

UNIVERSIDAD DE VALPARAISO

FACULTAD DE MEDICINA

ESCUELA DE PSICOLOGIA

EL SINDROME DE BURNOUT EN EL DOCENTE, EL BIENESTAR SOCIO EMOCIONAL DE LOS ALUMNOS DE SEGUNDO AÑO DE EDUCACION BASICA Y SU RELACION CON LA CALIDAD DE LA EDUCACION: UN ESTUDIO DE CASO EN CUATRO ESCUELAS MUNICIPALIZADAS DE VALPARAISO

GASTON ELIER DIAZ GAJARDO

CAROLINA YERONICA ANDREA URRUTIA VASQUEZ

PROFESOR GUIA

PSE. ANDREA FLANAGAN BORQUEZ

Seminario de Título Psicología Educacional presentado a la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, como requisito para optar al grado académico de Licenciado en Psicología y al Título Profesional de Psicólogo

Marzo, 2007

Valparaíso, Chile

DEDICATORIA

Gastón:

A Carolina, por su entrega, su Amor y su incesante apoyo siempre.

A mi familia, porque aun en la distancia se mantuvieron firmes junto a mí, y me entregaron las herramientas y la Fuerza cuando lo necesitaba.

A Maria Elsa Osorio, por haber sido un pilar muy importante en mi desarrollo profesional y personal en tan corto tiempo.

A Dennis, a Sebastián y a Ricardo, por estar siempre presentes en todos los momentos.

Carolina:

A mi madre por no perder su confianza y fe en mí en los momentos difíciles, a mi hermano por su apoyo incondicional, a Fernando y Ana Maria por su confianza y apoyo. A Raúl y Andrea por su apoyo y ayuda en el proceso de formación profesional. A Felipe por su amor su fuerza y apoyo incondicional.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos profundamente a los docentes y alumnos que generosamente donaron su tiempo apoyo y participación y que creyeron en el aporte de esta investigación.

A los Coordinadores de las Unidades Técnicas de los establecimientos participantes por servir de mediadores en el proceso investigativo y facilitar nuestra aproximación a los actores protagonistas de este estudio.

A Andrea Flanagan, por su incesante aporte, guía y compañía durante el desarrollo de esta investigación.

Finalmente, a nuestros padres, familiares y amigos, quienes nos acompañaron hasta el final en este proceso.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
MARCO TEÓRICO	5
1. Calidad de la Educación y Características de la Educación	
Básica en Chile	5
1.1 Contexto sociocultural	5
1.1.1 Características de la Sociedad Posmoderna	5
1.1.2 Los retos principales	6
1.1.3 Concepto de Calidad de la Educación	7
1.2 Reforma Educacional en Chile	8
1.2.1 Nuevas Metas en Educación	9
1.3 Educación Básica en Chile	10
1.3.1 Características y propósitos	10
2. Burnout	12
2.1 Marco histórico conceptual del Síndrome de Burnout	12
2.1.1 Delimitación conceptual del Síndrome de Burnout	13
2.1.1.1 Perspectiva Clínica	13
2.1.1.2 Perspectiva Psicosocial	14
2.2 Principales Modelos explicativos del síndrome de Burnout	15
2.2.1 Modelos elaborados desde la teoría socio cognitiva del yo	15
2.2.2 Modelo de competencia social de Harrison	16
2.2.3 Modelo de comparación social de Bunnk y Shaufeli	16
2.3 Salud laboral del profesorado nacional	
18	
3. Bienestar Socioemocional	21
3.1 Definición	21
3.2 El Bienestar Socioemocional del niño en la situación educativa.	23
3.3 Importancia del Bienestar Socioemocional	24
OBJETIVOS	25
1.1 Objetivo General	25
1.2 Objetivos Específicos	25

