

## FACTORES ASOCIADOS AL MALESTAR/BIENESTAR DOCENTE. UNA INVESTIGACIÓN ACTUAL

Rodrigo Cornejo Chávez y Marcela Quiñónez

Existe abundante evidencia que respalda la relación entre condiciones de trabajo y salud laboral, productividad y permanencia en el empleo por parte de los trabajadores (Parra, 2001; Dejours, 1998; Mendel, 1993). Históricamente, los primeros enfoques mecanicistas que buscaban una relación directa y lineal entre condiciones de trabajo, fatiga y trastornos de salud o bajas en la productividad, fueron desechados a mediados del siglo XX, con los desarrollos posteriores a la introducción del concepto de estrés laboral, mediador entre las “condiciones objetivas” de trabajo y las consecuencias para el trabajador (Parra, 2001; Seyle, 1952). El estrés, o síndrome general de adaptación, fue definido como una reacción involuntaria y generalizada del organismo humano para enfrentar situaciones vitales amenazantes. Esta reacción se basa en la actividad del sistema nervioso autónomo simpático y se manifiesta, por tanto, en una serie de cambios fisiológicos, hormonales, circulatorios, cardíacos y musculares, los cuales desencadenan procesos cognitivos y afectivos perjudiciales para la persona (Lazarus y Folkman, 1986; Travers y Cooper, 1996). Se ha documentado la incidencia del estrés laboral sobre enfermedades cardiovasculares, accidentes en el trabajo, trastornos psicológicos y trastornos musculoesqueléticos (NIOSH, 1999). Según Seyle, la reacción adaptativa natural del estrés, se presenta de manera involuntaria en el mundo del trabajo, con una intensidad y frecuencia no justificada frente a estímulos que, al menos en términos inmediatos, no implican una amenaza vital para las personas (Seyle, 1952, Manassero, 1999). Algunos autores sugieren utilizar el concepto de *distrés* para identificar esta reacción en ausencia de estímulos vitales amenazantes (Grau, 2001). La investigación abocada a identificar circunstancias o procesos del trabajo que operan como fuentes del distrés, destaca aspectos organizacionales del empleo, variables de apoyo social y actitudes individuales (Grau, 2001). Asimismo se destaca una relación dinámica entre los puestos de trabajo y las características y circunstancias emocionales de los trabajadores en la generación de estrés laboral (Lazarus y Folkman, 1986).

En la década del '70, Freudenberger propone el concepto de *burnout*, como un síndrome de carácter psicológico, descrito para profesionales que trabajan en relaciones de ayuda hacia otras personas (Freudenberger, 1974). Su traducción más cercana al español es “estar quemado”, pero son varios los autores que sugieren, dado el carácter metafórico del concepto y ante la falta de un término similar en español, utilizar el término original (Parra, 2007). Las relaciones entre estrés y burnout son complejas y no siempre generan un total consenso. Al respecto, Maslach (1996, 2003), autora de las definiciones sobre *burnout* y de los instrumentos de evaluación del mismo, más difundidos entre los investigadores, sugiere diferenciar claramente ambos conceptos, pues el *burnout* es más bien un patrón psicológico de respuesta, una vivencia subjetiva de malestar, que tiene a los factores laborales y organizacionales como condicionantes y antecedentes, y que tiene implicaciones nocivas para la organización y/o para la persona, pero que no implica necesariamente un trastorno de salud mental (Maslach *et al.* 1996, Maslach, 2003).

