoría. Mientras algunos sufrían de agotamiento nervioso, otros mostraban un estado de malestar que afectaba a su bienestar psíquico y somático. Ciertamente revolucionaria, aunque de poca utilidad para la formación de los alumnos, fue la aprobación, para la escuela primaria, de la Ley n 148 de 5/06/1990.

Hasta entonces, en efecto, existía la figura del profesor único que desaparecía para dar paso a un grupo de profesores, el llamado módulo docente. Esto aportó un componente adicional de estrés, ya que obligó a diferentes personalidades a cooperar en la misma clase en diferentes temas, algo a lo que no estaban acostumbrados. En la segunda mitad de los años noventa la Ley Bassanini (Ley 59 de 1997) referente a la Delegación al Gobierno de tareas, funciones y atribuciones para poder llevar a cabo una reforma de la Administración Pública y reducir los procesos de gestión, en su artículo n. 21, habla de la autonomía de los centros educativos. El propósito de la ley es hacer que el ciudadano y toda la sociedad se involucren más en la Administración Pública al encomendar las funciones administrativas a las autoridades locales; de esta manera se reconocía una nueva identidad al ciudadano que ya no era considerado sólo el receptor de un servicio sino también el que tenía derecho a la calidad del mismo. Incluso la escuela se vio abrumada por esta novedad, teniendo en cuenta que antes dependía únicamente del Director del Instituto y del Superintendente de Educación, que a su vez seguían las directrices del Ministerio de Educación; los profesores seguían estrictamente los programas de las disciplinas y la acción didáctica que se establecía de forma centralizada y uniforme en todo el territorio italiano.

El DPR 275 del 8 de marzo de 1999 precisa aún más lo establecido en la ley Bassanini y habla de autonomía didáctica; ésta no debe entenderse como plena libertad en la determinación de los itinerarios educativos, que quedan enmarcados en el sistema escolar nacional, sino como flexibilidad en la gestión de las intervenciones educativas en relación con los diferentes contextos. La autonomía es a nivel administrativo, didáctico y organizativo siguiendo siempre las normas generales indicadas por el Estado. El reglamento se aplicará a partir del 1 de septiembre de 2000. El profesor de los noventa se siente cada vez menos valorado, teniendo en cuenta también la escasa influencia en las decisiones de política escolar. Además, la comparación entre la educación de los estudiantes italianos y la de otras nacionalidades pone de manifiesto las carencias del sistema educativo y su alejamiento del mundo de la producción. Según algunos, el problema puede atribuirse a la falta de preparación y competencia de los profesores, según otros a aspectos organizativos y a la normativa escolar. Los profesores son más conscientes de su inadecuada formación y emiten juicios negativos hacia los colegas que no tienen intención de cambiar sus actitudes para hacer frente a los cambios sociales. Si por un lado están los que deciden hacer este trabajo considerándolo como tal, por otro lado están los que se dedican por vocación y por ello no soportan la laxitud de los compañeros y que se les considere a todos en el mismo nivel, sin diferencias ni reconocimiento. Por ello, la frustración empuja al profesor a contentarse con la satisfacción del trabajo realizado en sus clases o le lleva a abandonar la profesión (Favretto y Rappagliosi, 1988).

Se observa, quizá por primera vez, que los profesores no se presentan como una categoría unida y dispuesta a protegerse mutuamente, sino como entidades que se unen sobre la base de ideas comunes. Otro malestar surge en relación con el Director del Instituto, visto como autoritario, y los padres, que intervienen en asuntos educativos sin tener la competencia. El profesor también nota un cambio en la población escolar, que con los años se ha vuelto cada vez más indisciplinada y menos preparada en nociones básicas (Genovesi, 2010).

4.2.El nuevo milenio

Según la normativa citada en el párrafo anterior, con la autonomía escolar hablamos por primera vez de P.O.F. (Piano dell'Offerta Formativa – Plan de la Oferta Educativa) que

representa el documento fundamental para la planificación curricular y extracurricular adoptada en las distintas escuelas italianas. Es la elección de intervenciones educativas y formativas que tienen como objetivo el desarrollo del individuo teniendo en cuenta el contexto y el territorio en el que vive. Todas las opciones pedagógicas y organizativas se discuten y deciden en las reuniones de órganos como el Consejo de Profesores y el Consejo Escolar. La Junta de Profesores es un órgano deliberante, creado el 31/05/1974 con el D.P.R. 416, y está compuesta por todos los profesores en servicio y por el director; la Junta es responsable de las decisiones relativas a la enseñanza. El Consejo Escolar está conformado por el director y representantes de los profesores, los padres, el personal ATA (personal administrativo, técnico y auxiliar de los centros de primaria y secundaria) y, en los institutos, de los alumnos. Se ocupa de la utilización de los recursos económicos proporcionados por el Estado y por los organismos públicos y privados; es, por tanto, un organismo que se ocupa de la gestión y la administración de las escuelas. El P.O.F. tiene como objetivo hacer que la escuela se sienta más cercana a las necesidades de los usuarios, ofreciendo itinerarios educativos diversificados según el contexto y la experiencia de los alumnos. Gracias a la autonomía, los centros pueden gestionar mejor el tiempo de enseñanza, organizar y articular las clases de forma más flexible, disponer de personal docente más funcional, promover proyectos sin necesidad de autorizaciones de la administración central. Además, se puede aprovechar la presencia de nuevos profesores, añadir actividades optativas, disponer libremente de los recursos financieros asignados y, eventualmente, recurrir a las aportaciones voluntarias de otros organismos o particulares.

La Reforma Gelmini, que hace referencia a una serie de actos legislativos promulgados entre 2008 y 2010, generó una serie de descontentos entre los profesores y los estudiantes, llevando a estos últimos a una serie de protestas que incluyeron la ocupación de escuelas. El malestar se debía a una serie de reducciones drásticas de los recursos financieros; se hablaba de recortes de 8.000 millones de euros, de la reducción de la plantilla escolar en 130.000 unidades, de la eliminación de escuelas infradimensionadas y de la fusión de instituciones con menos de 500 miembros. Así, se volvió a la figura del profesor único en las escuelas primarias, se redujo el número de horas de enseñanza en los institutos técnicos y profesionales, incluidas las materias “especializadas”, con la pérdida relativa de puestos y personal docente (Almirante, 2020).

Pero la reforma que más ha afectado al bienestar psicofísico del profesorado italiano ha sido sin duda la llamada Reforma de la “Buona Scuola”, 13/07/2015 n. 107, querida por el gobierno de Renzi. Nació para responder a los continuos recordatorios de la Unión Europea y del Tribunal Constitucional contra el abuso de la precariedad laboral; la legislación italiana, de hecho, al renovar indefinidamente los contratos de duración determinada es contraria al derecho comunitario.

Con esta reforma se estabilizaron noventa mil de los ciento veinte mil trabajadores precarios anunciados, se aumentaron los poderes del director de la escuela, se introdujo un sistema de evaluación del personal docente y la alternancia escuela-trabajo para los estudiantes (unas prácticas que los alumnos debían realizar en instituciones públicas y privadas, para aprender los comportamientos requeridos dentro de un entorno laboral). La reforma dejó insatisfechos a todos, a los sindicatos, a los alumnos, a las familias y, en primer lugar, a los profesores, que el 5 de mayo de 2015, con una huelga en la que participaron el 97% de los trabajadores, salieron a la calle para mostrar su disconformidad (Rovelli, 2017).

La estabilización de los trabajadores precarios ha llevado a una elección casi forzada por parte de los profesores, que se han visto obligados a aceptar trabajos incluso lejanos, del sur al norte, o a renunciar al trabajo. Muchas de ellas han tenido que dejar a la familia, a sus hijos, a sus afectos, se han visto obligadas a encontrarlos sólo durante las fiestas o las vacaciones y han aceptado una condición que las ha desgastado tanto psicológica como económicamente. De hecho, el Gobierno no ha pensado en los alquileres que hay que pagar, en el coste de los billetes para volver a casa. No se considera que esta ley afecte a los profesores de entre 40 y 60 años, que se encuentran en la difícil situación de tener que aceptar un trabajo y abandonar a sus hijos. Y en el caso de los profesores de más de 60 años, no cree que la adaptación a un nuevo estilo de vida, a los hábitos, a las dificultades relacionadas con la edad, sea más fácil para una persona joven que para una que ha llegado casi al momento de la jubilación y que, por tanto, quisiera pasar con serenidad la vida al lado de sus seres queridos (Almirante, 2020; Maragliano, 1990; Rovelli, 2017).

En los años siguientes, los otros gobiernos, los otros ministros de Educación, no se han preocupado en absoluto de solucionar el problema, a pesar de las continuas protestas y huelgas de los trabajadores, alegando que es una gran oportunidad de trabajo. Los

profesores se han sentido abandonados y esta situación se ha reflejado también en su trabajo porque les ha desmotivado fuertemente. Fueron altos los niveles de ansiedad y estrés a los que se vieron sometidos y que cada año siguen sufriendo cuando llega el momento de la movilidad, esperando el ansiado traslado. Sin embargo, para muchos de ellos, será una transferencia que nunca llegará porque lo que prevalece es la lógica de la puntuación y no la justicia. Así es como sienten una profunda frustración, depresión y malestar por no ser considerados ante todo ciudadanos a los que no se les reconoce el derecho a reunirse con sus familias. Otro punto a tener en cuenta es el estado de tensión generado por la llamada prima para profesores meritorios, un premio en metálico que se entregaría a los profesores que cumplieran los requisitos de mérito y que se hubieran distinguido en la práctica docente y cuya evaluación fuera realizada por el Comité de Evaluación. Para la mayoría de los profesores esto fue casi ofensivo porque, muy a menudo, no es la meritocracia lo que prevalece sino factores subjetivos. Hubiera sido más adecuado, según la mayoría de ellos, aumentar los salarios, que son de los más bajos entre los profesores europeos. En este marco general la dignidad del profesor, su identidad, su ser como parte de un sistema que ya no le reconoce como merece y debe, y lo que antes se consideraba una de las profesiones más bellas e importantes, hoy pierde su sentido (Almirante, 2020; Genovesi, 2010; Rovelli, 2017).

Capítulo 2

Capítulo 2. Estrés y burnout

2.1. Contexto histórico del estrés

El primero en hablar del estrés fue Hans Selye, un fisiólogo de origen austriaco, en 1925. Consideró los síntomas presentes en la fase inicial de cualquier enfermedad hablando de *síndrome de enfermedad temprana*. Tras nuevos estudios, se dio cuenta de que a los síntomas iniciales, de origen neurovegetativo, se añadía una reacción hormonal que le llevó a hablar de *Síndrome General de Adaptación* (SGA). Según Selye (1946), el estrés es una respuesta inespecífica del cuerpo humano tras una determinada demanda; los agentes estresantes como la fatiga, el calor o el frío, etc., pueden determinar una reacción de defensa que él denominó SGA.

En 1936 Selye publicó en *Nature* el primer artículo sobre el síndrome inespecífico de la enfermedad primitiva (Selye, 1936). Afirmó que los diferentes estresores (agentes estresantes) siempre inducen el mismo tipo de reacción biológica (SGA). El SGA consta de tres fases de acuerdo con Selye (alarma -preliminar, aguda y de recuperación-, resistencia y agotamiento):

- En primer lugar, hay una *fase de alarma*, la cual indica cómo actúa el sistema nervioso vegetativo. El sujeto está preparado para actuar porque se produce una mayor cantidad de sustancias como la adrenalina, que permiten recuperar todos los recursos energéticos para reforzar las defensas y prepararse para la acción. Esta fase incluye a su vez: fase preliminar, fase de alarma aguda, fase de recuperación (Selye, 1946):
 - *Fase preliminar*: o fase de shock, el organismo presenta una caída de las funciones vitales porque parece no ofrecer resistencia a los estresores para limitar sus efectos negativos. Más tarde, con la fase de contra-shock, a medida que el sistema simpático toma el control, el cuerpo aumenta sus funciones homeostáticas básicas.
 - *Fase de alarma aguda*: dentro del organismo, las defensas se preparan para actuar, lo que hace que el sistema simpático influya en el

sistema circulatorio y endocrino, que segrega adrenalina y noradrenalina. La presencia de estas dos hormonas determina un aumento de los latidos del corazón y del flujo sanguíneo hacia los músculos que están preparados para actuar rápidamente.

- *Fase de recuperación*: el sistema parasimpático actúa y devuelve el cuerpo a la normalidad. Si esto no ocurre, pasamos a la siguiente fase.
- En segundo lugar, se da la *fase de resistencia*, a través de la cual en el individuo se desencadena un mecanismo de adaptación, reaccionando y defendiéndose del estresor, e intentando devolver a su cuerpo a una situación de equilibrio; de esta forma supera el momento y está preparado para soportar nuevos estímulos (Selye, 1946).
- En tercer lugar, tenemos la *fase de agotamiento*, el individuo es incapaz de hacer frente a los estímulos, pierde recursos energéticos y es vulnerable. Hay un esfuerzo excesivo por parte de los sistemas defensivos generales que se prolonga demasiado, alcanzando niveles que superan el punto crítico de ruptura (Selye, 1946).

Sabemos que no es posible evitar el estrés, pero lo que sí podemos hacer es adaptar nuestro cuerpo a su presencia. Los estímulos externos son afrontados por nuestro organismo gracias a una reserva de energía que se agota cuando el “stressor” es especialmente intenso o su acción se prolonga en el tiempo. En este punto hablamos de estrés negativo que determina patologías a nivel psíquico y físico. Si, por el contrario, la situación de estrés se supera de forma positiva, sentimos una sensación de bienestar y la percepción de poder volver a afrontar el mismo estímulo de forma óptima (Selye, 1950, 1951). Así, tendremos situaciones de estrés agudo o momentáneo y situaciones de estrés crónico. El *estrés agudo*, también identificado como *eu-stress*, representa la forma que tiene el organismo de reaccionar ante estímulos de diversa índole, de forma rápida y eficaz, en poco tiempo. El *estrés crónico*, en cambio, persiste incluso en ausencia de “stressors” o estresores, lo que lleva al organismo a reaccionar de forma exagerada incluso ante acontecimientos menores.

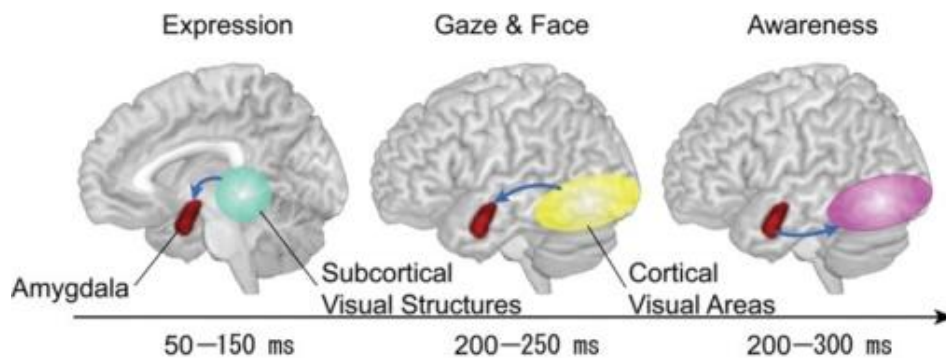
Selye (1936, 1946) defendió la existencia de un *first mediator*, un mediador bioquímico o nervioso, que actúa como intermediario entre los estímulos y el sistema endocrino, pero fue S. Lazarus que dio importancia a la condición personal con la que cada individuo se enfrenta a un determinado acontecimiento y a las relaciones entre los procesos cognitivos, emocionales y ambientales. Es el sujeto quien “decide” si un determinado acontecimiento es significativo o no, y por lo tanto las reacciones al estrés pueden activarse o no. Por lo tanto, debe considerarse una elaboración cognitiva de los acontecimientos, antes de la activación emocional. A continuación, hay que tener en cuenta que las reacciones están influidas por la edad del sujeto, el sexo, etc. Parece que el estímulo se evalúa a nivel del sistema nervioso central para entender si debe considerarse de cierta importancia o no.

Lazarus habla de una capacidad de interpretación valorativa del individuo que se encuentra ante una serie de acontecimientos que debe establecer si son negativos o no. Y esta evaluación puede ser *primaria*, si el evento es percibido como una amenaza, o *secundaria*, si el sujeto considera que los recursos energéticos de los que dispone pueden permitirle superar el estímulo estresante o no (Lazarus, 1966).

El panorama esbozado hasta ahora ha evolucionado durante la filogenia no sólo a nivel específico de la especie, sino también a nivel individual. De hecho, teniendo en cuenta las predisposiciones de cada ser vivo a nivel genético, de impronta y de crianza, una misma situación estresante puede ser afrontada de dos maneras diferentes: ataque o huida, esta última en correlación con la depresión. Así, la respuesta de ataque se regula a través de la amígdala, un centro regulador neuroendocrino, que desencadena la activación del sistema adrenómido simpático adrenérgico (Jannini et al., 2018). La amígdala puede ser observada en la Figura 1.

Figura 1

Ubicación de la amígdala en el cerebro



Fuente: https://openi.nlm.nih.gov/imgs/512/31/3737752/PMC3737752_cib-6-e24562-g2.png?keywords=face,transmitted,face

La respuesta de escape, en cambio, es controlada por el hipocampo y da lugar a la activación del sistema hipotálamo-hipófisis-corticosuprarrenal. La impronta parece ser de especial importancia, es decir, cuando una señal perceptiva se asocia a un mecanismo desencadenante innato que es responsable de un determinado tipo de comportamiento (Jannini et al., 2018).

La elección de una u otra vía no está relacionada con la naturaleza del estímulo, sino con la forma en que éste se experimenta. Importante es la condición psicopatológica que recibe el nombre de “ansiedad de estado”, donde el ser vivo no encuentra la capacidad de afrontar y superar el estrés crónico; de hecho, en este caso no se activan los mecanismos adaptativos (arousal) que permiten neutralizar el estímulo estresante (Moretti et al., 2018).

La excitación conductual debería tener la misión de neutralizar el factor estresante mediante la activación del sistema endocrino-vegetativo. Si se elimina el estímulo estresante, los mecanismos se desactivan; si, por el contrario, el estímulo permanece, se habla de cronificación, es decir, el individuo es incapaz de adaptarse o neutralizar el estresor. A nivel biológico, aparece el síndrome psicósomático, que se asocia a la enfermedad de ansiedad (Jannini et al., 2018).

El equilibrio homeostático del organismo puede verse modificado por acontecimientos estresantes de diversa índole (físicos, químicos, biológicos, psicológicos) que pueden tener efectos negativos sobre la integridad psicofísica. Los estímulos estresantes son percibidos por las regiones perceptivas periféricas del individuo y pueden llegar a los centros encefálicos superiores, por ejemplo, las tensiones emocionales, o pueden llegar directamente al hipotálamo a través de las adherencias de la médula espinal. La respuesta a los estresores se produce de forma diferente a nivel del sistema cardiovascular, o del sistema muscular o del sistema inmunitario (Moretti et al., 2018).

Durante la fase autonómica, que es el primer mecanismo que se desarrolla tras la presencia de un acontecimiento estresante, la médula suprarrenal y la neurohipófisis se activan, dando lugar a la liberación de catecolaminas y vasopresina, proporcional a la magnitud del estímulo. Este mecanismo es activado a su vez por el sistema nervioso simpático. La respuesta rápida es precisamente la activación de la médula suprarrenal y la producción de catecolaminas. La fase autonómica tiene una rapidez de respuesta comparable a la fase de alarma del síndrome de adaptación general; le sigue la fase metabólica (Fabbri et al., 2017).