HIPÓTESIS DE TRABAJO	26
METODOLOGÍA	27
1. Diseño General de la Investigación y Justificación	27
1.1 Enfoque Metodológico	27
1.2 Diseño Metodológico	27
2. Participantes	27
2.1 Tipo de selección de la muestra	27
2.2 Muestra	28
2.3 Criterios de selección de la muestra	28
2.4 Descripción de los Participantes	29
3. Variables	30
4. Instrumentos de Recolección de Información	31
4.1 Descripción	31
4.1.1 Maslach Burnout Inventory	31
4.1.1.1 Validez factorial del MBI	32
4.1.2 Autorreporte del Bienestar Socioemocional (ABSE)	35
4.1.2.1 Características Generales	35
4.1.2.2 La Técnica de Aplicación	36
4.1.2.3. La administración de la prueba	36
4.1.2.4. La Puntuación	37
4.1.3 Características de la versión para escolares de	
1° y 2° Básico	37
4.1.3.1 Consistencia Interna	37
4.1.3.2 Estabilidad	37
4.1.3.3 Validez	38
5 Análisis de los Datos	38
6 Plan de Trabajo	38
RESULTADOS	40
1. Resultados en los Profesores	40
1.1 Puntajes individuales del MBI en los docentes	40
1.1.1 Descripción de los Resultados Individuales	
obtenidos por los docentes en el MBI	40
1.2 Descripción de los Resultados MBI en cuanto a años	
de docencia	42

1.3 Descripción de los Resultados MBI en cuanto a género	43
1.4 Descripción de los Resultados MBI en docentes en cuanto a edad	44
1.5 Descripción de los Resultados MBI en cuanto a Jornada Escolar Completa	45
2. Resultados de Alumnos y Alumnas	46
2.1 Descripción de los niveles de Bienestar Socioemocional	46
2.1.1 Distribución de Resultados en el Autorreporte del Bienestar Socioemocional (ABSE), según sus Dimensiones	46
2.1.2 Distribución de Resultados en el ABSE, según género	47
2.1.2.1 Distribución de los Resultados en Alumnos	47
2.1.2.2 Distribución de los Resultados en Alumnas	48
2.1.3 Distribución de Resultados en el ABSE, según edad	49
2.1.3.1 Distribución de los Resultados en alumnos con 7 años de edad	49
2.1.3.2 Distribución de los Resultados en alumnos con 8 años de edad	50
2.1.4 Distribución de Resultados en el ABSE, según Jornada Escolar Completa (JEC)	51
2.1.4.1 Distribución de los Resultados en alumnos que asisten a JEC	51
2.1.4.2 Distribución de los Resultados en alumnos que no asisten a JEC	52
2.1.5 Distribución de los Resultados en el ABSE, según Curso y Establecimiento	53
2.1.5.1 Distribución de los Resultados en Alumnos de Escuela número 1	53
2.1.5.2 Distribución de los Resultados en Alumnos de Escuela número 2	54
2.1.5.3 Distribución de los Resultados en Alumnos de Escuela número 3	56

2.1.6 Diferencias Encontradas con respecto a los Puntajes Esperados para cada una de las Dimensiones del ABSE.	57
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	58
BIBIOGRAFÍA	65
ANEXOS	
1. MBI-ES (adaptado por los investigadores)	
2. Carta a los Establecimientos	
3. Hoja de Registro del Autorreporte del Bienestar Socioemocional	

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

Tabla N ° 1	Distribución general de la Muestra de Profesores	29
Tabla N ° 2	Distribución General de la Muestra de Alumnos	30
Tabla N ° 3	Puntajes individuales del MBI en los docentes	41
Tabla N ° 4	Distribución de los puntajes por escala, según años de docencia.	42
Tabla N ° 5	Distribución de los puntajes por escala, según género	43
Tabla N ° 6	Distribución de los puntajes por escala, según edad.	44
Tabla N ° 7	Distribución de los puntajes por escala, según Jornada Escolar Completa	45
Gráfico N ° 1:	Distribución de los Resultados en ABSE, según cada una de sus Dimensiones	46
Gráfico N ° 2:	Distribución de los Resultados obtenidos en el ABSE, en alumnos	47
Gráfico N ° 3:	Distribución de los Resultados obtenidos en el ABSE, en alumnas	48
Gráfico N ° 4:	Distribución de los resultados obtenidos en el ABSE, en alumnos con 7 años de edad.	49
Gráfico N ° 5:	Distribución de los resultados obtenidos en el ABSE, en alumnos con 8 años de edad	50
Gráfico N ° 6:	Distribución de los resultados obtenidos en el ABSE, en alumnos que asisten a JEC	51
Gráfico N ° 7:	Distribución de los resultados obtenidos en el ABSE, en alumnos que no asisten a JEC.	52
Gráfico N ° 8:	Distribución de los resultados obtenidos en el ABSE, en alumnos de 2° B, Escuela número 1.	53
Gráfico N ° 9:	Distribución de los resultados obtenidos en el ABSE, en alumnos de 2° A, Escuela número 2.	54
Gráfico N ° 10:	Distribución de los resultados obtenidos en el ABSE, en alumnos de 2° B, Escuela número 2	55
Gráfico N ° 11:	Distribución de los resultados obtenidos en el ABSE, en alumnos de 2° B, Escuela número 3	56
Tabla N ° 8	Diferencias de Promedios en los Puntajes Alcanzados, según las distintas categorías en el ABSE	57