El *burnout* ha sido definido como un síndrome psicológico, que ocurre en profesionales que trabajan en relaciones de ayuda hacia otras personas (Freudenberger, 1974). El modelo de burnout más utilizado en los estudios sobre profesores, es el modelo trifactorial de Maslach, que describe tres tipos de síntomas: el agotamiento emocional, la “despersonalización” y la sensación de bajo logro profesional (Maslach, 2003; Maslach *et al.*, 1996, Kristensen *et al.*, 2005). El agotamiento emocional está altamente asociado a la respuesta de estrés, sin embargo la despersonalización, también llamada “cinismo” o distanciamiento emocional no está descrita en la literatura sobre estrés y, si bien es muy perjudicial para los procesos de enseñanza, puede operar como un mecanismo de defensa y “protección” frente a la frustración en el trabajo. La sensación de falta de logro es cuestionada en algunas investigaciones sobre burnout docente y parece estar relacionada con la falta de recursos para realizar el trabajo (Parra, 2007, Codo *et al.*, 1999, Buzzetti, 2005). En Europa y Estados Unidos son varias las investigaciones que reportan la validez del modelo trifactorial propuesto por Maslach, sin embargo, la evidencia en América Latina no es concluyente al respecto (Schwarzer y col. 2000; Richardsen y Martinussen 2004; Manso 2006; Codo *et al.*, 1999, Buzzetti, 2005). El trastorno de salud mental con mayor presencia relativa entre profesores es la depresión, la cual reporta una cierta asociación con puntuaciones altas en burnout. Sin embargo, los investigadores conciben la depresión y el burnout como entidades separadas (Iacovides *et al.*, 2003, Parra, 2006). Lo anterior explica por qué el mayor programa de investigación, actualmente en curso, sobre trabajo y salud en profesores, llamado EUROTEACH, utiliza el constructo de “bienestar/salud” para referirse a las condiciones de salud física, mental y de bienestar o malestar psicológico (Verhoeven *et al.*, 2003; Rasku y Kinnunen, 2003).

Por otra parte, la relación inversa entre satisfacción laboral y burnout ha sido ampliamente reportada por la investigación, tal como plantean Faragher, Cass y Cooper (2005) en un reciente estado del arte al respecto. Asimismo los investigadores plantean que, pese a esta relación inversa, no cabe afirmar que ambos conceptos sean uno solo (Tsigilis y Koustelios 2004, Maslach, Schaufeli y Leiter 2001). Otra variable de bienestar estudiada recientemente ha sido el compromiso con el trabajo (*engagement o commitment*), reportándose que algunos aspectos del compromiso, especialmente la dedicación, se relacionan de manera inversa con el burnout (Durán *et al.*, 2005). Jepson y Forrest (2006) encontraron en su estudio que esta variable mostraba una relación fuerte y negativa con el estrés percibido.

Los estudios sobre estrés y burnout han sido criticados por un cierto descuido respecto de los criterios de validez y confiabilidad en los instrumentos de medición, la carencia de modelos teóricos a la base de la investigación y la falta de rigurosidad en el análisis de los puestos de trabajo, lo que habría llevado a una excesiva “individualización” en el enfoque y a la pérdida de perspectiva respecto de las variaciones del fenómeno en contextos diversos de empleo (IES, 2001, Parra, 2001; Oliveira *et al.*, 2004; Codo *et al.* 1999). Guglielmi y Tatrow (1998) centran sus críticas en tres aspectos: el uso de un único método de recolección de datos, generalmente el autorreporte; la alta tasa de autoselección de las muestras y la utilización de métodos de análisis univariados, lo que unido a la superposición de indicadores de medición, llevaría al hallazgo de correlaciones espúreas.

La investigación sobre trabajo y malestar docente, entonces requiere de un análisis detallado respecto de los cambios en el contexto y en la organización del trabajo, así como de una mayor profundidad en el análisis teórico/empírico que permita avanzar hacia la contrastación de modelos y una mayor depuración metodológica. En esa línea avanzan los estudios sobre fuentes laborales del

estrés y burnout, sobre profesionalización en el marco de las nuevas formas de organización del trabajo y sobre modelos explicativos del malestar en el trabajo docente.