Esta fase se produce en pocos minutos y determina la respuesta hormonal anterohipofisaria con la producción de corticosteroides tras el estímulo de la hormona adrenocorticotrópica (ACTH), una hormona polipeptídica. El CRF (factor liberador de corticotropina) hipotalámico también se activa y parece ser la principal hormona producida en respuesta a un factor de estrés. Parece que el CRF se libera localmente en los tejidos actuando como neurotransmisor y como hormona paracrina. También se encuentra en la médula de la glándula suprarrenal y sus receptores son estimulados por la adenilato ciclasa para producir catecolaminas (Fabbri et al., 2017).

La respuesta al evento estresante es la producción de hormonas y es el primer paso de la fase metabólica; todo ocurre bajo el estricto control de las hormonas hipotalámicas que son liberadas por las neuronas peptidérgicas cuyas sinapsis se encuentran en las paredes de los vasos del sistema portal hipotálamo-hipofisario. La producción de hormonas neuronales implica la participación de varios elementos como neurotransmisores, iones, metabolitos. De este modo, el hipotálamo regula la actividad de toda la hipófisis desde el

lóbulo anterior, con hormonas liberadoras, hasta el lóbulo posterior, con fibras nerviosas directas (Isidori et al., 2018).

El hipotálamo representa un centro de clasificación de las señales que parten y terminan tanto hacia los centros nerviosos como hacia la periferia del individuo. En este sentido, el envío de mensajes desde una zona concreta de la glándula hipofisaria y las zonas del cerebro, como el córtex límbico, que están conectadas con el comportamiento del individuo parece tener una gran importancia. Los núcleos hipotalámicos envían información especial a través de la producción de péptidos que actúan como neurotransmisores y neuromoduladores de aquellas áreas del cerebro deputadas al comportamiento (Fabbri et al., 2017; Isidori et al., 2018).

Los factores hipotalámicos que se liberan tras la presencia de un estímulo estresante desencadenan una serie de efectos que tienen la misión de neutralizar el estímulo mediante la adaptación. El hecho de que los sistemas nerviosos central y periférico respondan primero, frente al sistema endocrino, sugiere que los circuitos que responden al estímulo estresante se encuentran probablemente en la amígdala o en la zona septal del sistema límbico y que existe un mecanismo por parte del sistema nervioso central que controla la respuesta al estrés independientemente del control hormonal (Isidori et al., 2018).

Los estudios han puesto de manifiesto la estrecha relación entre el sistema nervioso central y el comportamiento; parece que el sistema límbico está directamente relacionado con las emociones y su expresión. Las conexiones entre la amígdala, el hipocampo, el cerebro medio, el córtex y el hipotálamo están estrechamente relacionadas gracias a un circuito neuronal en el que están especialmente presentes las aferencias neuroendocrinas. Las diferencias de conexión entre estas distintas áreas determinan la enorme variabilidad individual en la respuesta del sistema neuroendocrino al estrés (Fabbri et al., 2017; Isidori et al., 2018; Jannini et al., 2018).

Por lo tanto, las estructuras del cerebro, tanto corticales como límbicas, desempeñan un papel importante en la respuesta conductual y fisiológica al estímulo estresante. Estas estructuras, es decir, el córtex prefrontal, el cíngulo anterior, la ínsula, la amígdala, el hipocampo y el estriado, también entran en contacto con las hormonas y los mediadores del estrés; es precisamente el estrés el que parece provocar cambios en la estructura y la

función del cerebro (Sepe, 2022). Siguiendo lo dicho anteriormente, parece que el estrés crónico provoca toda una serie de daños cerebrales:

- reducción de la corteza prefrontal, lo que conlleva una disminución de la memoria a corto plazo, trastornos en el autocontrol y en la esfera de la toma de decisiones;
- reducción del hipocampo, con consecuencias en la regulación del estado de ánimo y la memoria episódica;
- disminución de la materia gris en áreas que afectan a los procesos emocionales, como el cíngulo anterior y la ínsula;
- hipertrofia de la amígdala, lo que conduce a una mayor presencia de estímulos negativos que provoca un mayor estado de ansiedad y una incapacidad para olvidar los recuerdos negativos. Todo esto lleva a la posibilidad de desarrollar trastornos mentales como la depresión, las adicciones, etc.

Parece que la incapacidad de reaccionar ante el estrés y la probable capacidad de desarrollar patologías relacionadas van a estar relacionada con la exposición del sujeto a eventos estresantes desde una edad temprana. Esto puede provocar alteraciones en las áreas cerebrales relacionadas con el desarrollo de las emociones y su expresión, dando lugar a situaciones similares a las observadas en las patologías psiquiátricas (Sepe, 2022).

Este mecanismo encuentra su explicación en la epigenética, la ciencia que se ocupa de observar cómo cambia nuestro cuerpo en función del entorno. Se ha demostrado que la depresión y los factores estresantes, como la marginación o las dificultades económicas, pueden provocar un cambio negativo en las conexiones de nuestro cerebro y nuestro sistema inmunitario; los sistemas nervioso e inmunitario actúan en sinergia para debilitarse mutuamente, ya que se influyen de forma negativa (Sepe, 2022).

2.2. Definición de estrés

En 1974 Selye consideró el estrés como una respuesta adaptativa y fisiológica inespecífica tras un estímulo dado, o un conjunto de ellos, determinado por situaciones de carácter endocrino. En esencia, el estrés no es una condición patológica, pero puede conducir a patologías. Hablaríamos de estrés psicológico si consideráramos el importante papel de las emociones (Selye, 1974).

En esta línea, las situaciones estresantes son captadas por el sistema cognitivo del sujeto, que evalúa si es necesario o no activar una reacción de estrés (Lazarus, 1966). Estudios sobre la Psicología Funcional han demostrado que una situación de estrés crónico está relacionada con la aparición de numerosas patologías. Sin embargo, debemos diferenciar entre el estrés momentáneo y el crónico, en el que el estrés puede continuar más allá de los estímulos. El estrés agudo (*eu-stress*) representa la forma en que el organismo actúa ante los estímulos ambientales que le obligan a intervenir eficazmente en poco tiempo. El estrés agudo es una condición producida por un estímulo en la que se produce una rápida activación biológico-conductual que se agota en poco tiempo devolviendo al organismo a una condición de normalidad. Si, por el contrario, la activación y, en consecuencia, el estrés, siguen presentes, incluso en ausencia de estresores, entonces podemos hablar de estrés crónico, que es permanente y se considera *distress*.

Al referirnos al estrés *in sensu lato*, decimos que su valoración está estrechamente ligada a factores de índole personal, como la forma de pensar o las actitudes, al hablar, sin embargo, de estrés laboral debe tenerse en cuenta precisamente la actividad laboral, causa del malestar del individuo. En el estrés laboral las demandas que provienen del entorno externo son mayores que la capacidad de satisfacerlas o se produce una situación de conflicto relacionada con los valores y necesidades propios del individuo (Fiorilli et al., 2015). Si las exigencias son mayores que la capacidad de afrontarlas, el individuo puede experimentar un estado de estrés. Si este estrés se produce durante un largo periodo de tiempo, sin ninguna intervención, puede dar lugar a toda una serie de efectos negativos, que pueden ser *individuales*, si están relacionados con la nutrición o el uso/abuso de drogas, alcohol, tabaco, u *organizativos*, como el burnout que es responsable de la baja productividad laboral y en otros lugares.

No todos los individuos responden de la misma manera; de hecho, depende de diversos factores destacando entre ellos el papel de la personalidad del sujeto, que puede ser capaz de afrontar los estresores en la manera adecuada. Cuanto más confíe el individuo en sus capacidades y tenga un autocontrol adecuado, mayores serán sus posibilidades de gestionar el estrés con una actitud activa. Si, por el contrario, el sujeto tiene una escasa capacidad de autocontrol, no podrá gestionar los acontecimientos externos y presentará una actitud pasiva. Además también la capacidad de gestionar las emociones, sabiendo hacer interactuar la parte racional con la emocional de la propia racionalidad, puede

conducir a comportamientos correctos para evitar situaciones de estrés (De Stasio et al., 2017).

2.3. Aspectos psicológicos y fisiológicos del estrés

La Psicología no empezó a interesarse por el problema del estrés hasta más tarde, cuando se dio cuenta de que estaba relacionado no sólo con el aspecto fisiológico, sino también con el cognitivo y emocional, con sus repercusiones en la vida social y relacional del individuo. Parece que el estrés es una condición que pone un sujeto, como resultado de factores ambientales, para cambiar su estado. Son precisamente estos factores ambientales y, por tanto, las causas externas, más que el estado interno del ser, los que han sido tomados en consideración por diversos estudiosos. Por eso hay que hablar de forma diferente del estrés como estímulo o como respuesta (Fiorilli et al., 2015).

Si hablamos de *estrés como estímulo*, debemos considerar en primer lugar aquellos factores ambientales que actúan de forma que emplean y agotan los recursos adaptativos presentes en cada sujeto individual. Cualquier modificación del entorno se considera estresor, es decir, situaciones que pueden ejercer presión sobre un individuo y que pueden estar representadas por eventos o condiciones particulares. Ya no nos referimos a los acontecimientos críticos, sino a las situaciones que se encuentran en la rutina diaria de la vida y que, en consecuencia, se activan de forma continua sobre el individuo. Es innegable que los acontecimientos diarios y repetidos son más importantes que las situaciones esporádicas pero graves. Según Lazarus, el estrés psicológico relaciona al hombre y al medio ambiente cuando éste es considerado por el sujeto como un desafío o una superación de los recursos presentes o que tiende a convertirse en un problema para su bienestar. El acontecimiento se convierte en una causa de estrés cuando el organismo lo considera peligroso. En cambio, el *estrés como respuesta*, evalúa las respuestas adaptativas del individuo que se convierten o no en causa de patologías a nivel fisiológico o psicológico (Di Nuovo et al., 2008).

La respuesta fisiológica al estrés, el Síndrome de Adaptación General, representa para el hombre la respuesta a un factor estresante y le permite actuar con prontitud. Inicialmente responde el Sistema Nervioso Simpático y la médula de la glándula suprarrenal que, al producir catecolaminas, libera las hormonas adrenalina y noradrenalina en la sangre. Estas

dos sustancias permiten una rápida actividad muscular. Todo ello si el acontecimiento estresante es limitado en el tiempo, ya que si el estresor persiste durante mucho tiempo se desencadenan otros mecanismos. La hipótesis psiconeuroinmunológica sostiene que el estrés puede interactuar con factores nerviosos, endocrinos o inmunológicos que pueden desencadenarse individualmente o agravar los síntomas de patologías preexistentes. Es el estrés crónico que ejerce una presión demasiado fuerte y duradera que provoca una activación biológica continua como respuesta del organismo. Como resultado, una hipersecreción de hormonas suprarrenales (como el cortisol), hipofisarias, reducción de las defensas del sistema inmunitario, procesos inflamatorios continuos, pueden determinar la manifestación de ciertas enfermedades. También es cierto que muchas enfermedades tienen una génesis multifactorial en la que el estrés laboral es una causa; a veces puede ser irrelevante, otros dan lugar a los síntomas de una enfermedad y los agravan (De Stasio et al., 2017).

2.4. Notas históricas sobre el burnout

El síndrome de burnout se refiere a un estado de angustia que se produce en las profesiones de ayuda debido a la intensa implicación de los miembros del personal. Esto ocurre cuando el ayudante se interesa por las necesidades del otro, intentando ayudar pero sin el necesario desprendimiento. Se produce una situación de desequilibrio que conduce a un agotamiento emocional y motivacional que es causa de consecuencias negativas para el trabajador y la propia organización de la que forma parte (Di Nuovo et al., 2008; Martínez et al, 2020^a; Méndez et al., 2020^a).

En italiano, el término burnout puede traducirse como “reventado”, “agotado” y apareció por primera vez en 1930, para subrayar el momento en que un deportista, después de una carrera exitosa, es incapaz de obtener o mantener los niveles alcanzados anteriormente. El término fue reproducido posteriormente por Cristina Maslach, profesora de Psicología de la Universidad de Berkeley, para indicar un síndrome típico de todas las profesiones que requiere una cierta implicación 50emocional y que determina la presentación de síntomas que revelan una patología del comportamiento. Maslach realizó varias investigaciones sobre el tema y construyó un instrumento para medir este síndrome, el *Maslach Burnout Inventory*. Los resultados de sus estudios se discutieron en la conferencia

de 1973 y recibieron reacciones positivas pero también negativas porque las preguntas de su instrumento eran personales (Maslach, 1976).

Hay tres puntos principales: El agotamiento emocional, que es la respuesta adaptativa que el sujeto pone en marcha como consecuencia de las constantes demandas de las personas con las que el individuo entra en contacto y que no puede satisfacer y que le llevan a un estado de agotamiento del que no puede escapar; la despersonalización, que se traduce en actitudes de distanciamiento de las personas a las que se supone que se ayuda, indiferencia hacia los demás y hacia el propio trabajo, que se convierte en una forma de protegerse; y la reducción de la realización personal, que se traduce en un escaso interés por el éxito personal, sensación de inadecuación, incapacidad para afrontar situaciones de fatiga laboral, insatisfacción, baja autoestima (Maslach, 1976).

La percepción positiva del propio trabajo se pierde cuando uno se da cuenta de que se ha fijado metas irreales e inalcanzables y de que no hay ninguna situación que apoye al individuo en los momentos de dificultad que pueden generar estrés. Hay una serie de factores a tener en cuenta, tanto personales como ambientales, al que cada persona reacciona de forma diferente y situaciones estresantes según su personalidad, su estilo de vida, el rol que ocupa en el trabajo, la sobrecarga de trabajo presente en algunas profesiones. En las profesiones de ayuda se espera cierta inmediatez a la hora de responder a las peticiones de los usuarios y todo ello puede generar una considerable carga de presión (Maslach y Leiter, 2000).

Es la exposición continua a los problemas y al malestar de los demás lo que genera una sobrecarga emocional que puede llevar al agotamiento emocional. Esto puede desencadenar un mecanismo defensivo que crea un muro entre uno mismo y las personas porque ya no está dispuesto a implicarse y el operador, que debería ser amable, tranquilo y paciente, se desentiende. Y este desapego genera tensiones en el entorno laboral, creando una coraza que no permite ninguna implicación emocional. La otra persona a la que hay que ayudar se convierte en una persona a la que hay que ignorar, hacia la que uno se impacienta y, al mismo tiempo, se da cuenta de su propia incapacidad para satisfacer las peticiones de los demás y de su propia sensación de fracaso que le lleva a estados de depresión. Las soluciones posibles son dos: recurrir a la terapia o cambiar de trabajo,

evitando el contacto humano (Bozkus, 2018; Cárdenas y Fernández, 2020; Martínez, 2015; Maslach y Leiter, 2000); Treviño-Reyes et al., 2019).

Además, el síndrome de *burnout* ha sido objeto de diversas áreas de investigación (Ozturk, 2020). Es posible encontrar un área que se refiere exclusivamente al ámbito clínico y se relaciona principalmente con la dinámica individual (Edelwich y Brodsky, 1980); el segundo, en cambio, se centra en los paradigmas psico-sociales y encuentra su centralidad en la profundización de los estudios empíricos, como los realizados por Christine Maslach (1982), y Cary Cherniss (1980), que consideran los elementos organizativos de la profesión docente como factores de despersonalización, en cuanto a la relación con el usuario, y de agotamiento del trabajador (Szempruch, 2018).

Así, surgen varios modelos. Por un lado, el mencionado modelo de Edelwich y Brodsky (1980), enfatiza y analiza más los aspectos subjetivos y la experiencia personal por ser decisivos en la aparición del síndrome. Según este modelo, el profesorado se siente desilusionado porque durante muchos años ha tenido expectativas y objetivos que han resultado inalcanzables, probablemente porque estaban demasiado alejados de la realidad.

Los autores Edelwich y Brodsky (1980) identifican cuatro etapas del Burnout que se refieren a:

- a) La etapa de *Entusiasmo* se refiere al deseo de lograr situaciones que puedan generar una mejora en las condiciones de vida; en este caso la expectativa es excesiva y genera un fuerte sentimiento de superioridad. Esto conduce a una falta de conciencia de la realidad, de los propios límites, de los cambios que son posibles o no, de la necesidad de que estos resultados se obtengan en un tiempo más o menos largo. A esto le sigue el momento de *Estancamiento*, en el que el sujeto trabaja pero su actividad no le satisface plenamente y percibe que ha trabajado mucho, incluso más allá de su potencial, sin recibir el reconocimiento adecuado. Comienza a tomar conciencia de haber sacrificado su vida privada innecesariamente y la percepción de un salario que no es adecuado para el esfuerzo realizado le lleva a la conciencia de que no es necesario invertir tanto en una actividad que no le recompensa con la debida gratificación
- b) En el momento de la frustración, el sujeto tiene una sensación de inutilidad, como si su trabajo no pudiera servir a nadie. Surgen sentimientos de impotencia personal

y la conciencia de que el servicio prestado no responde a las necesidades reales del usuario.

- c) Todo ello se debe a que la sensación de omnipotencia, poseída durante la fase de *Entusiasmo*, ya no se sustenta en las necesidades reales observadas y se impone la inutilidad de cualquier contribución por su parte. Empiezan a surgir situaciones de fatiga e irritabilidad que van acompañadas de agotamiento emocional.
- d) El último momento está representado por la *Apatía*, que se caracteriza por una total desvinculación emocional como consecuencia directa del sentimiento de frustración. Surgen la resignación, la desconfianza, la desesperación y una desvinculación gradual del trabajo, que también se genera por las expectativas cada vez más bajas.

Por otro lado, destaca el modelo de Cary Cherniss (1980) el cual considera que el síndrome de *burnout* es una situación de transición que está representada por tres fases:

- a) Estrés laboral, cuando se crea una discrepancia entre lo que es preciso realizar y lo que se puede hacer o, dicho de otro modo, cuando se rompe el equilibrio entre las demandas y los recursos realmente presentes.
- b) Tensión o *strain*, una reacción emocional generada como consecuencia del estrés laboral que provoca ansiedad, nerviosismo, fatiga y agotamiento.
- c) Conclusión defensiva o *coping*, es decir una serie de actitudes y comportamientos puestos en marcha para intentar superar la tensión que se traduce en cinismo, rigidez, desapego emocional. En este caso el *burnout* se convierte en una estrategia de adaptación a una situación que traerá consecuencias negativas tanto para el sujeto en cuestión como para quienes se relacionan con él.

De acuerdo con Cherniss (1980), esta situación afecta a quienes no poseen las habilidades adecuadas para superar el momento de dificultad. Así, hay un desapego “emocional” de lo que en un principio se consideraba una “vocación” y que con el tiempo acaba siendo percibido como un trabajo, casi una obligación. Por ende, la incapacidad para hacer frente a esta situación estresante también está asociada a elementos de carácter personal, así como a la presencia de variables en el entorno de trabajo y su organización. Según el autor, las peculiaridades que determinan el síndrome de *burnout*, y que atañen a la profesión, se encuentran en una estructura organizativa demasiado rígida y que genera situaciones de conflicto.

Siguiendo a Cherniss (1980), se identifican cuatro posibles manifestaciones del síndrome: a) *síntomas físicos* (incluyen sensación de cansancio y fatiga, cambios en los hábitos alimenticios, dolores de cabeza, problemas gastrointestinales, estados gripales, insomnio, uso de medicamentos); b) *síntomas psicológicos* (sentimientos de culpa y fracaso, irritabilidad, cambios de humor, falta de confianza en sí mismo, disminución de la empatía y de la disposición a escuchar); c) *reacciones de comportamiento* (falta de interés en la realización de su trabajo, lo que lleva a constantes retrasos y absentismo, y una predisposición a eliminar o posponer las relaciones con el usuario); y d) *cambios en la actitud hacia los usuarios* (una sensación total de cerrazón hacia los usuarios que revela la actitud defensiva adoptada, el cinismo, la falta de voluntad de escuchar, el distanciamiento emocional, la gestión del propio comportamiento mediante el uso de tranquilizantes, la sospecha y la paranoia). Según el autor, estos síntomas deben considerarse como la respuesta del sujeto a una situación laboral a la que ya no puede hacer frente.