RESUMEN

La presente investigación titulada "El Síndrome de Burnout en el docente, el Bienestar Socioemocional de los alumnos de Segundo año de Educación Básica y su relación con la Calidad de la Educación: un estudio de caso en Escuelas Municipalizadas de Valparaíso", es una investigación de tipo descriptivo transversal que tiene como Objetivo describir los índices de Burnout presentes en profesores de 2º año de Educación General Básica Municipalizada de la comuna de Valparaíso y los niveles de Bienestar Socioemocional que manifiestan sus alumnos, a la vez de analizar su relación con la Calidad de la Educación.

Se trabajó con una muestra de 3 escuelas, 4 profesores a los cuales se les aplicó el Maslach Burnout Inventory, con el fin de recabar información acerca de sus niveles de Burnout; y con 57 alumnos de segundo básico a quienes se les aplicó el Autorreporte del Bienestar Socioemocional para obtener información sobre cómo se sienten los alumnos en el contexto escolar.

La metodología utilizada es de tipo cuantitativo, pues, se describen los niveles de Burnout en los 4 docentes de 2º año Básico de Educación General Básica Municipalizada de la comuna de Valparaíso y los niveles de Bienestar Socioemocional de los 57 alumnos participantes.

A partir de los resultados es posible postular que los profesores encuestados no presentan índices altos de Burnout en ninguna de las escalas que el instrumento para ese constructo mide, en tanto que los alumnos encuestados presentan en conjunto un Bienestar Socioemocional por debajo de lo esperado, lo que indicaría algunas falencias a nivel afectivo, no solo manifestadas en el establecimiento educacional, y que estarían indicando otros factores que afectarían la calidad de la educación, como es el caso de la participación de los progenitores en el establecimiento educacional.

INTRODUCCIÓN

La aplicación de la Reforma Educacional, instaurada en Chile desde 1990, plantea una serie de desafíos al sistema escolar y en particular al profesorado. Esta nueva Reforma exige al sistema educativo atender la diversidad, masificar en el sentido de poseer una cobertura que abarque a todos los niños y jóvenes que están en edad de ser educados, manteniéndolos dentro del sistema. Al mismo tiempo, el sistema educativo debe ser equitativo, reduciendo diferencias, nivelando hacia arriba, de modo que los resultados de niños de orígenes sociales y culturales diferentes no estén separados de modo radical (Banz, 2002).

La escuela, además de poseer la cobertura y desarrollar la equidad de manera que todos los niños y jóvenes de los distintos estratos puedan desarrollar el aprendizaje de los lenguajes y los saberes fundamentales para integrarse a la sociedad, debe dar respuesta a una serie de problemas que antes se consideraban propios de otras instituciones de la sociedad como es la familia, así es como debe tomar parte de responsabilidad en la resolución de la crisis valórica de la sociedad, debe asumir como propia, o al menos co-assumir la formación de los niños y jóvenes en una serie de áreas como son el desarrollo de la afectividad, las habilidades sociales y otras (Colegio de Profesores de Chile, 2000).

De acuerdo a cómo se ha desarrollado la Reforma en nuestro país, la mayor parte de las exigencias que ésta plantea han recaído en el docente. A éste se le exige ser el ejecutor de la atención de la diversidad. Para esto debe conocer estilos cognitivos, sociales, estrategias de aprendizaje y por supuesto, estrategias docentes diferenciales. Esta labor le plantea la exigencia de intervenir en contextos sociales para promover el aprendizaje resultando ser un organizador del trabajo en equipo de sus estudiantes, enseñándoles técnicas de trabajo grupal y de resolución de conflictos, entre otras. En definitiva, se transforma en un diseñador de aprendizaje colaborativo, creando instancias para que sus estudiantes construyan significados individual y colectivamente (Corvalán, 2005).

Por otra parte, el profesor está llamado a ser experto en una serie de temas que van más allá de su disciplina (sexualidad, adicciones, género, etc.). Es educador de la afectividad, promotor de la integración, atento a la diversidad (Corvalán, 2005).