Respecto de las fuentes laborales del burnout, Salanova (2005a y b) concluye que los obstáculos organizacionales en la escuela tienden a vincularse con los niveles de agotamiento y despersonalización de los docentes. También plantea la existencia de facilitadores organizacionales que median las repercusiones de los obstáculos sobre el burnout. Otras investigaciones recientes plantean como fuentes del malestar docente aspectos relacionados con la ambigüedad y conflictos del rol, el mantenimiento de la disciplina, la desmotivación en los alumnos, la falta de materiales de apoyo para el trabajo, las presiones de tiempo, el exceso de trabajo administrativo, el descenso en la valoración social de la profesión docente, la pérdida de control y autonomía sobre el trabajo y la falta de apoyo entre los colegas (Kyriacou, 2001; UNESCO, 2005; Martínez, 2000; Becerra, 2005). En el caso de Chile, Méndez y Bernal (1996) señalan que los estresores percibidos por los docentes chilenos son variados y múltiples, y a medida que aumenta la experiencia profesional se desplazan desde lo personal a lo institucional y social.

Los estudios sobre las transformaciones en la organización del trabajo docente en América Latina tienen como referente ineludible las reformas educativas implementadas, en prácticamente todos los países de la región, en la década de los años '90. En ellos se reportan nuevas demandas hacia los docentes, básicamente el cambio en los enfoques pedagógicos deseados, la presión por los rendimientos estandarizados, el aumento en las brechas de desigualdad socioeducativa, la incorporación de nuevos sectores populares a la escolarización, la introducción de la lógica gerencial en la escuela, la sobrecarga de trabajo, la falta de apoyo desde instituciones externas a la escuela, la desvalorización social de la profesión y la construcción de nuevos imaginarios desde los que los profesores definen opciones y compromisos (Díaz e Inclán, 2001; Cornejo, 2007; Robalino, 2005).

En los últimos años, una de las líneas de investigación más promisorias sobre trabajo y salud mental en docentes, ha sido la búsqueda de modelos explicativos del bienestar/malestar docente, basados en aspectos psicosociales del trabajo. Los modelos más destacados son el de "ajuste persona – entorno", el modelo transaccional y el modelo "control - demanda – apoyo social" (Parra, 2001; Karasek y Theorell, 1990; Verhoeven *et al.*, 2003). Este último modelo, también conocido como modelo JDC-S o modelo de Karasek, es el que cuenta con mayor evidencia confirmatoria y el que se ha utilizado en los estudios transculturales europeos sobre bienestar docente y condiciones de trabajo, en el marco del llamado proyecto EUROTEACH (Verhoeven *et al.*, 2003; Rasku y Kinnunen, 2003). Este modelo plantea, en su primera versión que, a mayor nivel de demanda laboral y menor grado de control sobre el propio trabajo, se elevarían los niveles de malestar y disminuirían los niveles de satisfacción laboral (Karasek y Theorell, 1990). Posteriormente, se incorporó al modelo la variable "apoyo social" en el trabajo, como una variable *buffer* que modularía el efecto de la demanda/control sobre el malestar/bienestar del profesor (Verhoeven *et al.*, 2003; Rasku y Kinnunen, 2003). En los múltiples estudios realizados en el marco del proyecto EUROTEACH, el modelo JDC-S fue comprobado en su primera versión. Sin embargo, la evidencia sobre la variable moduladora "apoyo social" no resulta concluyente (Kittel y Leynen 2003, Pomaki y Anagnostopoulou 2003, Pascual *et al.*, 2003, Verhoeven *et al.* 2003, Sann 2003). Otras variables organizacionales que se han probado en los estudios de EUROTEACH, han sido la "gestión del tiempo", que en principio operaría como una variable moduladora del efecto de la demanda y el control sobre el desgaste emocional y la variable "significatividad" del trabajo percibida por el docente, la cual opera como predictora de la realización personal y de la despersonalización (Sann, 2003). Desde el punto de vista teórico, este

modelo tiene puntos de coincidencia con aportes clásicos de la sociología y psicopatología del trabajo, que plantean relaciones entre el grado de poder que tiene el trabajador sobre su actividad y los niveles de satisfacción laboral, productividad y malestar/bienestar psicológico (Mendel, 1993; Dejours, 1998, 1990).