El *burnout* debe considerarse como una reacción a un momento de tensión e insatisfacción que surge cuando el sujeto se da cuenta de que no puede hacer frente a la situación estresante, considerándola un problema que no tiene solución. El sujeto consigue superar el momento de dificultad huyendo psicológicamente de la causa que generó la tensión y, para evitar más situaciones que puedan crear malestar, afronta la vida cotidiana con una actitud desapegada (Cherniss, 1980).

2.5. Síntomas y causas

En el síndrome de burnout hay indiferencia, cinismo, apatía, hostilidad, y sujeto que lo padece manifiesta una serie de síntomas típicos que son inespecíficos, somáticos y psicológicos (Di Nuovo et al., 2008; Rogan et al., 2019). Se trata de un síndrome que no es exclusivo del ámbito educativo (Giménez-Lozano et al., 2021).

Entre los síntomas inespecíficos hay que considerar un cierto grado de fatiga y agotamiento, insomnio, inquietud y nerviosismo. Los síntomas somáticos conciernen en cambio a toda una serie de patologías que pueden surgir como la úlcera, las enfermedades cardiovasculares, las dificultades en la esfera sexual. Los síntomas psicológicos se refieren a sentimientos como la ira, el resentimiento, la irritabilidad, la apatía, la incomodidad para

ir al trabajo y una actitud de culpabilidad hacia los usuarios (Di Nuovo et al., 2008). Este estado de cosas lleva al sujeto a consumir/abusar del alcohol, las drogas psicotrópicas y el tabaco, lo que conduce a un deterioro de la vida laboral y, en consecuencia, también de la vida privada, si no se actúa a tiempo y de forma adecuada.

Maslach y Jackson (1981) destacaron la naturaleza multifactorial del burnout, que consta de: agotamiento emocional, despersonalización y reducción de la realización personal. El agotamiento emocional es el agotamiento de las emociones y personales y la sensación de que uno no tiene nada más que ofrecer. La despersonalización está asociada a actitudes negativas, como el cinismo y la hostilidad hacia los compañeros con los que se trabaja a diario. La reducción de la realización personal se refiere a la sensación de inadecuación con respecto al propio trabajo que conduce a una disminución del nivel de autoestima y a un bajo deseo de éxito (Di Nuovo et al., 2008).

Maslach y Leiter, en el 2000, refinaron los componentes del síndrome a través de tres dimensiones: la falta de compromiso laboral, el deterioro de las emociones asociadas a la profesión y la adaptación entre la persona y el trabajo. En este caso, el síndrome de burnout no se refiere exclusivamente a las profesiones de ayuda, sino también a otras actividades (Maslach y Leiter, 2000).

La reducción del bienestar psicofísico del trabajador conduce a un deterioro de la actividad laboral que se traduce en un aumento del absentismo y de la tasa de turnover y en una reducción de la productividad. Por el contrario, puede darse el problema del presentismo, es decir, estar físicamente en el lugar de trabajo sin contribuir a la productividad debido a problemas de salud. Esto ocurre cuando el trabajador se siente estresado y tiene miedo de perder su trabajo (Buonomo et al., 2015).

A menudo, las personas tienden a percibir su entorno de trabajo como una fuente de estrés porque son incapaces de gestionar las tensiones que se generan durante su trabajo y no pueden hacerse valer. Todo esto lleva a una actitud de desapego hacia la organización del trabajo, creando una disminución en la calidad del trabajo realizado. Y las organizaciones no ayudan al trabajador en este momento difícil, sino que lo culpan

(Buonomo et al., 2015). Otra causa de malestar docente puede deberse al hecho de tener que solucionar problemas en el aula de forma imprevista o que aparecen con una magnitud tal que dificultan su fácil resolución como es el caso de la conducta perturbadora del alumnado (Martínez et al., 2020).

En resumen, existe evidencia de que el profesorado es un colectivo en el que existe sintomatología muy diversa que puede afectar al proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo aspectos relativos a la convivencia y a la propia salud docente (Martínez, 2016; Méndez et al., 2020). Esta situación puede ser una de las variables que afecte al desarrollo y establecimiento de habilidades sociales para gestionar el aula y de la propia percepción que tenga el profesorado sobre ellas suponiendo una fuente de estrés (Martínez, 2009, 2016; Martínez y Gómez, 2010; Sánchez et al., 2009).

2.6. Estrés laboral y burnout

El síndrome de burnout no debe confundirse con otras formas de malestar que pueden encontrarse en el entorno laboral, como el estrés laboral o la desmotivación o resistencia al trabajo. Muchas personas hablan de burnout cuando hay excesivas exigencias de trabajo o porque son incapaces de completar ciertas tareas y así justifican su baja productividad. También es un error considerar el burnout como una depresión en sí misma. De hecho, la depresión por agotamiento, a diferencia de la depresión crónica, se limita al entorno laboral, mientras que esta última es más invasiva, ya afecta a la vida de una persona en su totalidad. La depresión crónica se refiere al yo global, mientras que el burnout se refiere al yo profesional y los individuos que lo padecen manifiestan la depresión sólo en el trabajo y no en otros contextos (Rossati y Magro, 1999).

Los dos tipos de estrés son similares pero no iguales; el burnout se produce porque el sujeto está sometido a un estrés no mediado, es decir, se siente estresado sin salida. Un profesional encuentra en la desvinculación de su profesión la respuesta al estrés y a la tensión a la que se enfrenta diariamente, es su forma de reaccionar, caracterizada por la desinversión motivacional (Converso et al., 2015).

El propio Farber considera que los términos "estrés" y "burnout" no deben considerarse como sinónimos porque no existe una relación directa entre ellos: el burnout puede

producirse cuando existe una situación de estrés, pero esto no implica que la presencia de uno esté vinculada a la del otro (Farber, 1983).

Ciertamente son importantes los aspectos emocionales y subjetivos que caracterizan al sujeto que responde al estrés, así como también son importantes sus características personales y cómo se forma su ego. El estrés se convierte en una amenaza cuando ya no hay posibilidad de hacer frente a las demandas externas e internas; por eso las respuestas son específicas y personales aunque se opere en el mismo entorno o se enfrente el mismo problema. Tras la elaboración que el sujeto pone en marcha, la respuesta no específica y universal se orienta hacia una respuesta personal y específica (Converso et al., 2015).

2.7. Burnout en el profesorado

Como demuestran varios estudios a nivel nacional e internacional, la profesión docente se encuentra entre las más estresantes (Acanfora, 2002; Johnson et al., 2005; Kyriakou, 2001; Pepe y Addimando, 2013; Zurlo et al. 2013) y, por tanto, sujeta a patologías de SLC (estrés laboral). Esto se debe a que existe un contacto estrecho y prolongado con los alumnos, los compañeros y las familias. La presencia de situaciones estresantes lleva al sujeto a responder adoptando una o varias estrategias de afrontamiento que permiten reducir la amenaza; si el manejo del estímulo es óptimo, se presentará un bajo nivel de síntomas físicos y psicológicos, si los niveles de estrés son altos se evidenciará un estado de respuesta negativo. En este caso, la exposición prolongada a los estresores dará lugar a la presencia de síntomas psicológicos y psicossomáticos crónicos (Cole y Walker, 1989; Evans et al., 1997; Gabola y Iannaccone, 2015; Kyriacou, 1987). Varios estudios han revelado que el mayor número de años de servicio se relaciona significativamente con la aparición del burnout, aunque no se puede afirmar con certeza que sea la mayor experiencia laboral o los primeros años de incorporación al mundo laboral (Aydin y Tekiner, 2016; Alparslan y Doganer 2009; Anand, 2011; Pustulka-Piwnik et al., 2014; Stanetić y Tesanović, 2013; Sygit, 2009). Si se comparan las distintas categorías profesionales, parece que el riesgo de agotamiento es mayor en los primeros años de la carrera (Fiorilli et al., 2015; Fiorilli y Gabola, 2011). En lo que respecta al profesorado en particular, parece que la escasa integración relacionada con los primeros años de enseñanza y el apoyo casi inexistente de los equipos directivos, colegas y los padres de alumnado, son responsables de los altos niveles de burnout (Gavish y Friedman, 2010).

Según otros estudios, el profesorado que llevan más tiempo en la profesión están más insatisfechos y son más propensos al burnout (Baiocco, Crea y Laghi, 2006).

Tres factores principales determinan el burnout en base a investigaciones previas (de Vera García et al., 2019; Gambarte, 2019; Gómez-Urquiza et al., 2019; Moreno et al., 2016; Rivera Guerrero et al., 2019): (a) *factores sociales y personales del sujeto* (están relacionados con las características individuales que afectan a la personalidad del individuo, factores socio-anagráficos, estrategias de afrontamiento), también se consideran las relaciones con la familia y los amigos y los cambios en la sociedad; (b) *factores interpersonales ligados al trabajo* (se trata de las relaciones interpersonales con los estudiantes y sus familias, las relaciones con la dirección del centro, la competitividad con los compañeros, el elevado número de alumnos por clase); y (c) *factores organizativos objetivos del sistema escolar* (se refiere a la organización escolar, la carga de trabajo y los recursos puestos a disposición del profesorado).

El escaso o nulo apoyo de amistades y familiares puede ser una causa que contribuya al burnout, que además de la pérdida de energía conduce a la reducción de las aspiraciones y el idealismo, al alejamiento del trabajo, a la indiferencia y al desapego emocional. En el desarrollo del burnout hay varias causas y los factores de personalidad son particularmente relevantes. De hecho, está presente una correlación entre estrés y burnout y las personalidades introvertidas o más neuróticas o psicóticas (Pishghadam y Sahebjam, 2012).

Según los estudios de Dunham y Varma (1998), algunas molestias como dolor de cabeza, pérdida de la voz, dolores musculoesqueléticos, serían frecuentes en el profesorado que piensan que se deben a la fatiga provocada por sus actividades, al tiempo que muestran altos niveles de absentismo, jubilación anticipada, pánico, aparición de fobias.

Todo esto parecería tener su causa en las relaciones interpersonales subóptimas y el deterioro del rendimiento laboral en un contexto escolar problemático (Fiorilli et al., 2019). La consecuencia lógica de esta exposición constante al estrés en el trabajo es la depresión crónica y el *burnout*.

La satisfacción en el trabajo probablemente también desempeñaría un papel, ya que estaría correlacionada con el estrés. Definitivamente, puede decirse que el estrés del profesorado es multifactorial y similar al de otras ocupaciones. Se podría hablar de tres niveles de estrés relativos al rendimiento, a las relaciones y al componente emocional-conductual (Ingusci et al., 2016).

El primer nivel estaría relacionado con la dificultad en la gestión del tiempo, que se refiere, por ejemplo, a la incapacidad de delegar en otros, la capacidad de terminar una tarea a tiempo, el deseo de dejar el trabajo por insatisfacción y, en consecuencia, la baja productividad. En cuanto a las relaciones, y por tanto a la forma de acercarse a los demás, se produce un aumento de la agresividad y el aislamiento que deteriora la relación con los compañeros y se traduce en la dificultad de cooperación durante el trabajo en grupo que genera tensiones. El nivel emocional-conductual se asocia a la pérdida de apetito con el consiguiente aumento del consumo de sustancias, como el alcohol o los tranquilizantes, capaces de combatir síntomas como el insomnio, el nerviosismo, las mialgias (Ingusci et al., 2016). Dicho esto, es bastante difícil hacer una lista exhaustiva de todos los factores de estrés que pueden afectar a un profesor porque las variables suelen ser diferentes según la naturaleza del estímulo o la relación entre el hombre y su entorno. Si consideramos el excesivo ritmo de la profesión, los plazos que hay que cumplir y la diversificación de tareas como factores de estrés psicológico, no es de extrañar que cada vez más profesores se sientan desmotivados, con baja autoestima y recurran cada vez más al alcohol y al absentismo. A esto hay que añadir la posibilidad casi inexistente de desarrollo profesional, el entorno organizativo y la precariedad del papel. Los aspectos cada vez más diversos y complejos del estrés del profesorado pueden agruparse en diversas áreas.

En primer lugar, los *problemas con el alumnado, la relación profesor/alumno* (parece que el comportamiento del alumnado puede considerarse entre los primeros elementos como fuente de estrés después de la carga de trabajo y las relaciones interpersonales con los compañeros; esta situación podría estar relacionada con el bajo rendimiento escolar del alumnado, su falta de empatía hacia los profesores y la sensación de derrota que se genera cuando abandonan la escuela; otros motivos son el comportamiento violento e irrespetuoso del alumnado que proceden de entornos familiares difíciles, la presencia de alumnado con graves déficits o problemas de aprendizaje y el clima de tensión generado en las clases por las críticas al profesorado (Howard et al., 2004; Martínez, 2011).

En segundo lugar, la *relaciones con los compañeros*, las cuáles se refieren a los conflictos y tensiones que se producen con los compañeros, debido a las diferentes personalidades que no consiguen convivir y colaborar y que contribuyen a crear un clima escolar hostil, a veces debido a la introducción de nuevas contrataciones a las que les cuesta asentarse en un nuevo entorno de trabajo. Este factor parece tener una fuerte influencia en la generación de situaciones de estrés en el profesorado (Zurlo et al., 2007).

En tercer lugar, la *relación con los padres/comunidad* la cual también incluye la relación con los padres del alumnado y representa una fuente de estrés para un profesor ya que, muy a menudo, genera la duda de no poder o determina situaciones de contraste en el tratamiento del rendimiento escolar del niño; también se encuentran en este ámbito los bajos salarios, la disminución del prestigio social y la desconfianza total en la educación pública como factores de estrés (Di Pietro et al., 2012).

En cuarto lugar, la *innovación y cambio* incluye las continuas reformas que se producen a lo largo de los años y que generan tensión por ser nuevas y a veces desafiantes. Al tratarse de decisiones gubernamentales, se genera una sensación de desconcierto e impotencia en el profesor, que no hace sino aumentar la sensación de malestar debido también a los escasos recursos que se tienen para hacer frente a las exigencias de las reformas (Zurlo et al., 2007).

En quinto lugar, los *problemas relacionados con la administración y el entorno de trabajo*; dentro de un centro escolar, un papel importante lo desempeña el Director de la escuela, que es responsable del apoyo técnico y administrativo y que, con sus acciones, puede implicar o no al profesor en las decisiones profesionales; el entorno de trabajo, y en este caso el de las aulas, también puede generar situaciones de estrés, por ejemplo, debido al hacinamiento o a la falta de equipos, libros de texto o material didáctico. En particular, la falta de esta última podría ser considerada por el alumno como incapacidad por parte del profesor y generar un comportamiento insubordinado por parte del grupo de clase. Esto representaría un estrés relacionado con la actitud destructiva de un alumno generada por una variable del entorno escolar. Luego está la dificultad de tener que enseñar en institutos “difíciles”, donde la mayoría del alumnado viven en condiciones de penuria económica y social, y que muy a menudo no cuentan con instalaciones adecuadas. Muy a menudo

trabajan en él profesores que no pertenecen al barrio y, por tanto, no experimentan su vida cotidiana y no comprenden plenamente sus dificultades (Di Pietro et al., 2012).

En sexto lugar, los *factores relacionados con la tarea y la sobrecarga de trabajo* se refieren a la participación en reuniones colegiadas frecuentes y a la sensación de autoeficacia que se siente en los momentos de agregación en las reuniones o en la realización de actividades laborales, al tiempo de trabajo y a la realización de funciones laborales adicionales a realizar más allá de las propias horas (Zurlo et al., 2013).

Todo ello tiende a influir en la manifestación de patologías del estrés laboral lo que también se refleja en las relaciones conflictivas que se establecen con los compañeros y familiares. Además, entre las tareas “normales” del profesor también se encuentran la tramitación de los boletines de notas, las reuniones escuela-familia, la preparación de las lecciones y tareas, así como la corrección de las mismas, la tutoría de los alumnos y compañeros recién llegados, las actividades de coordinador de clase, que son percibidas como una carga de trabajo excesiva y estresante (Zurlo et al., 2013).

Una fuente de estrés es también la presión que ejercen los directores, el personal y los colegas cada vez que se produce una determinada situación de trabajo de toma de decisiones o de ejecución, que está asociada a la presión generada por la carga de trabajo. Por consiguiente, el tipo de institución en la que trabaja el profesor también tiene cierta influencia en su estado psicofísico, ya que la cooperación, el apoyo y la empatía de los colegas también ayuda a establecer relaciones pacíficas y contribuye a un clima de trabajo tranquilo y colaborativo. Otro elemento considerado como estresante sería la organización escolar, en particular los problemas de carácter de la clase asignada, la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales, la imposibilidad de tener un papel decisorio y el apoyo necesario. Tampoco hay que olvidar la tensión generada por las continuas reformas implementadas sobre todo en los últimos años en la escuela italiana, como el Decreto Legislativo 107/15, que impone al profesor un cambio a veces radical en el plan de estudios, la forma de recopilar los registros, y la obligación de tener siempre nuevas habilidades que conducen a la evaluación de su trabajo sólo sobre la base de actualizaciones continuas (Martínez, 2011, 2015; Zurlo et al., 2013).

A todo lo dicho anteriormente hay que sumar la situación por COVID-19 que ha supuesto en el profesorado otra fuente de estrés, que ha influido o se ha relacionado de algún modo con sus niveles de estrés lo cual a su vez ha interactuado con el proceso de enseñanza-aprendizaje en el entorno escolar (Sidoti et al., 2022).

Capítulo 3

Capítulo 3.

Método

3.1. Análisis de necesidades

De lo anterior se desprende que la profesión docente corre un alto riesgo de estrés. En Italia, esta situación está confirmada por varios estudios (Zurlo et al., 2013) que revelan un alto nivel de estrés laboral reportado por el profesorado. Según estos estudios, las principales razones del estrés percibido por los trabajadores se deben a la excesiva carga de trabajo, las relaciones con los compañeros, el comportamiento de los alumnos y las relaciones con sus familias, la organización del Instituto y la continua innovación en el sector. A todo esto hay que añadir las numerosas reformas escolares que con el tiempo han transformado esta institución en una verdadera empresa (Zurlo et al., 2013).

En cuanto al aspecto legislativo, la investigación sobre el estrés laboral en Italia está regulada por el Decreto Legislativo 81/08 y la Circular del Ministerio de Trabajo y Políticas Sociales del 18/11/2010. Estas directrices permiten a los operarios utilizar herramientas y métodos adecuados, pero limitan su forma de actuar con respecto a la detección del estrés laboral. De hecho, no permiten la medición mediante indicadores individuales y subjetivos, para proteger la privacidad del trabajador y evitar posibles represalias, y orientan hacia el uso de *indicadores objetivos y verificables*.

Por otro lado, al detectar los riesgos de estrés laboral, que en Italia se han convertido en obligatorios para todas las empresas públicas y privadas con el art. 28 del Decreto Legislativo 81/2008, llegaremos a una evaluación que la propia empresa tendrá en cuenta para realizar los cambios oportunos e implementar las estrategias adecuadas para mejorar el bienestar del trabajador. Esto conducirá a una mejora de la calidad de la vida laboral que se traducirá en un mejor rendimiento del trabajador y una mayor productividad.

3.2. Objetivos e hipótesis

El objetivo general de esta investigación fue estudiar los niveles de *burnout* y *estrés* del profesorado de una región de Sicilia (Italia). De ese modo, se intenta contribuir a la literatura científica identificando la situación real del profesorado en esas variables.