En relación con lo anterior, los docentes se ven enfrentados a una serie de enfermedades laborales como se señala en el Informe de Estudio de Salud Laboral de Profesores en Chile (Colegio de Profesores de Chile, 2000), entre las que se cuentan la disfonía, el estrés laboral y el Burnout, el cual está relacionado con agotamiento físico y emocional, baja satisfacción laboral y despersonalización (Maslach y Jackson, 1981; en Esparza, Guerra y Martínez, 1996) en las profesiones caracterizadas por una relación constante y directa con otras personas (Montero, Oliver y Aragonese, 1990; en Esparza, Guerra y Martínez, 1996).

En el caso de la despersonalización se refleja un disminuido contacto social con los otros, en este caso con colegas y alumnos, alterando de manera significativa la forma de relacionarse como también la percepción que se tiene de éstos. Esto altera significativamente las relaciones personales lo que se ve reflejado no sólo en un alejamiento del otro, sino que peor aún, en la objetivación de éste (Montero, Oliver y Aragonese, 1990; en Esparza, Guerra y Martínez, 1996).

Como se señaló anteriormente, una de las labores asignadas al docente es contribuir al adecuado desarrollo integral del educando, es decir: desarrollo cognitivo, desarrollo valórico y desarrollo socio-afectivo entre otros.

Es en este último caso donde se enmarca el Bienestar Socioemocional, un constructo multidimensional que se va formando a partir de los 2 años de edad y que depende en gran medida de las experiencias que el niño o niña tengan con sus otros significativos, incluyendo a progenitores, compañeros de curso, amigos y profesores (Lira, Edwards, Hurtado y Seguel, 2005).

Siendo así, resulta pertinente preguntarse si la presencia del síndrome de Burnout en los docentes disminuiría el Bienestar Socioemocional de sus alumnos, considerando que tanto el Burnout como el Bienestar Socioemocional son procesos que se dan a lo largo del tiempo, y es mediante la interacción social en el aula donde se generan, por un lado los procesos de objetivación y despersonalización en el síndrome de Burnout que se verían reflejados en un paulatino alejamiento emocional

del profesor hacia sus alumnos, junto con una progresiva objetivación de los mismos, lo que llevaría al profesor a dejar de ver a sus alumnos como individuos para pasar a verlos como simples objetos, como un número más en la lista, o peor aún, como estorbos para la realización de la labor docente; y los de bajo optimismo y respuesta emocional negativa en el Bienestar Socioemocional por otro (Gil-Monte y Peiró, 1997).

Atendiendo lo anterior, resulta aún más interesante aproximarse a la relación que pueda existir entre la variable Burnout y el desarrollo Socio Emocional de los niños de Segundo año Básico, en Escuelas Municipalizadas de la comuna de Valparaíso, dado que no se han realizado estudios al respecto de esta relación en alumnos del primer ciclo básico, etapa en la cual el desarrollo socio-emocional es crítico debido a la cercanía que el niño debe tener tanto con sus educadores como con sus progenitores, y a la comparación que realizará el niño de sus habilidades con sus compañeros (Erikson, 1979; en Arancibia, Herrera, Strasser, 2000). Se elige el contexto de las escuelas municipalizadas de la comuna de Valparaíso por ser éstas las que tienen mayor matrícula de niños por curso, de los cuales, un alto porcentaje se encuentran en riesgo social (MINEDUC, 2001).

Súmese a esto que los estudios realizados tanto en Chile como en Latinoamérica, en relación al síndrome de Burnout en la profesión docente, hacen referencia al desgaste profesional en la persona del profesor y en la institución educacional, pero no se han realizado estudios que señalen cómo este mismo aspecto afecta la relación interpersonal y visión que tiene de y hacia los otros, en este caso, hacia sus alumnos, mermando con ello la Calidad de los Aprendizajes de los alumnos y, por ende, generando una disminución importante en la Calidad de la Educación.

Siguiendo con lo anterior, la presente investigación expondrá las características de la Educación, tanto a nivel global como nacional. En el primer caso se revisa el contexto sociocultural en el que se inserta actualmente la educación, sus objetivos y logros, el concepto de Calidad de la Educación, que será el que guiará la investigación. A nivel nacional, se revisan principalmente los conceptos que atañen al profesorado y cómo afectan la Calidad de la Enseñanza que se imparte en el país y las Características de la Educación Básica desde la mirada de la actual Reforma Educacional.