El modelo JDC-S, así como otros modelos explicativos del malestar docente han sido criticados por no incorporar variables de tipo individual. En ese sentido, se está explorando el peso y la función que cumplirían variables como “autoeficacia percibida” y “estrategias de afrontamiento de situaciones estresantes”. La primera muestra una relación inversa con el malestar docente (Soriana y Herruzo, 2004, Salanova *et al.* 2005; Bermejo y Prieto, 2005). Respecto de las estrategias de afrontamiento, los estudios indican que docentes que utilizan estrategias de tipo evitativo muestran mayores niveles de burnout (Chan y Hui 1995 en Ponce 2004).

Finalmente, respecto de variables de identificación de los profesores, diversas investigaciones reportan que el género condicionaría distintas perspectivas para valorar la satisfacción y el malestar docente. Se sugiere que las mujeres presentarían una mayor tendencia hacia el agotamiento emocional a diferencia de los hombres, cuya tendencia sería hacia la despersonalización (Durán *et al.*, 2005; Lau *et al.*, 2005). Sin embargo, la evidencia no es concluyente. Parece necesario ampliar la mirada respecto al género, superando la visión biologicista, para centrarse en aspectos como los roles familiares y el uso del tiempo en el hogar (Parra, 2001; UNESCO, 2005). Por otra parte, se sugiere que los profesores más jóvenes, los más viejos y los que se desempeñan en los niveles educativos superiores de la educación obligatoria vivirían mayores niveles de estrés y burnout (Moriana y Herruzo 2004; Jepson y Forrest, 2006).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, G. (1993). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: SEP/SETENTAS.
- Bermejo, L. y Prieto, M. (2005). Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor. *Revista Española de Pedagogía*, LXIII (232), pp 493-510.
- Buzzetti, M. (2005). *Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI), en dirigentes del Colegio de Profesores A.G. de Chile. Memoria para optar al título de psicólogo*. Santiago: Universidad de Chile.
- Cedrán, J. y Grañeras, M. (comp.) (1999). *La investigación sobre el profesorado (II) 1993-1997*. Colección investigación N° 135. Area de Estudios e Investigación. Madrid: CIDE-MEC.
- Codo, W. (coord.) (1999). *Educação: carinho e trabalho*. Brasil: Editora Vozes.
- Cornejo, J. y Rodríguez, E. (1996b). Informe final proyecto FONDECYT N° 194-0745. Evolución de la satisfacción y vocación de profesores de educación media, en la perspectiva de la eficacia docente.
- Cornejo, R. (2007). El trabajo docente en la institución educativa: los procesos de apropiación/enajenación en el trabajo en el contexto de las reformas educativas. *Revista de Psicología*, Universidad de Chile. En prensa.
- Díaz, A. e Inclán, C. (2001). *El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. México: FLACSO.
- Domech, F. (2005). “Autoeficacia, recursos escolares de afrontamiento y agotamiento docente en profesores de secundaria”. *Infancia y Aprendizaje*, 2005, 28(4), 471-483
- Durán, M., Extremera, N., Montalbán, F. y Rey, L. (2005). Engagement y burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2).