Dicho objetivo general se configuró en los siguientes objetivos específicos:

- (4) El primer objetivo fue analizar la situación de estrés del profesorado en base a variables relacionadas con la COVID-19 en aras de describir los niveles de tensión que le generaban estar expuestos a la pandemia en el comienzo de la misma.
- (2) El segundo objetivo fue establecer el grado de *burnout* considerando el nivel de agotamiento emocional, despersonalización y realización personal en la muestra de empleadas/os docentes mediante el test MBI durante el comienzo de la pandemia.
- (3) El segundo objetivo fue medir el nivel de estrés psicológico mediante el test MSP.
- (4) El tercer objetivo fue establecer una posible correlación entre los dos tipos de cuestionarios utilizados, es decir, el MBI y el MPS.

En relación con las hipótesis que se plantearon:

- (H1) Se esperaba que el profesorado reaccionara con respuestas de estrés ante la presencia de COVID-19 tal como cabría esperar en la población.
- (H2) Se esperaba hallar a profesorado italiano con altos niveles de agotamiento emocional, altos niveles de despersonalización y bajos realización profesional.
- (H3) Se esperaba encontrar a docentes con niveles altos de estrés.
- (H4) Se esperaba hallar una relación directamente proporcional entre agotamiento emocional y despersonalización con el estrés, e inversamente proporcional entre éste y la realización personal en el trabajo.

3.3. Diseño y procedimiento

Se procedió a realizar una investigación de diseño transversal y *ex post facto*, de enfoque cuantitativo. Se trató de un tipo de investigación exploratoria que hace referencia a estrategias interpretativas y a un muestreo no probabilístico de elementos representativos. Por esta razón fue posible examinar escuelas de todos los niveles, que al ser diferentes en términos de historia y conformación, permitieron identificar un muestreo muy heterogéneo.

Con relación al procedimiento, se contactó con el profesorado partiendo de un muestreo no probabilístico de bola de nieve. En el apartado Anexos es posible consultar las instrucciones que se le dio al profesorado para el estudio (Anexo I) y el consentimiento informado (Anexo II). La creación de los cuestionarios y la recopilación de los resultados se llevó a cabo mediante una plataforma online, mientras que para los procedimientos de análisis de datos cuantitativos se utilizó el software *Excel*. Se les explicó el objetivo del estudio y en todo momento pudieron darse de baja en el estudio sin consecuencias y se veló para que la investigación fuera voluntaria, confidencial y anónima. El cuestionario propuesto al profesorado, en su primera parte, se compuso de preguntas relacionadas con la esfera personal (edad, género, etc.) y con el trabajo docente (por ejemplo, la formación), mientras que para la segunda parte se utilizó el *Maslach Burnout Inventory* y la *Medida de Estrés Psicológico (MSP)*. El cuestionario se administró en línea en el período comprendido entre septiembre y diciembre de 2020. La encuesta fue precedida de una hoja introductoria en la que se explicó el objetivo y naturaleza de la investigación y cómo rellenar las preguntas.

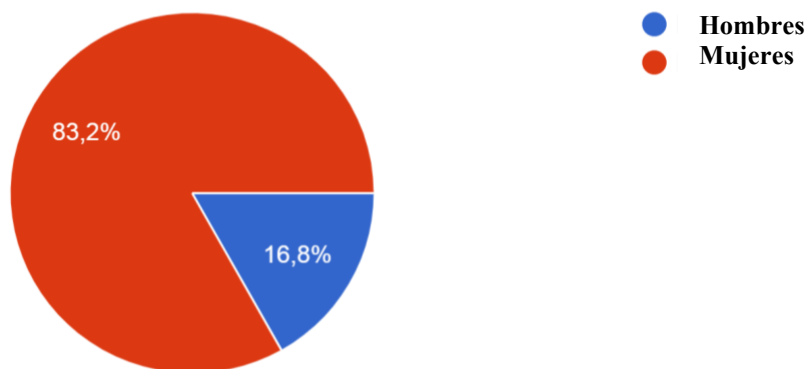
Los criterios éticos seguidos se basaron en el protocolo descrito en la Declaración de Helsinki de experimentación con humanos. El proyecto de investigación fue aprobado por un Comité Ético de la Universidad de Murcia (España), ciudad desde donde se dirigió el estudio (ID: 2740/2020).

3.4. Participantes

La muestra de referencia estuvo formada por 101 profesorado, el 83.17% (n = 84) era mujeres y 16.83% (n = 17) hombres, con edades comprendidas entre los 28 y los 66 años, que trabajan en la provincia de Catania (Sicilia). En la Figura 2 se puede observar los porcentajes de representación por género.

Figura 2

Desglose de la muestra por género



En cuanto al estado civil, la mayoría (67.3%) mantiene una relación y tiene hijos (74.3%). Con respecto al nivel educativo, la mayoría de las personas encuestadas tiene un título universitario (47.5%). El 20.8 % trabaja en régimen de apoyo y el 2% sigue con las “graduatorie ad inserimento”, llamadas GAE en el sistema italiano. La mayor parte del personal (93.1%) es titular, con contratos a tiempo completo (91.1%), y enseña en escuelas primarias (44.6%). En la Figura 3 se añade los niveles del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) asociados al nivel de estudios en Italia. En la Figura 4 se puede observar la distribución de las personas participantes en función de la etapa educativa en la que desempeñan sus funciones.

Figura 3

Desglose de la muestra según la cualificación educativa

¿Cuál es su nivel de estudios?

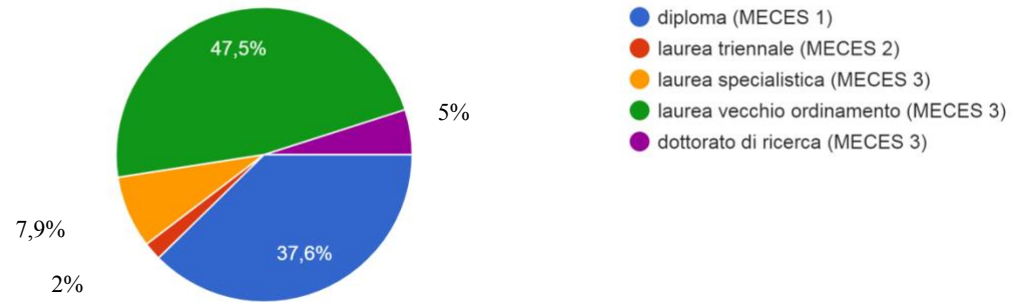
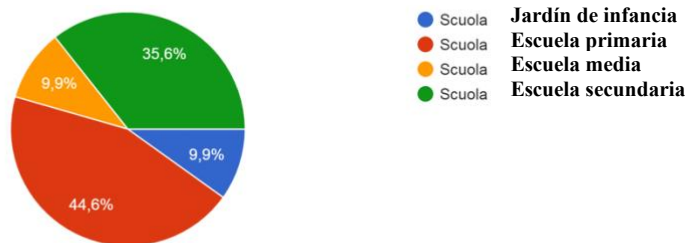


Figura 4

Etapa educativa en el que imparten docencia

¿En qué grado enseña?



Sólo el 20.8% se trasladó por motivos de trabajo y los años de enseñanza van de 3 a 34. En cuanto a la situación de la vivienda, la mayoría vive con miembros de la familia (81.2%) y, de ellos, el 13.9% cuida de un familiar con discapacidad; el 18.8% vive solo. También se preguntó sobre el tiempo necesario para llegar al lugar de trabajo y el medio de transporte utilizado. Los resultados muestran que la mayoría tarda un máximo de 30 minutos y utiliza el coche (77.2%).

3.5. Instrumentos

Para esta investigación se utilizaron dos cuestionarios estandarizados, apoyados por una breve recopilación inicial (cuestionario sociodemográfico *ad hoc*-vease Anexo III-), con el objetivo de recoger información anagráfica y sociocultural, que se introdujo de forma anónima.

Los cuestionarios administrados fueron el “Maslach Burnout Inventory” (MBI), para evaluar el síndrome de estar quemado o burnout, y el “Psychological Stress Measure” (MSP) que mide el estrés psicológico percibido por el sujeto. Los instrumentos de encuesta utilizados tenían escalas tipo Likert, en la que había una serie de afirmaciones (ítems), semánticamente vinculadas a los aspectos a investigar, que se administraron a un grupo de sujetos que podrían responder eligiendo entre las alternativas propuestas. A continuación, se describen más detenidamente dichos instrumentos.

3.5.1. MIB (*Maslach Burnout Inventory*)

El Maslach Burnout Inventory (MBI) tiene 22 ítems y está estructurado en tres dimensiones, a través de las cuales se evalúa el síndrome de *burnout*, cada una identificada por una subescala específica (Maslach y Jackson, 1981):

- Sub-escala de *agotamiento emocional*, compuesta por 9 ítems, (1, 2,3, 6, 8, 13, 14, 16 y 20), analiza la sensación de sequedad emocional y agotamiento por el trabajo. Las puntuaciones altas corresponden a niveles altos de burnout.
- Sub-escala de *despersonalización*, compuesta por 5 ítems, (5, 10, 11, 15 y 22), que informan de una respuesta impersonal y fría al usuario. Las puntuaciones altas corresponden a niveles altos de burnout.
- Sub-escala de *realización personal*, 8 ítems, (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 y 21), relativos al grado de competencia y deseo de éxito en el entorno laboral en contacto con las personas. Las puntuaciones bajas corresponden a niveles altos de burnout.

La frecuencia con la que el sujeto de la prueba muestra sentimientos relacionados con cada escala se evalúa mediante un modo de respuesta de 6 puntos, cuyos extremos se definen por “nunca” y “todos los días”. El MBI utiliza a priori una variable continua o de escala a través de la cual es posible extraer una serie de niveles (Maslach y Jackson, 1981). Se pide al sujeto que califique la frecuencia con la que experimenta las sensaciones

mencionadas en cada subescala. En concreto, los ítems utilizan una escala tipo Likert de 7 opciones en la que:

- 0 = nunca;
- 1 = algunas veces al año;
- 2 = una vez al mes o menos;
- 3 = algunas veces al mes
- 4 = una vez a la semana;
- 5 = algunas veces a la semana;
- 6 = todos los días.

El valor alfa de Cronbach oscila entre 0.81 y 0.92 para el agotamiento emocional, entre 0.50 y 0.86 para la realización personal y entre 0.57 y 0.82 para la despersonalización. (Kantas y Vassilaki, 1997; Maslach y Jackson, 1981; Kim et al. 2009). En la versión italiana del MBI la estructura factorial resulta ser similar a la obtenida por Maslach. En particular, calculando el coeficiente alfa de Cronbach, la consistencia interna es de 0.87 (agotamiento emocional), 0.68 (despersonalización) y 0.76 (realización personal), (Pedrabissi y Santinello, 1999).

El cuestionario puede utilizarse como forma de autoevaluación, comparando las puntuaciones propias con las normas presentadas, para ver en qué posición se encuentra una persona en relación con las demás así como analizar las puntuaciones comparándolas con otros estudios. Permite al individuo, en una condición de trabajo estresante, saber cómo responde a esta situación incómoda y si se trata de una condición típica de burnout (Maslach y Jackson, 1981).

3.5.2. MSP (*Medida de Estrés Psicológico*)

El MSP es un autoinforme, traducido y validado en el contexto italiano (Di Nuovo et al.), que mide el estrés psicológico percibido por el sujeto. Consta de 49 ítems que se basan en la percepción personal en las esferas cognitiva-afectiva, fisiológica y conductual y debe proporcionar una indicación del estrés psicológico (Lemyre y Tessier, 1988). El sujeto debe basar su respuesta en un plazo de 4 o 5 días. El MSP describe el estado de tensión actual. Los índices proceden de una población “no enferma” y reflejan la variabilidad que

puede observarse en esta población. Esta peculiaridad la hace sensible a los cambios de estado momentáneos que se dan en situaciones particulares, como un examen o el nacimiento de un hijo, o acontecimientos cotidianos pero agotadores.

Precisamente porque el MSP tiende a describir un estado momentáneo de tensión psicológica, no se considera una herramienta clínica adecuada para valorar situaciones prolongadas, ya que mide un estado de estrés y no debe considerarse como crónico. En cualquier caso, el MSP revela una gran sensibilidad para determinar estados de desequilibrio moderados en la población normal. Además, la convergencia del MSP con otras pruebas revela la capacidad de este instrumento como idóneo para identificar situaciones de angustia (Di Nuovo, Rispoli y Genta, 1995).

En particular, 45 ítems se refieren a comportamientos típicos y estados de estrés, mientras que los ítems 22, 24, 43 y 49 consideran estados de estrés bajos. El sujeto tiene que asignar una puntuación en una escala de Likert, de 1 (nada) a 4 (mucho). En la adaptación italiana se observaron asociaciones a nivel teórico-aplicativo que condujeron a la agrupación de los ítems en 6 clusters (Lemyre y Tessier, 1988):

- *Pérdida de control* (ítems 11, 22, 32, 35 y 36), se analiza al sujeto en relación con su agresividad y el riesgo de perder el control, junto con la percepción de cambios bruscos de humor. (Por ejemplo, el punto 11, *Soy irritable, tengo nervios, pierdo la paciencia con las personas y las cosas*).
- *Sensaciones psico-fisiológicas* (ítems 16, 25, 34 y 40), relativas a la presencia de diversos síntomas. (Por ejemplo, ítem 25, *Siento que mi corazón late rápido o irregularmente*).
- *Sensación de esfuerzo y confusión* (ítems 33, 37, 41 y 42), tratando de averiguar los efectos cognitivos del estrés que pueden referirse, por ejemplo, a la falta de concentración. (Por ejemplo, el punto 33, *Soy ineficiente, inadecuado*).
- *La ansiedad depresiva* (ítems 6, 13, 15 y 29), se refiere a los posibles efectos del estrés en el componente afectivo considerando sentimientos como la soledad o la ansiedad. (Por ejemplo, el punto 6, *Me siento solo, aislado, incomprendido*).
- *Dolor y síntomas físicos* (ítems 12, 14 y 28), considera los síntomas físicos como el apetito o los dolores físicos, etc. (Por ejemplo, punto 12, *Tengo dificultad para digerir, dolor de estómago, siento un nudo en el estómago*).
- *La hiperactividad, la aceleración del comportamiento* (ítems 26, 44 y 45), trata de investigar hasta qué punto el estrés puede influir en el comportamiento de un individuo,

como por ejemplo caminar o almorzar rápidamente. (Por ejemplo, el ítem 26, *Camino rápido*).

La puntuación del clúster se obtiene sumando los elementos de cada clúster y dividiéndola por el número total de elementos que lo componen. Conocer la puntuación de cada grupo es importante porque revela en qué esfera se siente más incómodo el sujeto en ese momento.

El M.S.P. revela buenas características psicométricas: la consistencia interna es óptima con un coeficiente *alfa de Cronbach* de 0,95. La puntuación oscila entre un mínimo de 49, bienestar absoluto, y un máximo de 196, valor encontrado en sujetos que presentan una situación de estrés crónico (Di Nuovo et al, 1995).

3.6. Análisis de datos

Con relación al análisis de los datos derivados del estudio, se introdujeron las variables cuantitativas en una base de datos y se analizaron a través del paquete estadístico SPSS (versión 24). Inicialmente se realizó un análisis descriptivo en el que se estudiaron los principales índices de dispersión y de tendencia central, así como frecuencias y porcentajes.

Posteriormente, se realizó un análisis inferencial. En concreto, para calcular el vínculo entre las variables se decidió utilizar la correlación lineal, una técnica estadística que se expresa con fundamentos matemáticos y estadísticos (coeficiente de correlación de Pearson), mediante la cual es posible establecer no sólo la relación entre las variables sino también su intensidad. También se realizó un análisis de conglomerados y clústeres.

Capítulo 4

Capítulo 4. Resultados

4.1. Análisis del estrés generado por la COVID-19

Mediante un cuestionario sociodemográfico se formularon una serie de preguntas relativas a la COVID-19. En el momento de la administración, la muestra en cuestión no tenía mucha información al respecto, ni vivía con un familiar que lo padeciera. Con respecto a las preguntas ¿alguno de tus amigos tiene/tuvo COVID las respuestas están visualmente representadas en la Figura 5 y en la Figura 6.

Figura 5

Pregunta ¿Ha tenido alguno de sus amigos COVID-19?

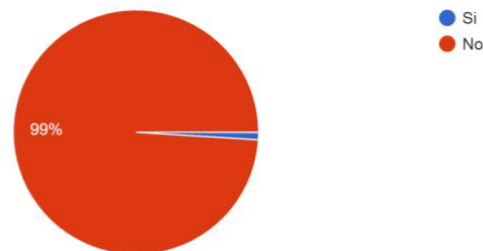
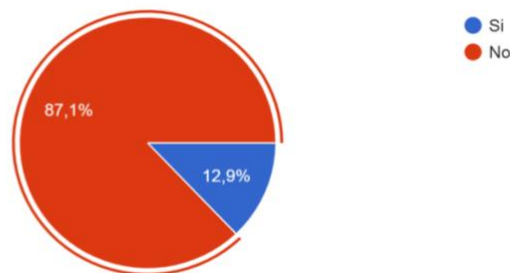


Figura 6

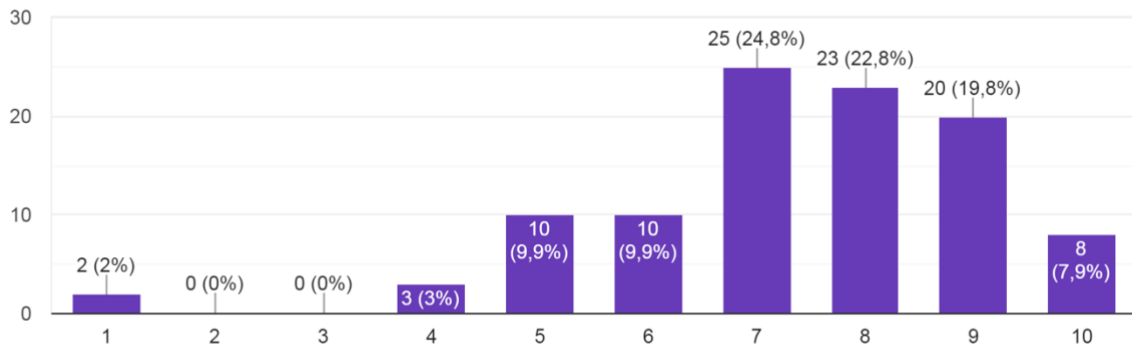
Pregunta ¿Alguno de tus amigas/os tiene COVID-19?



En cuanto a la pregunta “Indique con un número del 1 al 10 cuánto estrés le genera la COVID-19, como se puede ver en la Figura 7, parece ser que la pandemia ha generado un alto nivel de estrés para la mayoría de las personas encuestadas.

Figura 7

Estrés que le genera la COVID-19



Si se estudia la relación entre el estrés que le genera la COVID-19 con el resto de las escalas del estudio es posible observar relaciones significativas entre ellas (Tabla 1).

Tabla 1

Relación entre estrés por COVID-19, dimensiones del MSP y dimensiones del MBI

	ESTRES_C	MSP_ET	MSP_PC	MSP_SP	MSP_EC	MSP_A	MSP_D	MSP_H	AE	DP	RP
ESTRES_C	—										
MSP_ET	-0.058	—									
MSP_PC	-0.054	-0.095	—								
MSP_SP	0.063	-0.171	0.705 ***	—							
MSP_EC	-0.017	-0.444 ***	0.786 ***	0.738 ***	—						
MSP_A	0.050	-0.444 ***	0.781 ***	0.727 ***	0.857 ***	—					
MSP_D	0.186	-0.257 **	0.600 ***	0.754 ***	0.593 ***	0.679 ***	—				
MSP_H	0.082	-0.137	0.599 ***	0.627 ***	0.609 ***	0.581 ***	0.494 ***	—			
AE	0.175	-0.321 **	0.594 ***	0.565 ***	0.674 ***	0.680 ***	0.427 ***	0.482 ***	—		
DP	0.117	-0.079	0.554 ***	0.443 ***	0.516 ***	0.573 ***	0.255 *	0.324 ***	0.625 ***	—	
RP	0.045	0.251 *	-0.016	0.062	-0.086	-0.043	0.114	0.182	0.015	-0.128	—

Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001, 1. ESTRÉS_C: Estrés percibido por COVID-19, MSP_ET: Estrés Trabajo, MSP_PC: Pérdida de Control, MSP_SP: Sensaciones Psicofisiológicas, MSP_EC: Sensaciones de Esfuerzo y Confusión, MSP_A: Ansiedad, MSP_D: Dolor, MSP_H: Hiperactividad, AE: Agotamiento emocional, DP: Despersonalización, RP: Realización personal en el trabajo.

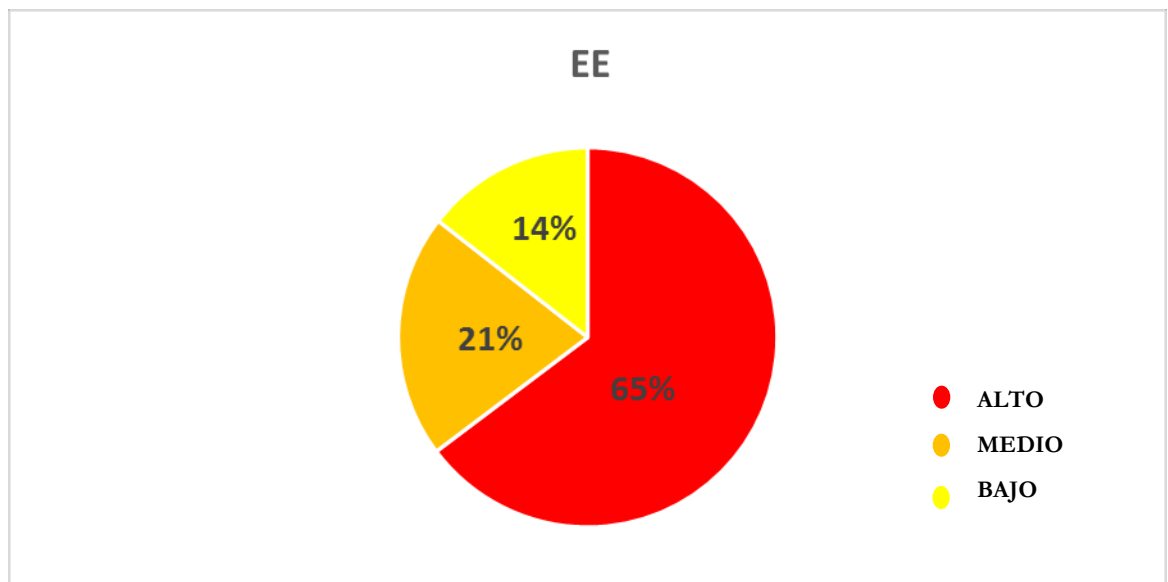
4.2. Análisis de las dimensiones de burnout mediante el MBI

Como se ha comentado anteriormente, uno de los dos cuestionarios estandarizados utilizados fue el Maslach Burnout Inventory, que permitió establecer el nivel de *burnout* en relación con las dimensiones de agotamiento emocional, despersonalización y realización personal.

El análisis descriptivo mostró que, con respecto a la escala de agotamiento emocional, la mayoría de los sujetos (65%) obtuvieron una puntuación alta. Los resultados descriptivos en agotamiento emocional (o EE por sus siglas en inglés “emotional exhaustion”) son expuestas en la Figura 8.

Figura 8

Puntuación de la dimensión de agotamiento emocional

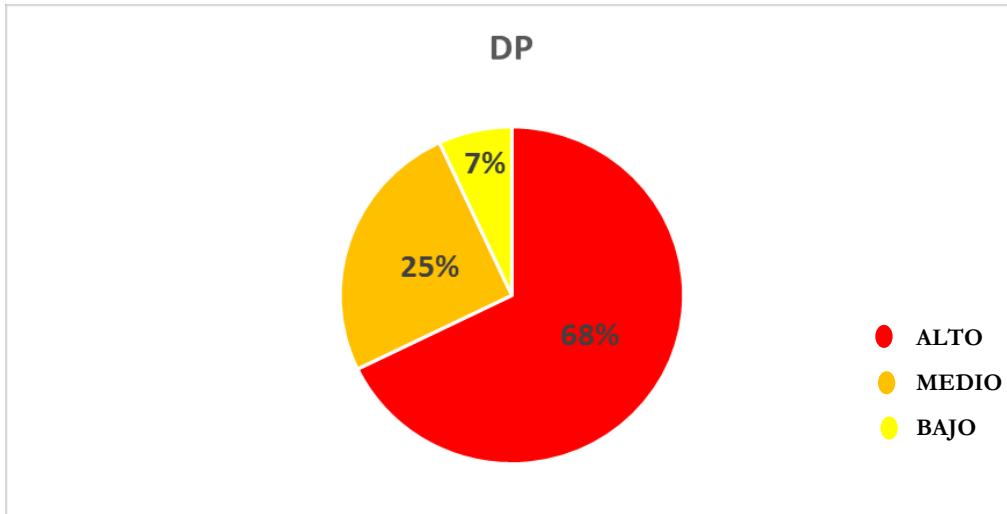


Nota. EE: Agotamiento emocional.

En referencia a la escala de despersonalización (DP), el 68% de las personas encuestadas obtuvieron una puntuación alta. Los resultados descriptivos de la dimensión de despersonalización son expuestos en la Figura 9.

Figura 9

Puntuación de la dimensión de despersonalización

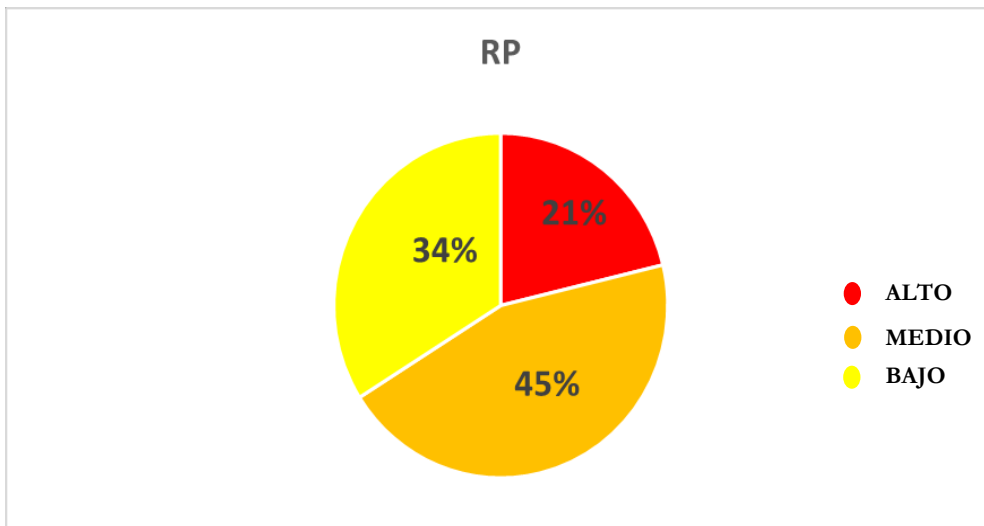


Nota. DP: Despersonalización.

En cuanto a la dimensión de realización personal en el trabajo (RP), que se refería al sentimiento relacionado con la competencia laboral, el 45% de los sujetos alcanzó un nivel medio. Los resultados descriptivos de la dimensión de realización personal en el ámbito laboral se muestran en la Figura 10.

Figura 10

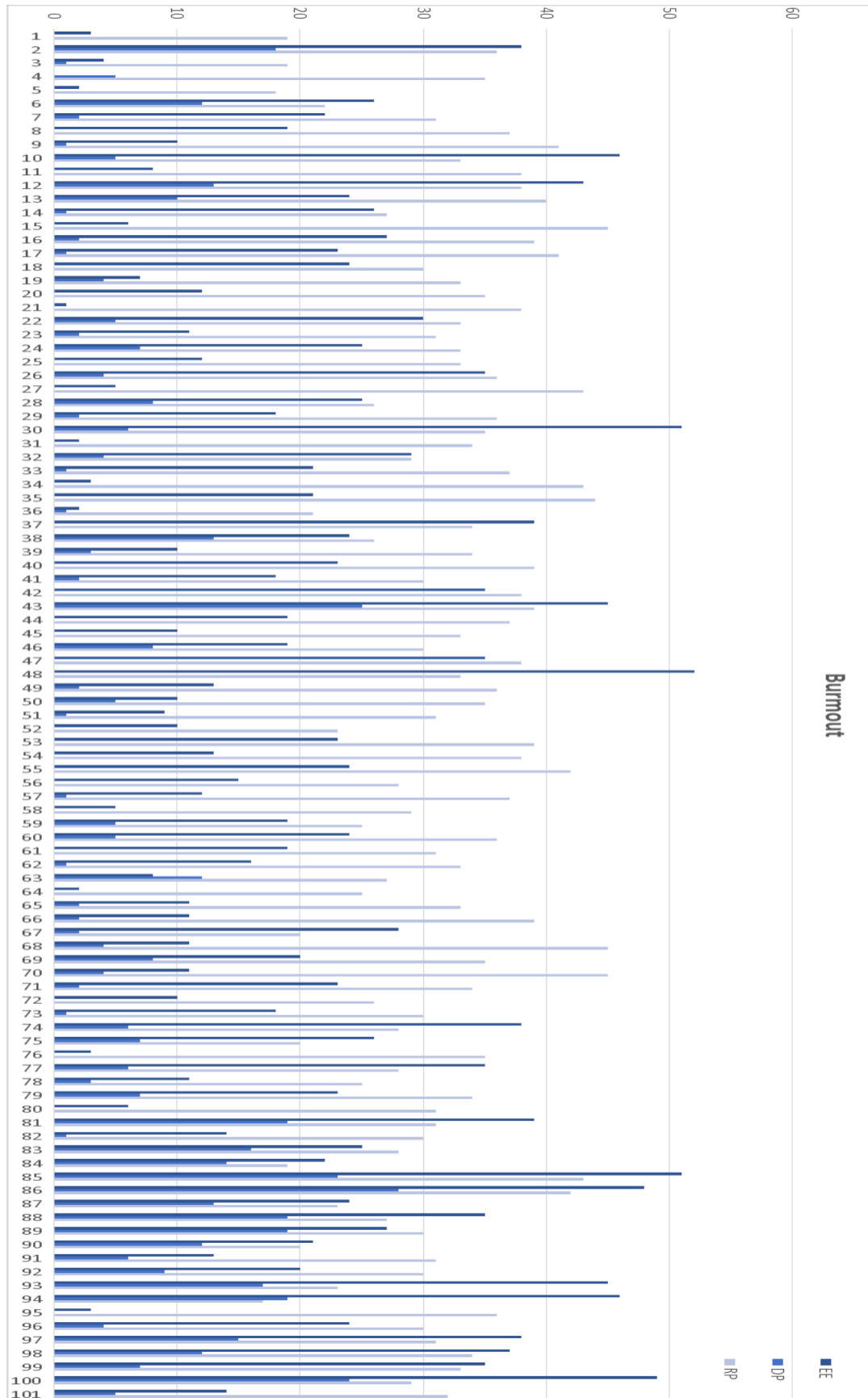
Puntuación en la dimensión de realización personal



Las respuestas dadas por todo el profesorado participante en las dimensiones de agotamiento emocional, despersonalización y realización personal en el trabajo están expuestas en la Figura 11.

Figura 11

Puntuaciones en los ítems del MIB



En la Tabla 2 se exponen los principales estadísticos descriptivos de las tres dimensiones del MBI diferenciadas para cada una de ellas.

Tabla 2

Análisis descriptivo de las dimensiones de burnout (N = 101)

	Media	Mediana	DT	Mínimo	Máximo	Asimetría	DT	Curtosis	DT
AE	21.06	20	13.51	0	52	0.519	0.240	-0.500	0.476
DP	5.35	2	6.93	0	29	1.592	0.240	1.992	0.476
RP	32.28	33	6.70	17	45	-0.291	0.240	-0.363	0.476

Nota. DT: Desviación típica.

Para valorar el número y porcentaje de casos que presentaban el síndrome de burnout propiamente dicho, se localizaron aquellos casos que mostraron simultáneamente alto agotamiento emocional, alta despersonalización y baja realización personal en el trabajo. Los resultados pueden ser consultados en la Tabla 3. Tal como se puede observar, el 7.9% de las personas participantes presentaban burnout.

Tabla 3

Estudio de frecuencias para la variable síndrome de burnout

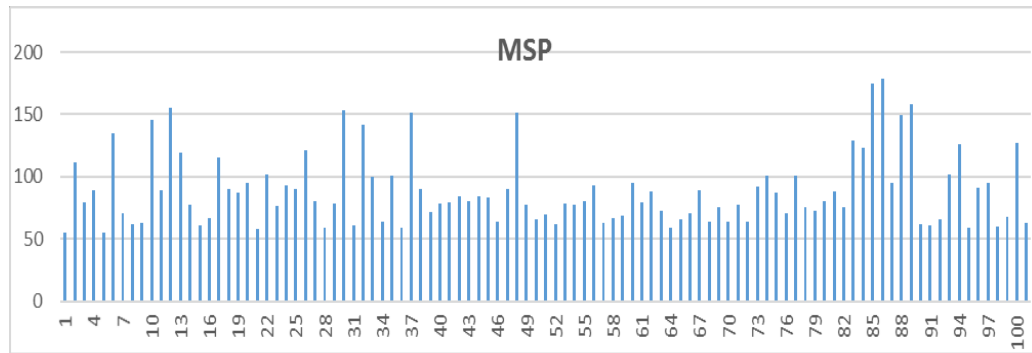
Situación	Recuento de casos	% del total
Ausencia de burnout	93	92.1 %
Presencia de burnout	8	7.9 %

4.3. Análisis de los niveles de estrés mediante el MSP

El segundo objetivo fue medir el nivel de estrés mediante el cuestionario MSP (*Measure of Psychological Stress*). También en este caso se reveló un alto nivel de estrés. Los valores obtenidos oscilaron entre un máximo de 158 y un mínimo de 55, pudiéndose observar en la Figura 12. El análisis mostró que no había situaciones de estrés crónico, pero tampoco situaciones de bienestar absoluto.

Figura 12

Ejemplo de puntuaciones MSP



En la Tabla 4 se expone el análisis de los principales indicadores descriptivos de las dimensiones del instrumento MSP.

Tabla 4

Estudio de frecuencias para la variable síndrome de burnout

	Media	DT	Mín.	Máx.	Asimetría	DT	Curtosis	DT
MSP_ET	8.87	2.78	4	15	-0.0328	0.240	-0.7232	0.476
MSP_PC	9.00	2.92	5	18	1.4524	0.240	1.5053	0.476
MSP_SP	6.16	2.90	4	16	1.6437	0.240	1.9685	0.476
MSP_EC	6.99	3.22	4	16	1.2116	0.240	0.8483	0.476
MSP_A	7.27	3.35	4	16	0.9554	0.240	-0.0212	0.476
MSP_D	5.80	2.81	3	12	0.8601	0.240	-0.3418	0.476
MSP_H	5.74	2.03	3	12	0.6964	0.240	0.3426	0.476

Nota. DT: Desviación típica, MSP_ET: Estrés Trabajo, MSP_PC: Pérdida de Control, MSP_SP: Sensaciones Psicofisiológicas, MSP_EC: Sensaciones de Esfuerzo y Confusión, MSP_A: Ansiedad, MSP_D: Dolor, MSP_H: Hiperactividad, Mín.: Mínimo, Máx.: Máximo.

El análisis de conglomerados reveló asociaciones teórico-aplicativas, que se describen a continuación. En cuanto al clúster I, el valor obtenido fue de 180.7 y reveló que la muestra examinada padecía pérdida de control e irritabilidad. No podía mantener la calma, perdía la paciencia con facilidad y era brusca en sus movimientos. También tenía la impresión de perder el control y gestionaban mal sus reacciones, volviéndose a veces agresivas.

El clúster II tuvo un valor de 153.6 y se refirió a la presencia de varios síntomas a nivel psicofisiológico. Los sujetos analizados sentían cambios bruscos de temperatura corporal y un ritmo cardíaco rápido o irregular. Los músculos estaban tensos o temblaban y eran frecuentes los calambres musculares. La respiración era corta, restringida y rápida.

En el clúster III el valor obtenido fue de 171.2 y se refirió a la sensación de esfuerzo y confusión. Los sujetos se sentían ineficaces e inadecuados. Estaban confundidos y percibían una disminución de la atención y la concentración. Realizaban cada tarea con un esfuerzo considerable.

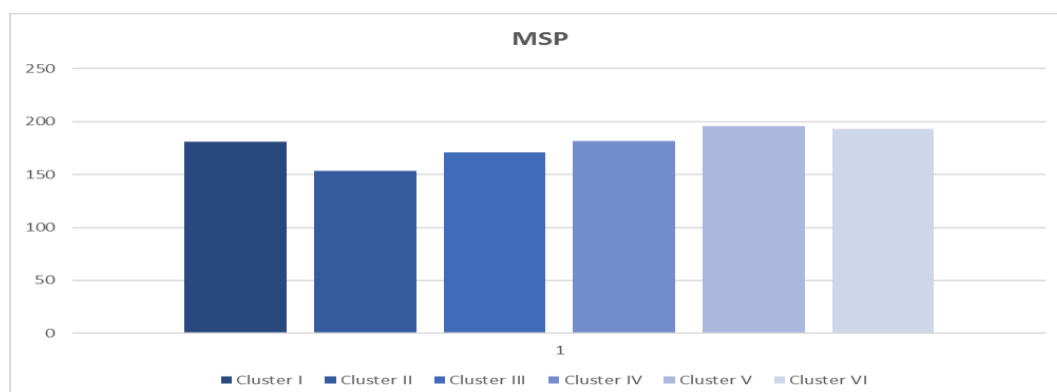
El clúster IV, con un total de 181.45, se centraron en la ansiedad depresiva. De hecho, la muestra en cuestión se sintió aislada e incomprendida. Presentaba momentos de depresión, preocupación, ansiedad y angustia.

El grupo V tuvo un valor de 195.8 y se refirió al dolor y los problemas físicos. Los sujetos tenían dificultades para digerir, admitían sufrir dolor de espalda, de cabeza y de estómago.

El clúster VI estaba relacionado con la hiperactividad y el comportamiento acelerado y tuvo un valor de 193.4. La muestra admitió que caminaba rápido, que estaba inquieta y que no podía quedarse quieta. También comían muy rápido. La información de cada uno de los clústeres en términos de valores se encuentra reflejada en la Figura 13.

Figura 13

Valores de los clústeres



Nota. Clúster I: Pérdida de control, irritabilidad; Clúster II: Sensaciones psicofisiológicas; Clúster III: Sensación de tensión y confusión; Clúster IV: Ansiedad depresiva; Clúster V: Dolor y problemas físicos; Clúster VI: Hiperactividad, comportamiento acelerado.

A continuación, se presentan las tablas de correlaciones entre el cuestionario MSP y el MIB. Las tres tablas muestran varias correlaciones significativas entre los ítems de los dos cuestionarios, que se destacan y se refieren a valores superiores o iguales a 0.40. Lo que surge es una excelente correlación entre los dos métodos de investigación. Por ende, de las tablas se desprende una fuerte correlación, especialmente entre un conjunto preciso de ítems de *burnout* y varios ítems de estrés del MSP.