- Erazo, M. (1999). Prácticas de reflexión colectiva y profesionalización docente. *Informe final proyecto Fondecyt 2960055*.
- Esteve, J.M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En Tenti, E. (comp.) (2006). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: IIPE – UNESCO, siglo XXI.
- Faragher, E., Cass, M. y Cooper, L. (2005). The relationship between job satisfaction and health: a meta-analysis.
- Freudenberg, H. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, 30, pp. 159-166.
- Guerrero, P. (2005). Construcción de identidad y sentido del trabajo en profesores de sectores populares. *XVIII Encuentro de Investigadores en Educación*. CPEIP.
- Guglielmi, S. y Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68 (1), pp 61-99.
- Iacovides, A., Fountoulakis, K., Kaprinis, S., y Kaprinis, G. (2003). The relationship between job stress, burnout and clinical depression. *Journal of Affect Disorders*, 75, pp. 209-221. Citado en Parra, M. (2007). *La salud de los docentes: revisión de líneas emergentes en la investigación e intervención*. UNESCO/OREALC. En prensa.
- Jepson, E. y Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teachers stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (183).
- Karasek, R. y Theorel, T. (1990). *Healthy work, stress, productivity and the reconstruction of working life*. NY: Basic Books.
- Kittel, F. y Leynen, F. (2003). A study of work stressors and wellness/health outcomes among belgian school teachers". *Psychology and Health*. Vol. 18, n° 4, pp 501-510
- Kristensen, T., Borritz, M., Villadsen, E. y Christensen, K. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work and Stress*, 19 (3), pp 192-207.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1).
- Lau, P., Yuen, M. y Chan, R. (2005). Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers? *Social Indicators Research*, 71(1), pp. 491-516.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Estrés y proceso cognitivos*. España: Martínez Roca.
- Manso, J. (2006). Estructura factorial del Maslach Burnout Inventory-Versión Human Service Survey-en Chile. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(001), pp. 115-118.
- Martínez, D. (2001). *Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Viltre de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: new directions in research and intervention". *Current Directions in Psychological Science*, 12 (5), pp. 189-192.
- Mendel, G. (1993). *La sociedad no es una familia. Del psicoanálisis al sociopsicoanálisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Montgomery, C. y Rupp, A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28 (3), pp. 458-486.
- Moriana, J. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (3), pp. 597-621.
- NIOSH (1999). *Stress at work*. Washington: National Institute for Occupational Safety and Health.
- Oliveira, D. Gonçalves, G. y Melo, S. (2004). Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20), pp. 183-197.
- Parra, M. (2007). *La salud de los docentes: revisión de líneas emergentes en la investigación e intervención*. Santiago: UNESCO/OREALC.

- Parra, M. (2001). *Salud Mental y trabajo*. Monografías de gestión en Psiquiatría y salud mental. Universidad de Santiago de Chile. Obtenido de [www.psiquiatriasur.cl](http://www.psiquiatriasur.cl) en mayo de 2007.
- Pomaki, G. y Anagnostopoulou, T. (2003). A test and extension of the Demand/Control/Social Support Model: Prediction of wellness/health outcomes in greek teachers. *Psychology and Health*, 18 (4), pp. 537-550.
- Ponce, C. (2002). Burnout estrategias de afrontamiento en profesores de educación básica. *Revista Psykhe*, 11 (2), pp. 71-88.
- Rasku, A. y Kinnunen, U. (2003). Job conditions and wellness among finnish upper secondary school teachers. *Psychology and Health*, 18 (4), pp. 441-456.
- Richardsen, A. y Martinussen, M. (2004). The Maslach Burnout Inventory- Factorial validity and consistency across occupational groups in Norway. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, pp 377-384.
- Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista?: dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC*, 1.
- Sann, U. (2003). Job conditions and wellness of german secondary school teachers. *Psychology and Health*, 18 (4), pp. 489-500.
- Salanova, M., Martínez, I. y Lorente, L. (2005). ¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1-2), pp. 37-54.
- Seyle, H. (1952). *The Story of the Adaptation Syndrome*. Montreal: University Press.
- Tenti, E. (comp.) (2006). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*". Buenos Aires: IPE – UNESCO, Siglo XXI editores.
- Tsigilis, N. y Koustelios, A. (2004). Multivariate relationship and discriminant validity between job satisfaction and burnout. *Journal of Managerial Psychology*. Vol 19 (7), pp. 666-675.
- UNESCO (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*". Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Valdivia, G., Avendaño, C., Bastías, G., Milicic, N., Morales, A. y Scharager, J. (2003). *Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Van der Doef, M. y Maes, S. (1999). The job demand-control(-support) model and psychological well-being: a review of 20 years of empirical study. *Work and Stress*, 13, pp. 87-114.
- Verhoeven, C., Kraaij, V., Joeke, K. y Maes, S. (2003). Job conditions and wellness/health outcomes in dutch secondary school teachers. *Psychology and Health*, 18 (4), pp. 473-487.
- Woolfolk, A. (1993). Teacher's sense of efficacy and the organizational health of schools. *The elementary school journal* 93, pp. 356-372.