Surgieron numerosos índices de correlación con valores superiores a 0.40; muchos valores fueron también superiores a 0.50 y 0.60, lo que indicaba una relación notable entre los ítems, de modo que cada valor de un ítem correspondía –se asociaba- con cierta regularidad a un valor del otro.

En la Tabla 5 se puede observar que muchos ítems de *burnout* correlacionaban con los ítems 1 a 15 del MSP. En particular, se observó que el ítem 20 de *burnout*, que correspondía a la sensación de no poder más, correlacionaba con todos los ítems del 1 al 15 del MSP, que correspondían a sentirse tenso, perder tiempo, saltarse comidas, tener pensamientos recurrentes, sentirse sola/o, abrumada/o y preocupada/o, estar tensa/o e irritable, tener dificultad para digerir, sentirse desanimada/o, tener dolor físico, o estar molesta/o.

Tabla 5

Correlaciones punto 1-16 MSP y punto 1-22 MIB

	MSP															
	Item 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Burnout																
Item 1	0,60	0,48	0,59	0,17	0,51	0,49	0,57	0,40	0,52	0,50	0,46	0,37	0,44	0,44	0,50	0,23
Item 2	0,48	0,34	0,58	0,24	0,42	0,32	0,46	0,37	0,39	0,44	0,33	0,24	0,32	0,32	0,33	0,25
Item 3	0,54	0,44	0,46	0,20	0,34	0,34	0,44	0,38	0,44	0,41	0,36	0,30	0,34	0,36	0,37	0,25
Item 4	0,09	0,02	0,16	-0,02	0,09	0,07	0,13	0,18	0,20	0,14	0,03	0,15	0,06	0,26	0,08	0,16
Item 5	0,32	0,45	0,30	0,22	0,20	0,37	0,30	0,28	0,28	0,39	0,37	0,18	0,47	0,08	0,34	0,19
Item 6	0,48	0,52	0,56	0,28	0,43	0,41	0,51	0,39	0,50	0,51	0,47	0,22	0,52	0,25	0,49	0,27
Item 7	0,09	-0,06	-0,08	-0,02	0,05	0,04	0,03	0,11	0,12	0,08	0,06	0,16	0,06	0,16	0,03	0,13
Item 8	0,56	0,53	0,68	0,30	0,54	0,49	0,64	0,42	0,52	0,52	0,49	0,35	0,53	0,41	0,54	0,28
Item 9	-0,05	-0,00	-0,10	-0,12	0,06	0,02	-0,00	0,08	0,02	0,14	0,07	0,15	0,04	0,06	0,02	0,08
Item 10	0,28	0,38	0,45	0,15	0,25	0,39	0,33	0,36	0,23	0,40	0,35	0,12	0,40	0,23	0,44	0,21
Item 11	0,39	0,52	0,64	0,29	0,41	0,48	0,47	0,46	0,40	0,57	0,53	0,24	0,60	0,31	0,52	0,24
Item 12	-0,30	-0,07	-0,24	-0,14	-0,33	-0,11	-0,37	-0,15	-0,26	-0,13	-0,22	-0,16	-0,19	-0,29	-0,29	-0,19
Item 13	0,51	0,48	0,56	0,36	0,45	0,55	0,65	0,38	0,43	0,50	0,54	0,31	0,63	0,34	0,52	0,27
Item 14	0,51	0,39	0,53	0,19	0,41	0,36	0,51	0,36	0,40	0,47	0,40	0,30	0,43	0,38	0,50	0,30
Item 15	0,26	0,39	0,38	0,20	0,21	0,32	0,33	0,31	0,19	0,34	0,41	0,16	0,46	0,13	0,36	0,13
Item 16	0,58	0,66	0,65	0,34	0,50	0,53	0,68	0,49	0,56	0,60	0,65	0,45	0,65	0,43	0,60	0,47
Item 17	0,00	-0,10	-0,04	-0,06	-0,00	-0,06	-0,02	0,10	-0,01	0,07	-0,07	0,10	-0,02	0,04	-0,09	0,06
Item 18	-0,12	-0,17	-0,08	-0,16	-0,02	-0,16	-0,14	-0,07	-0,07	-0,01	-0,24	0,03	-0,18	-0,07	-0,15	-0,00
Item 19	0,12	0,06	0,06	0,01	0,18	0,04	0,13	0,14	0,17	0,12	0,03	0,26	0,05	0,24	0,05	0,20
Item 20	0,65	0,61	0,71	0,41	0,56	0,60	0,70	0,54	0,59	0,58	0,65	0,45	0,72	0,44	0,65	0,40
Item 21	-0,19	0,11	-0,06	-0,02	-0,21	0,03	-0,04	0,01	-0,06	0,05	-0,06	-0,01	0,04	-0,04	-0,00	0,04
Item 22	0,27	0,44	0,30	0,42	0,29	0,48	0,38	0,28	0,51	0,36	0,36	0,47	0,44	0,27	0,42	0,48

En la Tabla 6, la correlación entre los ítems del MIB y los ítems 17-32 del MSP mostraron, en particular, cómo el ítem 2 del MIB, es decir, la sensación de agotamiento tras una jornada de trabajo, correlacionaba con la sensación de fatiga (ítem 20 del MSP) y con los problemas respiratorios (ítem 27 del MSP).

Además, se encontraron altos índices de correlación entre el ítem 14 del MIB, “*Creo que trabajo demasiado*”, y el ítem 20 del MSP, sobre la sensación de fatiga. Además, el ítem 22 del MIB, “*Tengo la impresión de que mis alumnos me culpan de sus problemas*”, correlacionó con los ítems del MSP sobre el llanto fácil, las mandíbulas apretadas y las palmas sudorosas, los latidos rápidos del corazón, los suspiros largos, la ansiedad y la angustia, las sacudidas inesperadas y el comportamiento brusco.

Tabla 6

Correlaciones punto 17-32 MSP y punto 1-22 MIB

	MSP															
	Item 17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
Burnout																
Item 1	0,23	0,29	0,37	0,56	0,34	-0,25	0,26	-0,10	0,47	0,25	0,45	0,31	0,51	0,38	0,34	0,43
Item 2	0,16	0,33	0,32	0,47	0,30	-0,19	0,12	-0,06	0,32	0,32	0,42	0,17	0,33	0,31	0,34	0,32
Item 3	0,24	0,22	0,29	0,49	0,31	-0,21	0,31	-0,07	0,42	0,17	0,35	0,21	0,44	0,33	0,29	0,47
Item 4	0,15	0,21	0,09	0,16	0,12	0,01	0,11	0,04	0,10	0,31	0,14	0,19	0,13	0,21	0,11	0,01
Item 5	0,17	0,12	0,37	0,28	0,31	-0,17	0,24	0,18	0,23	0,11	0,24	0,06	0,29	0,05	0,15	0,44
Item 6	0,33	0,29	0,44	0,55	0,46	-0,23	0,35	0,01	0,33	0,15	0,36	0,14	0,48	0,32	0,26	0,54
Item 7	0,06	-0,02	0,14	0,10	0,03	-0,04	0,07	0,01	0,08	0,20	0,14	0,16	0,03	0,10	0,20	-0,06
Item 8	0,24	0,35	0,43	0,57	0,39	-0,29	0,26	-0,04	0,48	0,25	0,46	0,19	0,50	0,34	0,30	0,53
Item 9	-0,02	-0,07	0,11	0,02	-0,03	0,16	-0,06	0,03	0,02	0,28	0,12	0,10	0,01	0,01	0,16	-0,15
Item 10	0,14	0,23	0,24	0,31	0,31	-0,15	0,17	0,10	0,22	0,13	0,19	0,00	0,27	0,09	0,03	0,34
Item 11	0,17	0,31	0,37	0,47	0,40	-0,25	0,23	0,06	0,39	0,15	0,34	0,13	0,43	0,21	0,16	0,41
Item 12	-0,17	-0,08	-0,16	-0,29	-0,31	0,30	-0,06	0,35	-0,13	-0,05	-0,17	-0,21	-0,37	-0,26	-0,14	-0,26
Item 13	0,33	0,28	0,48	0,45	0,38	-0,37	0,38	0,01	0,32	0,10	0,43	0,13	0,42	0,21	0,18	0,57
Item 14	0,32	0,25	0,38	0,64	0,41	-0,22	0,27	0,01	0,30	0,27	0,39	0,18	0,39	0,25	0,17	0,39
Item 15	0,16	0,16	0,32	0,28	0,23	-0,13	0,16	0,12	0,15	0,04	0,17	0,02	0,30	-0,06	0,07	0,42
Item 16	0,28	0,36	0,57	0,59	0,47	-0,28	0,34	-0,04	0,56	0,21	0,55	0,28	0,51	0,35	0,26	0,57
Item 17	0,07	-0,00	0,07	0,03	-0,06	0,09	-0,03	0,01	-0,02	0,21	0,07	0,06	0,02	0,09	0,09	-0,10
Item 18	-0,01	0,03	0,04	-0,01	-0,03	0,20	0,00	0,14	-0,03	0,21	0,04	0,08	-0,08	0,04	0,02	-0,26
Item 19	0,04	0,14	0,15	0,20	0,07	0,06	0,09	0,10	0,22	0,36	0,21	0,27	0,08	0,33	0,17	-0,07
Item 20	0,27	0,39	0,55	0,59	0,44	-0,39	0,36	0,00	0,50	0,30	0,50	0,28	0,59	0,40	0,26	0,60
Item 21	-0,06	0,06	0,01	-0,08	-0,05	0,27	0,11	0,36	-0,05	0,20	0,05	-0,10	-0,03	-0,02	0,07	-0,03
Item 22	0,27	0,29	0,45	0,30	0,48	-0,26	0,41	0,03	0,53	0,24	0,44	0,37	0,41	0,40	0,27	0,41

En la Tabla 7, la sensación de cansancio (ítem 20 del MIB) presentó un índice de correlación especialmente alto (0.69) con el ítem 42 del MSP, relativo a la sensación de que todo lo que se hace suponía un esfuerzo considerable. Otro dato a destacar se refiere al ítem 16 del MIB, es decir, la tensión generada por el trabajo con el alumnado, que correlacionó con casi todos los ítems restantes del MSP.

Lo anterior significa que el estado de agitación que se desencadenaba durante la actividad docente correlacionaba con la sensación de inadecuación, la tensión muscular, la pérdida de control, la agresividad, la confusión, los rasgos tensos, la falta de aliento, la sensación de tener un peso sobre los hombros y de hacer todo con un esfuerzo considerable, la sensación de inquietud, de tener poco control sobre las reacciones, de estar estresado y de ser torpe.

Tabla 7

Correlaciones elemento 33-49 MSP y elemento 1-22 MIB

	MSP																		
	Item 33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49		
Burnout																			
Item 1	0,30	0,39	0,44	0,26	0,40	0,34	0,25	0,34	0,46	0,52	-0,32	0,42	0,29	0,43	0,59	0,50	-0,32		
Item 2	0,24	0,27	0,32	0,14	0,23	0,26	0,26	0,29	0,35	0,43	-0,30	0,26	0,29	0,31	0,43	0,34	-0,26		
Item 3	0,32	0,44	0,37	0,18	0,26	0,35	0,19	0,33	0,36	0,37	-0,22	0,35	0,19	0,37	0,51	0,41	-0,27		
Item 4	0,01	0,24	0,15	-0,02	-0,01	0,16	0,17	0,16	0,14	0,11	-0,12	0,05	0,23	0,13	0,17	0,12	-0,18		
Item 5	0,39	0,26	0,40	0,51	0,37	0,12	0,19	0,34	0,25	0,22	0,09	0,44	0,05	0,41	0,28	0,33	0,05		
Item 6	0,58	0,41	0,61	0,42	0,53	0,38	0,32	0,41	0,44	0,51	-0,16	0,51	0,28	0,44	0,50	0,52	-0,23		
Item 7	-0,04	0,05	0,08	-0,01	-0,10	0,05	0,17	0,06	0,08	0,05	-0,01	-0,00	-0,02	0,02	0,05	-0,06	0,02		
Item 8	0,44	0,42	0,52	0,32	0,45	0,35	0,30	0,41	0,50	0,61	-0,28	0,47	0,34	0,46	0,57	0,52	-0,32		
Item 9	-0,12	-0,07	-0,03	0,08	-0,05	-0,01	0,02	-0,12	0,01	-0,01	0,08	-0,08	-0,03	-0,06	0,00	-0,07	0,10		
Item 10	0,39	0,22	0,31	0,41	0,35	0,19	0,23	0,35	0,35	0,31	-0,02	0,35	0,09	0,36	0,33	0,22	-0,10		
Item 11	0,52	0,29	0,44	0,55	0,52	0,35	0,31	0,38	0,41	0,44	-0,10	0,51	0,14	0,44	0,49	0,31	-0,21		
Item 12	-0,13	-0,17	-0,28	-0,01	-0,17	-0,23	-0,15	-0,12	-0,32	-0,33	0,46	-0,17	-0,25	-0,16	-0,38	-0,25	0,28		
Item 13	0,57	0,35	0,58	0,56	0,50	0,24	0,38	0,46	0,49	0,61	-0,27	0,42	0,26	0,46	0,52	0,56	-0,27		
Item 14	0,36	0,35	0,42	0,33	0,33	0,25	0,30	0,30	0,54	0,57	-0,09	0,34	0,30	0,38	0,57	0,42	-0,13		
Item 15	0,37	0,23	0,40	0,57	0,37	0,08	0,11	0,27	0,27	0,22	0,06	0,45	-0,07	0,38	0,32	0,27	-0,04		
Item 16	0,55	0,45	0,58	0,53	0,50	0,41	0,32	0,47	0,56	0,60	-0,18	0,60	0,23	0,48	0,58	0,53	-0,27		
Item 17	-0,08	0,06	0,07	-0,02	0,14	0,01	0,00	-0,03	-0,02	0,00	0,18	0,03	-0,01	-0,00	-0,02	-0,02	0,04		
Item 18	-0,18	-0,05	-0,13	-0,19	0,21	0,01	0,02	-0,12	-0,07	-0,08	0,30	-0,02	0,06	-0,05	-0,10	-0,05	0,03		
Item 19	-0,06	0,16	0,09	-0,10	-0,08	0,16	0,21	0,08	0,12	0,17	0,12	0,08	0,12	0,09	0,12	0,06	-0,06		
Item 20	0,60	0,55	0,66	0,51	0,54	0,39	0,46	0,54	0,61	0,69	-0,26	0,54	0,29	0,60	0,65	0,58	-0,25		
Item 21	-0,05	0,04	0,04	0,06	-0,05	-0,03	0,07	0,13	-0,00	-0,04	0,30	-0,01	0,22	0,07	-0,07	0,02	0,25		
Item 22	0,44	0,39	0,41	0,32	0,39	0,42	0,51	0,53	0,39	0,31	-0,02	0,37	0,23	0,36	0,33	0,32	-0,10		

Una vez analizado ítem por ítem la relación entre el instrumento MSP y MBI, se describe a continuación la asociación entre sus dimensiones (Tabla 8).

En la siguiente Tabla se puede observar cómo las dimensiones del MBI mantienen cierta relación con los niveles de estrés analizados de forma concreta a través los ítems del cuestionario MSP.

Tabla 8

Matriz de correlación de Pearson entre las dimensiones del MBI y del MSP

	AE	DP	RP	MSP_ET	MSP_PC	MSP_SP	MSP_EC	MSP_A	MSP_D	MSP_H
AE	—									
DP	0.625 ***	—								
RP	0.015	-0.128	—							
MSP_ET	-0.321 **	-0.079	0.251 *	—						
MSP_PC	0.594 ***	0.554 ***	-0.016	-0.095	—					
MSP_SP	0.565 ***	0.443 ***	0.062	-0.171	0.705 ***	—				
MSP_EC	0.674 ***	0.516 ***	-0.086	-0.444 ***	0.786 ***	0.738 ***	—			
MSP_A	0.680 ***	0.573 ***	-0.043	-0.444 ***	0.781 ***	0.727 ***	0.857 ***	—		
MSP_D	0.427 ***	0.255 *	0.114	-0.257 **	0.600 ***	0.754 ***	0.593 ***	0.679 ***	—	
MSP_H	0.482 ***	0.324 ***	0.182	-0.137	0.599 ***	0.627 ***	0.609 ***	0.581 ***	0.494 ***	—

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, MSP_ET: Estrés Trabajo, MSP_PC: Pérdida de Control, MSP_SP: Sensaciones Psicofisiológicas, MSP_EC: Sensaciones de Esfuerzo y Confusión, MSP_A: Ansiedad, MSP_D: Dolor, MSP_H: Hiperactividad.

Capítulo 5

Capítulo 5. Discusión

5.1. Discusión de los resultados

El objetivo principal de esta investigación fue analizar los niveles de burnout y estrés del profesorado así como la relación que guardan dichas variables entre sí durante el inicio de la pandemia por COVID-19.

Con respecto a la H1, según la cual se esperaba encontrar respuestas de estrés ante la situación de COVID-19, se confirma. Se halló que el profesorado percibía dicha situación como amenazante tal como cabría esperar (Martínez-Ramón et al., 2021; Sidoti et al., 2022). Llegados a este punto es preciso señalar que lo que se confirman son asociaciones que no pueden interpretarse como una relación causal.

Con respecto a la H2, según la cual se esperaba encontrar a docentes italianos con altos niveles de agotamiento emocional, de despersonalización y baja realización personal en el trabajo, se confirma dicha hipótesis. En este sentido, en el presente estudio, de 6 a 7 personas de cada 10 presentaba altos niveles de agotamiento emocional. Siguiendo la teoría que sustenta al instrumento de medida, el origen puede en efecto deberse al entorno laboral. En este sentido, las personas entrevistadas percibían una falta de energía necesaria para afrontar una actividad laboral hacia la que sentían en su lugar apatía y desapego. En segundo lugar, casi 7 de cada 10 docentes presentó altos niveles de despersonalización lo que indicaba una desafección en relación con su alumnado que se traducía en una actitud desapegada, tendente a situaciones negativas y hostiles que podían incluso llevar a un desinterés. En tercer lugar, y en relación con los niveles de realización profesional en el ámbito laboral, el sentimiento de inadecuación y la falta de autoestima y de éxito no parecían tener especial importancia en comparación con las dos dimensiones anteriores. El desinterés y la intolerancia no alcanzaron niveles que indicaran sentimientos de fracaso profesional o alienación en términos generales encontrándose que el 34% se encontraba en un nivel bajo. Altas puntuaciones en agotamiento emocional y despersonalización y bajas puntuaciones en realización personal son indicativas de *burnout* en el ámbito profesional (Martínez, 2015).

De hecho, en lo que respecta al agotamiento emocional, las personas entrevistadas se encontraban en un estado de tensión continua que tendería a perjudicar las relaciones sociales. Las exigencias laborales eran excesivas para ellas en comparación con la posibilidad de llevarlas a cabo, lo que provocaría un vaciado de recursos emocionales y personales. El profesorado en dicho caso se sentía vacío porque consideraba que habían superado sus límites físicos y emocionales y no encontraba la energía necesaria para abordar nuevos proyectos o personas. También tendían a distanciarse de su alumnado, a quien podía llegar a considerar como objetos para gestionar mejor sus demandas. El uso de la despersonalización conllevaba una falta de implicación emocional y favorecía una actitud distante y cínica, casi de frialdad y hostilidad para protegerse de la decepción de no poder hacer frente a las excesivas exigencias. Por otro lado, la realización personal no fue especialmente alta, lo que indicaría que el personal se percibía a sí mismo como inadecuado en la forma de afrontar las demandas y esto conduciría a la desmotivación, la pérdida de autoestima y la depresión si bien la situación no fue tan alarmante como en el caso de las dimensiones de agotamiento emocional y despersonalización. El trabajo de investigación presentado por Annibale Elia y Ruggero Andrisano Ruggieri en 2016 señalaba que sobre la muestra analizada de 171 profesorado, 49 hombres y 122 mujeres, los resultados mostraron que el profesorado presentan niveles medios de burnout en todas las dimensiones. Los participantes de este estudio se encuentran dentro de las puntuaciones medias-altas que tienden hacia el polo negativo de las dimensiones.

En cuanto a la H3, según la cuál se preveía que habría profesorado con altos niveles de estrés, se confirma. En efecto, se demuestra la existencia de profesorado con altos niveles de estrés. No obstante, es preciso matizar que lo que se ha analizado ha sido un estado momentáneo de tensión psicológica, sin que necesariamente se refiera a un estado mórbido, pero debe considerarse fiable para proporcionar una medida del malestar en cuestión. Cabe destacar que los sujetos de la muestra pudieron medir su percepción del estrés, cómo se sentían, refiriéndose a su propia experiencia, en un momento concreto. La investigación realizada por O. Albanese y C. Fiorilli muestra que entre 566 profesores el agotamiento emocional es inferior a la media de la población de referencia, la despersonalización es alta y el rendimiento es bajo. Los participantes son profesores de las provincias de Monza y Brianza, Bérgamo, Pavía, Bari, Salerno, de los cuales: el 90% de las mujeres (52% con hijos) de educación preescolar (23%), primaria (41%), media baja (14%) y media alta (23%), con edades comprendidas entre los 20 y los 60 años, distribuidas

homogéneamente en los diferentes grupos de edad, el 66% de las cuales eran titulares, el 66% con formación universitaria, el 15% con experiencia profesional entre 1 y 5 años, el 41% entre 6 y 15 años, y el 44% llevaba más de 15 años en la docencia.

Con respecto a la H4, según la cual se esperaba encontrar una relación directa entre agotamiento emocional y despersonalización con estrés, e inversa entre los niveles de realización personal en el trabajo y el estrés percibido por el profesorado, el análisis por ítems refleja que en efecto existe una tendencia a presentar determinados niveles y síntomas de estrés (MSP) asociados a ítems que se encuadran en determinadas dimensiones del burnout. Estos resultados están en consonancia con otros previos (Martínez, 2015). Una investigación llevada a cabo en 2017 por M. Falcetta sobre un grupo de 200 profesores de apoyo de la escuela primaria italiana en Sicilia, con una edad que oscilaba entre los 20 y los 60 años, un 76% de hombres y un 24% de mujeres, demostró que se trata de una categoría profesional con un alto riesgo de burnout; aquellos que experimentan un alto nivel de agotamiento emocional muestran una alta despersonalización. Los que mostraban un alto nivel de realización personal tenían un bajo índice de agotamiento emocional y en quienes se halló una alta despersonalización tenían una baja realización personal.

5.2. Aplicabilidad, limitaciones y futuras líneas de investigación

El hecho de que el estudio se haya realizado al comienzo de la pandemia por COVID-19 aporta una información muy relevante acerca de los niveles de estrés y burnout del profesorado en un momento dado (Sidoti et al., 2022). Se trata de un dato único que jamás antes se ha podido medir en tales condiciones. Esto por supuesto también requiere analizar los datos con cautela y seguir investigando cómo se van reconfigurando sus niveles de estrés con el transcurso de los años y del cambio de las condiciones sociales y sanitarias. Por otro lado, aunque el MSP no se considera un instrumento clínico porque ha sido calibrado para sujetos sanos, puede utilizarse tanto en investigación como para establecer situaciones de estrés crónico detectadas por puntuaciones elevadas durante largos periodos de tiempo. La prueba MSP también puede utilizarse como índice intermedio o moderador de los acontecimientos estresantes o de los comportamientos de riesgo o patológicos, lo que conduce a una evaluación más cuidadosa.

Una de las limitaciones de la investigación se refiere precisamente al cuestionario MSP, en el sentido de que sólo pretende describir la situación actual de angustia, ya que el sujeto debe considerar sus respuestas durante un periodo de cuatro o cinco días. Representa, por tanto, una descripción de la tensión psicológica actual, un malestar que se siente en un tiempo muy preciso y corto y que no tiene por qué desembocar en una situación crónica o mórbida. Otra limitación está representada por la estructura del cuestionario del MBI, que es ciertamente un instrumento multidimensional, pero su construcción trifactorial plantea limitaciones. Por ejemplo, hay un desequilibrio en el número de ítems atribuidos a las diferentes escalas, ya que la relativa a la despersonalización sólo incluye cinco. La subescala de despersonalización es el núcleo del constructo de *burnout* porque está vinculada a los acontecimientos estresantes que afectan a las personas que trabajan en las profesiones de ayuda. Cabe recordar llegado a este punto que el estrés laboral y el burnout también afecta a otros colectivos profesionales (Martínez et al., 2012, 2014a, 2014b, 2015a, 2015b; Méndez et al., 2011, 2015) lo cual no hace sino reflejar la necesidad de realizar valoraciones diferenciales por profesionales, analizando cómo está la situación en cada una de ellas. Otra de las limitaciones de este estudio es que sólo se trata de un estudio cuantitativo y, como tal, no recoge aspectos de la vida y las experiencias del profesorado.

Una futura línea de investigación podría prever una recogida de datos cualitativa, a través de entrevistas; esto sin duda llevaría más tiempo y menos garantías de anonimato, pero conseguiría profundizar en cuestiones relevantes relacionadas con la experiencia de los sujetos y los procesos socioculturales que subyacen en la vida cotidiana de cada persona. En línea con los objetivos planteadas en la presente investigación, sería muy relevante estudiar la asociación entre burnout y estrés al COVID-19 en mayor medida. También se considera oportuna la profundización en las tecnologías que a día de hoy están ayudando a desarrollar datos predictivos en diferentes campos. En concreto, la inteligencia artificial y su aplicación a la predicción de las conductas humanas, síntomas, problemáticas, etc. están ayudando a comprender las interacciones entre las diversas variables en un escenario multidimensional, incluyendo por supuesto el sistema educativo y la comunidad educativa (Morales-Rodríguez et al., 2021). Por supuesto, cuanto más enriquecido esté el modelo con aportaciones multidimensionales mayor es la información que se podrá extraer por lo que de cara a futuros estudios se podrían incluir variables como: alexitimia (García-Sevilla et al., 2016; Martínez et al., 2018), acoso (Martínez et al., 2019; Méndez et al., 2018; Ruiz-

Esteban et al., 2018), rendimiento académico (Valera et al., 2018) o inteligencia emocional (Méndez et al., 2019), por citar unos ejemplos.

Por lo que se puede extraer de las ideas anteriores, el estudio del burnout debe ser aún desarrollado por el impacto que tiene en la vida de las personas, en la convivencia y en la propia sociedad. Cada vez hay más estudios en diferentes disciplinas sobre el síndrome de estar quemado (Abubakar et al., 2022; Edú-Valsania et al., 2022; HaGani et al., 2022; Meier y Kim, 2022; Petrino et al., 2022; Smith et al., 2022; Treviño-Reyes y López-Pérez, 2022; Yildirim y Solmaz, 2022). Esto respalda la idea de que es un tema de gran trascendencia e impacto hoy día.

Capítulo 6

Capítulo 6

Conclusiones

En conclusión, el 65% del profesorado presentó altos niveles de agotamiento emocional, el 68% de las personas participantes obtuvo puntuaciones altas en despersonalización y el 34% tenía bajos niveles de realización personal en el trabajo. En concreto, el 7.9% presentó las anteriores características simultáneamente y por tanto fue posible confirmar la existencia del síndrome. A través del MBI, la investigación ha demostrado que el síndrome de **burnout** debe ser considerado como la suma de tres factores diferentes *Agotamiento emocional*, *Despersonalización* y *Realización personal*. La encuesta mostró lo extendido que está el síndrome de *burnout* en la profesión docente y que tiene aspectos peculiares ligados a factores típicos.

Se estima que es la combinación de muchas variables, desde las personales hasta las ambientales, lo que determina la aparición del fenómeno del *burnout*. A través de los datos analizados en este trabajo se ha comprobado que la muestra considerada tiene unos niveles de *burnout* elevados y que los datos relativos a la realización personal son medios, lo que indica una tendencia a evaluar negativamente tanto a uno mismo como a su trabajo. Esto se debe a que la enseñanza no sólo está relacionada con la actividad didáctica y el profesorado no sólo actúa como poseedor y transmisor de conocimientos, sino que asume una tarea más compleja porque forma parte de un sistema bastante organizado que lo ve como un protagonista altamente capacitado y especializado. En este sentido, se podría postular la hipótesis de que las expectativas son altas y entran en conflicto con una alta demanda laboral. Una serie de medidas, como una remuneración adecuada o una consideración diferente por parte de la sociedad, podrían hacer que el profesorado se sintiera útil e importante, aumentando su autoestima, lo que le llevaría a desempeñar su trabajo con mayor serenidad. Del mismo modo, la formación de la comunidad educativa en materia de estrategias, gestión del estrés, etc. se torna otra variable fundamental para prevenir el síndrome.

Por otro lado, cabe destacar que el instrumento MSP permitió analizar el estrés bajo el punto de vista del sujeto examinado, quien autopercibe su estado. El estrés afecta a toda la población y, en su condición no patológica, revela una situación percibida. Este tipo de prueba, de hecho, tiene objetivos diferentes de los que se encuentran en otras técnicas de evaluación del estrés que están estrechamente relacionadas con el estudio de los factores de estresor ambiental o de las enfermedades relacionadas con él.

Lo que se desprende de nuestro estudio es también la necesidad de apoyar a el profesorado en su carrera profesional,. Se debería promover una labor de prevención del bienestar del profesorado utilizando en los centros educativos la figura del/la psicóloga/o u otros expertos a los que puedan acudir en momentos de malestar emocional.

REFERENCIAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abubakar, A. M., Rezapouraghdam, H., Behraves, E. y Megeirhi, H. A. (2022). Burnout or boreout: A meta-analytic review and synthesis of burnout and boreout literature in hospitality and tourism. *Journal of Hospitality Marketing & Management*, 31(4), 458-503.
- Acanfora L. y Pellegrino F. (2002). *Come logora insegnare*. Roma, Edizioni scientifiche Magi.
- Botticelli F., Burla F., Lozupone E. y Pellegrino R. (2012). Il disagio degli insegnanti tra psicologia e pedagogia: una indagine multidimensionale sul fenomeno del burnout. *International Journal of Psychoanalysis and Education*, 4, 1-40.
- Bozkuş, K. (2018). The level of burnout experienced by teachers. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(1), 61-67.
- Buonomo, I., Peduto, C., Apolloni, C., Benevene, P., De Stasio, S. y Fiorilli, C. (2015). *Insegnare nella scuola dell'infanzia. Uno studio preliminare sulla soddisfazione lavorativa*. *Bambini*, 1, 18-22.
- Cárdenas, A. P. B. y Fernández, I. O. (2020). Síndrome de burnout y su incidencia en el ámbito laboral. *Revista de Investigación Formativa: Innovación y Aplicaciones Técnico-Tecnológicas*, 2(1), 78-86.
- Caruso A.L., Giammanco M.D. y Gitto L. (2014). *Burnout experience among teachers: a case study*, *Mediterranean Journal of Clinical Psychology MJCP*, 2(3).
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. New York: Praeger.
- Chirico F. y Ferrari G. (2014). *Il burnout nella scuola. Strumenti per la valutazione del rischio e la sorveglianza sanitaria*. Milano: Edizioni Ferrari Sinibaldi.
- Chirico F., Taino G., Magnavita N., Giorgi I., Ferrari G., Mongiovì M. C. y Imbriani M. (2019). *Proposta di un metodo per la valutazione del rischio di burnout negli insegnanti: il V.A.R.I.B.O (Valutazione RIschio Burn-Out)*. *Giornale italiano di medicina del lavoro ed ergonomia*.
- Converso, D., Viotti, S., Sottimano, I., Cascio, V. y Giudetti, G. (2015). Capacità lavorativa, salute psico-fisica, burnout ed età, tra insegnanti d'infanzia ed educatori di asilo nido: uno studio trasversale. *Medicina del Lavoro*, 106, 2, 91-108.
- D'Oria, V. L. (2019). *Insegnanti, salute negata e verità nascoste. Cento storie di burnout in cattedra*. Edises.

- De Caroli, M. E. y Sagone E. (2008). Direzione degli atteggiamenti pregiudiziali, livelli di burnout, adattamento interpersonale e rappresentazione del Sé Professionale: un'indagine sugli insegnanti di sostegno. *Life Span and Disability / Ciclo Evolutivo e Disabilità / XI*, 1, 41-59.
- De Stasio, S., Fiorilli, C., Chiarito, G. y Uusitalo-Malmivaara L. (2015). Fattori predittivi nel burnout degli insegnanti di sostegno della scuola primaria e secondaria. *Psicologia dell'Educazione*, n. 2-3, 1.
- De Stasio, S., Fiorilli, C., Benevene, P. y Uusitalo-Malmivaara, L. (2017). Burnout in kindergarten and primary teachers for children with special needs: Investigating the role of personal resources and work well being factors. *Psychology in the School*, 0, <https://doi.org/10.1002/pits.22013>
- de Vera García, M. I. V. y Gambarte, M. I. G. (2019). Burnout y factores de resiliencia en docentes de educación secundaria. *International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 127-152.
- Edelwich, J. y Brodsky, A. (1980). *Burnout: stages of disillusionment in the helping profession*. New York: Human Sciences Press.
- Edú-Valsania, S., Laguía, A. y Moriano, J. A. (2022). Burnout: A review of theory and measurement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1780.
- Esteras, J., Chorot, P. y Sandín, B. (2014). Predicción del burnout en los docentes: papel de los factores organizacionales, personales y sociodemográficos, *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19(2), 79-92.
- European Commission/EACEA/EURYDICE (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Favretto G. y Rappagliosi C.M. (1988). *Una ricerca estensiva sullo stress da insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Benevene, P., Cianfriglia, L. y Serpieri, R. (2015). *Salute e benessere degli insegnanti italiani*. Milano: Franco Angeli.
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Benevene, P., Iezzi, D. F., Pepe, A. y Albanese, O. (2015). TPM: Testing, Psychometrics. *Methodology in Applied Psychology*, 22(4), 537-551.
- Fiorilli C. y Gabola P. (2011). *L'influenza delle concezioni degli insegnanti sullo sviluppo dell'intelligenza degli alunni: il fenomeno del burnout a scuola*. *Revista Educação Skepis*, 2, 1169-1193.

- Fiorilli, C., Schneider, B., Buonomo, I. y Romano, L. (2019). *Family and nonfamily support in relation to burnout and work engagement among Italian teachers*. *Psychology in the Schools*, 56(5), 781–791. <https://doi.org/10.1002/pits.22235>
- Fiorilli, C., Gabola, P., Pepe, A., Meylan, N., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O. y Doudin, P. A. (2015). The Effect of Teachers' Emotional Intensity and Social Support on Burnout Syndrome. A Comparison between Italy and Switzerland. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 65, 275-283.
- Formella Z. y Picano D. (2010). Lo stress e rinsegnante: da un'indagine quantitativa a una proposta di intervento. *Orientamenti Pedagogici*, 57(2), 265-280.
- Gabola, P. y Iannaccone, A. (2015). Elementi contestuali nella costruzione del benessere degli insegnanti in due casi studio italiani. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 37(1), S149-166.
- Gambarte, M. I. G. (2019). Liderazgo pedagógico en educación secundaria: aportaciones desde la evaluación de burnout-resiliencia en docentes. *Management*, 7, 104-134.
- García-Sevilla, J., Méndez, I., Bermúdez, A. y Martínez, J. P. (2016). Estudio comparativo de alexitimia en personas institucionalizadas versus aula de mayores. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 6(1), 5-14. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v6i1.144>
- Genovesi G. (2010). *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*. Laterza.
- Giménez-Lozano, J. M., Martínez-Ramón, J. P. y Morales-Rodríguez, F. M. (2021). Doctors and nurses: a systematic review of the risk and protective factors in workplace violence and burnout. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), 3280.
- Giovannini, G. (1981). Insegnanti negli anni dell'incertezza. *Studi di Sociologia*, 23-56.
- Gómez-Urquiza, J. L., Monsalve-Reyes, C. S., San Luis-Costas, C., Fernández-Castillo, R., Aguayo-Estremera, R. y Canadas-de la Fuente, G. A. (2017). Factores de riesgo y niveles de burnout en enfermeras de atención primaria: una revisión sistemática. *Atención Primaria*, 49(2), 77-85.
- HaGani, N., Yagil, D. y Cohen, M. (2022). Burnout among oncologists and oncology nurses: A systematic review and meta-analysis. *Health Psychology*, 41(1), 53.
- Ingusci, E., Callea, A., Chirumbolo, A. y Urbini, F. (2016). Job crafting and job satisfaction in a sample of Italian teachers: the mediating role of Perceived Organizational Support. *Electronic Journal of Applied Statistical*, 9(4), 675-687.

- Rovelli, L. (8 de septiembre de 2017). *Buona Scuola Renzi: 97% docenti aderì allo sciopero solo per mancanza di comunicazione?* <https://www.scuolainforma.it/2017/09/08/buona-scuola-renzi-97-docenti-aderi-allo-sciopero-solo-mancanza-comunicazione.html>
- Sadoughi, M. (2017). The Relationship between Personality Traits, Perfectionism and Job Burnout: The Case of Iranian High-School Teachers. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 6(1), 64-77.
- Maragliano R. (1990). Due filosofie in gioco, in AA.VV., Il nuovo ordinamento della scuola elementare. *Annali della Pubblica Istruzione* 53, 90-103.
- Marcatto, F., Sclip, G., Di Blas, L. y Ferrante, D. (2016). *La misura dello stress e la valutazione soggettiva. Un'indagine sul personale docente dell'Università degli Studi di Trieste*. EUT Edizioni Università di Trieste.
- Martínez-Ramón, J. P., Morales-Rodríguez, F. M. y Pérez-López, S. (2021). Burnout, Resilience, and COVID-19 among Teachers: Predictive Capacity of an Artificial Neural Network. *Applied Sciences* 11(17), 8206. <https://doi.org/10.3390/app11178206>
- Martínez, J. P., Méndez, I., Ruiz-Esteban, C. y García, J. M (2020). Mejora de la conducta perturbadora y prevención del bullying en el alumnado de primaria. En J. J. Gázquez, M. M. Molero, A. Martos, A B. Barragán, M. M. Simón, M. Sisto, R. M. P. Salvador, y B. M. Tortosa, *Investigación en el ámbito escolar: nuevas realidades en un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (pp. 795-802). Dykinson.
- Martínez, J. P. (2009). Intervención ante problemas de conducta y estrés docente. I jornadas sobre programación de unidades didácticas y de trabajo en el marco de la ley orgánica de educación. CSI-CSIF, Murcia, España.
- Martínez, J. P. (2011). *El estrés de los profesores. Un análisis sobre factores de estrés en los profesores de secundaria de Murcia* (Doctoral dissertation, Universidad de Murcia).
- Martínez, J. P. (2015). Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: burnout y estrategias de afrontamiento. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 31(1), 1-9. ISSN: 1576-5962.
- Martínez, J. P. (2016). Are teachers sad? A study in self-esteem and depressive symptoms in Education. En J. J. Gázquez, M. M. Molero, M. C. Pérez-Fuentes, M. M. Simón, A. B. Barragán y A. Martos (Coords.), *Investigación en el ámbito escolar: Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas*. Vol. II. Almería: ASUNIVEP.

- Martínez, J. P. (2016). Sources of stress among secondary teachers. *IV congreso internacional en contextos psicologicos, educativos y de la salud*. Universidad de Almería, ASUNIVEP, y association university of scientific formation psychology, Almería, España.
- Martínez, J. P., Méndez, I., García, J., Clemente, Y., Boti, M. A. y Cánovas, A. B. (2014a). *Factores de resiliencia y burnout en cuidadores profesionales de personas mayores (calidad de vida, cuidadores e intervención para la mejora de la salud en el envejecimiento)*. Asociación universitaria de educación y psicología (ASUNIVEP). 259-264.
- Martínez, J. P., Méndez, I., Ruíz, C. y Soto, G. (2020a). Burnout, hábitos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Innovación docente investigación en educación y ciencias sociales. Avanzado en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, 585-592.
- Martínez, J. P., Méndez, I., Ruíz, C., Fernández-Sogorb, A. y García, J. M. (2020c). Profiles of burnout, coping strategies and depressive symptomatology. *Frontiers in psychology*, 11, 591. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00591>
- Martínez, J. P., Méndez, I., Secanilla, E. y González, E. (2012). Evolución de los niveles de burnout en un estudio comparativo en cuidadores profesionales tras una situación de estrés postraumático. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 2(1), 29-39.
- Martínez, J. P., Méndez, I., Secanilla, E., Benavente, A. y García, J. (2014b). Burnout en cuidadores profesionales y calidad de vida en residentes de centros institucionalizados. *European journal of investigation in health, psychology and education*, 4, 41-53.
- Martínez, J. P., Méndez, I., y García, J. (2015a). Burnout y empatía en cuidadores profesionales de personas mayores. *European journal of investigation in health, psychology and education*, 5(3), 325-333. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v5i3.135>
- Martínez, J. P., Méndez, I. y Gómez, F. (2015b). *El estrés del cuidador profesional en personas mayores: descripción del estudio y propuestas de mejora (pautas de intervención profesional con personas mayores)*. EDITUM. Ediciones de la Universidad de Murcia. 157-168.
- Martínez, J. P., Méndez, I. y Ruíz-Esteban, C. (2018). Relación entre alexitimia y disfrute de la vida en adolescentes: implicaciones educativas. *Revista de psicología y educación / journal of psychology and education*, 13(2), 124-130. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.163>
- Martínez, J. P. y Gómez, F. (2010). *Instauración de conductas adaptativas y respuestas observables: ICARO. Nuevas tecnologías y diversidad (TECNONEET)*. Centro

- de profesores y recursos de la consejería de educación de la región de Murcia, Murcia, España
- Maslach, C. y Leiter, M. P. (2000). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass Inc Pub.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring Englewood Cliffs*. NJ: Prentice-Hall.
- Meier, S. T. y Kim, S. (2022). Meta-regression analyses of relationships between burnout and depression with sampling and measurement methodological moderators. *Journal of Occupational Health Psychology*, 27(2), 195.
- Méndez, I., Martínez, J. P., Ruiz-Esteban, C. y García, J. M. (2020). Burnout, autoestima y sintomatología depresiva en docentes de educación secundaria. *Actas del VI Congreso Internacional en Contextos Psicológicos, Educativos y de la Salud*, 1.
- Méndez, I., Jorquera, A. B., Ruíz, C., Martínez, J. P. y Fernández-Sogorb, A. (2019). Emotional intelligence, bullying, and cyberbullying in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23), 1-9. <https://doi.org/10.3390/ijerph16234837>
- Méndez, I., Martínez, J. P., Pérez, M. C., Molero, M. M. y Gázquez, J. J. (2015). *Perfiles profesionales en la atención a la persona mayor (pautas de intervención profesional con personas mayores)*. EDITUM. Ediciones de la Universidad de Murcia. 183-191.
- Méndez, I., Martínez, J. P., Ruíz, C. y García, J. M. (2020a). Latent profiles of burnout, self-esteem and depressive symptomatology among teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 6760. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186760>
- Méndez, I., Ruiz-Esteban, C. y Martínez, J. P. (2018). *Incidencia de cibervictimias entre los estudiantes universitarios y sus características definitorias*. En J.J. Gázquez, M.M. Molero, M.C. Pérez-Fuentes, A. Martos, M. M. Simón, A.B. Barragán y M. Sisto (Comp.), *La convivencia escolar: un acercamiento multidisciplinar (Vol. III)*, pp. 13-18.
- Méndez, I., Secanilla, E., Martínez, J. P. y Navarro, J. (2011). Estudio comparativo de burnout en cuidadores profesionales de personas mayores institucionalizadas con demencias y otras enfermedades. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 1, 61-70.
- Milani, L. (1967). *Lettera ad una professoressa*. Editrice Fiorentina.
- Morales-Rodríguez, F. M., Martínez-Ramón, J. P., Méndez, I. y Ruiz-Esteban, C. (2021). Stress, Coping, and Resilience Before and After COVID-19: A Predictive Model

- Based on Artificial Intelligence in the University Environment. *Frontiers in Psychology*, 12, 647964. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.647964>
- Moreno, M. P., Beltrán, C. A., Rdz, M. G. A., Eduardo, E., Salinas, F. y Radillo, E. P. (2006). Factores psicosociales y Burnout en docentes del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. *Investigación en Salud*, 8(3), 173-177.
- Ozturk, Y. E. (2020). A theoretical review of burnout syndrome and perspectives on burnout models. *Bussecon Review of Social Sciences*, 2(4), 26-35.
- Almirante, P. (15 de octubre de 2020). *La "riforma" Gelmini per riflettere anche sui danni che oggi paghiamo*. <https://www.tecnicaldellascuola.it/la-riforma-gelmini-per-riflettere-anche-sui-danni-che-oggi-paghiamo>
- Pedditzi, M. L. y Nonnis M. (2014). Fonti psico-sociale di stress e burnout a scuola: una ricerca su un campione di docenti italiani. *Medicina del Lavoro*, 105, 1, 48-62
- Pepe, A., Addimando, A. y Veronese, G. (2017). Measuring Teacher Job Satisfaction: Assessing Invariance in the Teacher Job Satisfaction Scale (TJSS) Across Six Countries. *Europe's Journal of Psychology*, 13(3), 396-416.
- Petrino, R., Riesgo, L. G. C. y Yilmaz, B. (2022). Burnout in emergency medicine professionals after 2 years of the COVID-19 pandemic: a threat to the healthcare system?. *European Journal of Emergency Medicine*, 10-1097.
- Rivera Guerrero, Á., Ortiz Zambrano, R., Miranda Torres, M. y Navarrete Freire, P. (2019). Factores de riesgo asociados al síndrome de desgaste profesional (Burnout). *Revista Digital de Postgrado*, 8(2), e163.
- Rogan, S., Verhavert, Y., Zinzen, E., Rey, F., Scherer, A. y Luijckx, E. (2019). Risk factor and symptoms of burnout in physiotherapists in the canton of Bern. *Archives of Physiotherapy*, 9(1), 1-5.
- Ruiz-Esteban, C., Méndez, I., Martínez, J. P. y Cerezo, F. (2020). Análisis bibliométrico de la investigación en cyberbullying en España o junto a otros países. *Anuario de Psicología/the UB Journal of Psychology*, 50(1), 38-46. <https://doi.org/10.134/ANPSIC2020.50.3>
- Sánchez, E. (2018). El salario del profesorado y el tamaño de la clase: dos indicadores sugerentes para una reforma educativa de calidad. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 199-213. <https://doi.org/10.5209/RCED.52193>
- Sánchez, J. C., Martínez, J. P., Melgarejo, V. y Martínez, F. (2009). Estrés urbano y calidad de vida. *XXXII Congreso Interamericano de Psicología*. Sociedad Interamericana de Psicología, Guatemala, República de Guatemala.

- Santamaita, S. (2010). *Storia della scuola*. MyLab.
- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138(3479), 32-32.
- Selye, H. (1946). The general adaptation syndrome and the diseases of adaptation. *The Journal of Clinical Endocrinology*, 6(2), 117-230.
- Selye, H. (1950). Stress and the general adaptation syndrome. *British Medical Journal*, 1(4667), 1383.
- Selye, H. (1951). The general-adaptation-syndrome. *Annual Review of Medicine*, 2(1), 327-342.
- Selye, H. (1974). *Stress without distress*. Philadelphia.
- Sidoti, R., Ruiz-Esteban, C. y Martínez-Ramón, J. P. (2022). Burnout en profesorado italiano al comienzo de la pandemia por COVID-19. *Psiquiatria.com*, 26.
- Simbula, S., Mazzetti G. y Guglielmi D. (2011). Conflitto lavoro/famiglia, burnout e work engagement negli insegnanti: Il ruolo moderatore delle risorse lavorative e personali. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(2), 302-316.
- Simbula, S., Mazzetti, G. y Guglielmi, D. (2014). Is it possible to motivate teachers? The role of organizational identification. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116(2014), 1842-1847.
- Skaalvik E. M. y Skaalvik S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038.
- Smith, A., Ellison, J., Bogardus, J. y Gleeson, P. (2022). Development of Burnout in Physical Therapist Students and Associated Factors: A Study During COVID-19. *Journal of Physical Therapy Education*, 10, 1097.
- Szempruch, J. (2018). Feeling of professional burnout in teachers of secondary schools. *New Educational Review*, 54(4), 219-230.
- Treviño-Reyes, R. y López-Pérez, J. F. (2022). Factores críticos en la satisfacción laboral, el compromiso organizacional y el agotamiento laboral (burnout) en docentes de México. *Información tecnológica*, 33(2), 259-268.
- Treviño-Reyes, R., Segovia-Romo, A. y Mendoza-Gómez, J. (2019). Factores relacionados con el burnout en las organizaciones. *VinculaTégica EFAN*, 5(2), 1138-1151.
- Unaldi, I., Bardakci, M., Dolas, F. y Arpacı, D. (2013). The Relationship between Occupational Burnout and Personality Traits of Turkish EFL Teachers. *Journal of Education and Practice*, 4(13), 86-98.

- Valera, L., Sánchez, A., Martín, G., Ruiz, C. y Méndez, I. (2018). Rendimiento académico y ritmo en alumnado con trastorno específico del lenguaje. *European Journal of Health Research*, 4, 191.
- Van Maele D. y Van Houtte M. (2012). *The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference? Teaching and Teacher Education*, 28, 879–889.
- Van Maele, D. y Van Houtte, M. (2014). Trust in the school principal: a pathway to inhibit teacher burnout in elementary education? *Annual Conference of the American Educational Research Association*, Philadelphia, 3-8 April.
- Villamar Sánchez, D., Juárez García, A., González Corzo, I. G. y Osnaya Moreno, M. (2019). Factores psicosociales y síndrome de Burnout en académicos de una universidad pública de México. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 111-126.
- Shen, X., Yang, Y. L., Wang, Y., Liu, L., Wang, S. y Wang, L. (2014). The association between occupational stress and depressive symptoms and the mediating role of psychological capital among Chinese university teachers: a cross-sectional study. *BMC Psychiatry*, 14(1), 1-8.
- Yilmaz, K. (2014). The relationship between the teachers' personality characteristics and burnout levels. *Anthropologist*, 18(3), 783-792.
- Yıldırım, M. y Solmaz, F. (2022). COVID-19 burnout, COVID-19 stress and resilience: Initial psychometric properties of COVID-19 Burnout Scale. *Death Studies*, 46(3), 524-532.
- Zavalloni, R. y Parente, M. (1973). Gli atteggiamenti dell'insegnante di fronte all'alunno disadattato I. I problemi della pedagogia, *Rivista bimestrale diretta da Ignazio Volpicelli*, 1, 166-186.
- Zurlo, M. C., Iannario, M. y Piccolo, D. (2017). Dimensioni dello stress e salute psicologica degli insegnanti: validazione di un modello di rischio attraverso la metodologia CUB per l'analisi di dati ordinali. *Psicologia della Salute* 1, 5-25.
- Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, 17(32), 67-86.

NORMATIVA

Circular del Ministerio de Trabajo y Políticas Sociales del 18/11/2010.

Decreto del Presidente de la República (D.P.R.) n. 275 del 8 de marzo de 1999

Decreto del Presidente de la República (D.P.R.) n. 416.

Decreto del Presidente de la República (D.P.R.) n. 419 de 31/05/1974.

Decreto Legislativo 81/08.

Decreto Legislativo 81/2008.

Decreto Legislativo nº 626 de 19/09/1994.

Documento de Evaluación de Riesgos (D.V.R.), Italia 1/08/2010.

Ley 517 de 1977.

Ley n. 59 de 1997 o Ley Bassanini.

Ley Delegada n. 477 de 1973.

Ley n 148 de 5/06/1990.

Ley n. 107 de 215 o Reforma de la "Buona Scuola", 13/07/2015.

Ley n. 1859 de 31/12/1962, referente a la reforma de la escuela media unificada.

Ley n. 820 del 1971.

Texto Refundido del Decreto Legislativo 81/08.

ANEXOS

Anexo I INSTRUCCIONES PARA EL DOCENTE

INSTRUCCIONES

El cuestionario que va a responder es para una encuesta realizada por el Departamento de Psicología de la Universidad de Murcia.

El objetivo de esta encuesta es conocer tu punto de vista sobre el hecho de ser profesor.

Por favor, lea atentamente las preguntas y contéstelas con sinceridad. No hay respuestas correctas o incorrectas, pero es importante que sepamos lo que piensas.

La investigación se lleva a cabo respetando la privacidad y los resultados se tratarán de forma que nadie pueda rastrear sus respuestas, así que no dude en expresar sus opiniones.

Puede cambiar sus respuestas hasta que haya terminado el cuestionario.

Gracias por su tiempo.

Anexo II CONSENTIMIENTO INFORMADO

Consentimiento informado

Departamento de Psicología

Universidad de Murcia

Responsable del proyecto: Rita Sidoti

Antes de decidir libremente si quiere participar en este estudio, por favor, LEA CUIDADOSAMENTE este consentimiento informado y pregunte a la persona encargada de la investigación todas las cuestiones que considere oportunas para conocer perfectamente los objetivos, la forma en que se llevará a cabo el experimento y los posibles inconvenientes que conlleva.

Recuerde que se trata de un proyecto de investigación y que su participación es totalmente voluntaria. Puede interrumpir el cuestionario en cualquier momento.

Objetivo del estudio: la investigación tiene como objetivo investigar el estado de estrés de los profesores.

Procedimiento: Su tarea consiste en responder a las preguntas que se le formulan con la mayor veracidad posible. Otra información: La información que proporcione sólo se utilizará como datos agregados con fines estadísticos para probar las hipótesis científicas que sustentan el estudio. En caso de publicación de los resultados del estudio, la identificación de los participantes se hará imposible de acuerdo con las leyes de privacidad y en cumplimiento del Decreto Legislativo del 30 de junio de 2003 n. 196 "Código para la protección de los datos personales".

Estoy de acuerdo en participar:

Por favor, elija **sólo una** de las siguientes opciones:

Sí

No

Anexo III CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO

CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO

Datos personales

En esta sección encontrará preguntas generales. Marque con una X la respuesta que le identifique

Género

Mujer

Hombre

¿Qué edad tienes?

Estado civil

soltero/soltera

casado/cohabitante

separado/divorciado

viudo

¿Tiene hijos?

Sí ¿Cuántos? _____

No

¿Cuál es su nivel de estudios?

diploma (MECES 1)

Licenciatura (MECES 2)

título universitario (MECES 3)

título universitario (MECES 3)

Doctorado (MECES 3)

¿Trabaja usted en apoyo?

Sí

No

¿Está en una lista exhaustiva?

Sí

No

¿Qué tipo de contrato tiene actualmente?

profesor sustituto temporal

contrato del 30 de junio

contrato del 31 de agosto

titular

¿Qué tipo de contrato por horas tiene?

Full-time

Part-time

¿En qué escuela enseña?

Jardín de infancia

Escuela primaria

Escuela secundaria de primer grado

Escuela secundaria de segundo grado

¿Cuál es el horario escolar? (sólo para la escuela primaria y la infantil)

A tiempo completo

Tiempo antimeridiano

¿En qué área enseña? (sólo para escuelas primarias, secundarias y nocturnas)

literario

matemáticas

científico

técnico

artístico

educación física

lengua extranjera

religión

¿Cuánto tiempo se tarda en llegar a la escuela?

¿Qué medio de transporte utilizas para ir a la escuela?

ninguno

bicicleta

ciclomotor/motocicleta

coche

autobús

autobús

tren

¿Te has movido para trabajar?

Sí

No

¿Cuántos años lleva dando clases?

¿Con quién vives?

Solo

compañeros de piso

miembros de la familia

¿Asistes a familiares discapacitados? (es decir, hijos o parientes cercanos)

Sí

No

Preguntas sobre COVID-19 Responda SÍ o NO

¿Has tenido COVID-19?

¿Tiene actualmente COVID-19?

¿Algún familiar con el que vivas tiene COVID-19?

¿Algún familiar con el que vivas tiene COVID-19?

¿Alguno de tus amigos tiene COVID-19?

¿Alguno de tus amigos tiene COVID-19?

Por favor, indique con un número, en una escala de UNO a DIEZ, cuánto estrés te genera la COVID-19.

Anexo IV CERTIFICADO DE PUBLICACIÓN

Psiquiatria.com certifica que:

Rita Sidoti
Cecilia Ruiz-Esteban
Juan Pedro Martínez-Ramón

Ha(n) publicado en **Psicologia.com**
VOLUMEN: 26 2022
[ISSN: 1137-8492]
con el título:

"Burnout en profesorado italiano al comienzo de la pandemia por COVID-19"

Pedro Moreno Gea
Editor Psicologia.com



Este documento está certificado por
Cibermedicina S.L. y psiquiatria.com.
Firma digital: **trab-11317-147929** de 12/04/2022

A handwritten signature in black ink, consisting of a large, stylized letter 'R' with a long horizontal stroke extending to the right.

Anexo V CERTIFICADO DEL COMITÉ ÉTICO

**INFORME DE LA COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN
DE LA
UNIVERSIDAD DE MURCIA**

Jaime Peris Riera, Catedrático de Universidad y Secretario de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia,

CERTIFICA:

Que D.ª Rita Sidoti ha presentado la memoria de trabajo de la Tesis Doctoral titulada "*La sindrome di boumot analizzata negli insegnanti della provincia di Catania*", dirigida por D.ª Cecilia Ruiz Esteban y D. Juan Pedro Martínez Ramón a la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia.

Que dicha Comisión analizó toda la documentación presentada, y de conformidad con lo acordado el día trece de mayo de dos mil veinte¹, por unanimidad, se emite INFORME FAVORABLE, desde el punto de vista ético de la investigación.

Y para que conste y tenga los efectos que correspondan firmo esta certificación con el visto bueno de la Presidenta de la Comisión.

Vº Bº
LA PRESIDENTA DE LA COMISIÓN
DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE MURCIA

Fdo.: María Senena Corbalán García

ID: 2740/2020

¹A los efectos de lo establecido en el art. 19.5 de la Ley 40/2015 de 1 de octubre de Régimen Jurídico del Sector Público (B.O.E. 02-10), se advierte que el acta de la sesión citada está pendiente de aprobación



Código seguro de verificación: RUXFMgXt-TMirmbS-i/AzYYEU-iwjsBeH0

COPIA ELECTRÓNICA - Página 1 de 1

Nota: es una copia auténtica imprimible de un documento administrativo electrónico archivado por la Universidad de Murcia, según el artículo 27.3 c) de la Ley 39/2015, de 1 de octubre. Su autenticidad puede ser contrastada a través de la siguiente dirección: <https://sede.um.es/validador/>