Posteriormente se señalan las características fundamentales del Burnout, una de las variables en estudio, abordándolo desde el punto de vista clínico y sociocultural desde sus modelos de competencia social y de comparación social, este último será el que entregará mayor información con respecto a la realidad de la salud laboral de los profesores, sobretodo dentro de las aulas. Se finaliza este capítulo entregando una visión sobre el Bienestar Socioemocional de los alumnos dentro de las salas de clases, las Dimensiones que lo conforman y los alcances conceptuales que este constructo puede llegar a tener.

El objetivo de este estudio es Describir los índices de Burnout presentes en profesores de 2° año de Educación General Básica en cuatro establecimientos Municipalizados de la comuna de Valparaíso y los niveles de Bienestar Socioemocional que manifiestan sus alumnos de 2°, y cómo estas variables afectan la Calidad de la Educación. Para ello nos valimos de dos instrumentos: el Maslach Burnout Inventory – MBI- que se empleó con el propósito de obtener información fidedigna de los niveles de Burnout alcanzados por los profesores entrevistados, y el Autorreporte del Bienestar Socioemocional con la finalidad de obtener información sobre el Bienestar Socioemocional en los alumnos de segundo básico que estén en los cursos de los profesores entrevistados.

Además se analizan y describen los resultados obtenidos, que en conclusión general señalan la inexistencia de niveles altos de Burnout en los profesores entrevistados, tanto a nivel general como a nivel de sus tres Escalas. Ahora, en el caso del Bienestar Socioemocional, se muestran las diferencias que se encontraron en los puntajes del Autorreporte del Bienestar Socioemocional, tomando como punto de comparación el Puntaje esperado para cada una de las escalas, y como valor a comparar, la media obtenida por cada uno de los alumnos en esa escala, según el análisis realizado. Asimismo, las diferencias que se observan favorecen más positivamente a las alumnas encuestadas que a los varones, mientras que a nivel de las dimensiones que el Autorreporte del Bienestar Socioemocional mide, Optimismo es la que más bajo puntúa en los análisis realizados. Finalmente, se analizan las implicancias de estos aportes y su imbricación con los estudios y teorías precedentes, dando pie a nuevas investigaciones que analicen más en profundidad estas dos variables.

MARCO TEÓRICO.

1. Calidad de la Educación y Características de la Educación Básica en Chile.

1.1 Contexto sociocultural

Los cambios sociales influyen normalmente en la organización y en el funcionamiento de la educación. Igualmente, las aspiraciones de la sociedad en cada momento histórico se convierten en nuevas demandas hacia el sistema educativo. Es ineludible, por tanto, ser conscientes de cuáles son esas exigencias y cómo el sistema educativo las incorpora en sus objetivos, de la misma manera que es preciso analizar cómo la educación interviene en los procesos de cambio social (Marchesi y Martín, 1998).

Las relaciones entre la educación y los cambios socioeconómicos no son un simple proceso de adaptación del sistema educativo a las necesidades económicas y sociales de un período histórico determinado. La educación tiene un papel por sí misma para el desarrollo de las personas, su enriquecimiento cultural y el progreso de sus conocimientos. La educación ha de contribuir también, a la igualdad de oportunidades de todos los alumnos, tratando de compensar las desigualdades de origen social. En el desarrollo de estos objetivos, la educación influye en la orientación de los cambios sociales y económicos (Marchesi y Martín, 1998).

1.1.1 Características de la Sociedad Posmoderna

La reflexión sobre el significado y el alcance de la Posmodernidad, en los años ochenta, permitió comprender mejor el cambio social que se estaba produciendo. Frente a los valores del progreso, la razón, la ciencia y el orden que definen la Modernidad, se levantan otros diferentes, tales como las economías flexibles, globalización, incertidumbre, pluralidad y movilidad organizativa, desarrollo del yo personal, dominio de las imágenes y comprensión del tiempo y del espacio. Cada una de estas características se presentan paradójicamente en el ámbito de la educación:

- Flexibilidad económica: preparación de los alumnos para el mercado laboral, con capacidad crítica frente a los mismos.
- Globalización: visión internacional de los conocimientos y sensación de pérdida de identidad de los países, implicando cambios profundos en los currículos de cada uno de ellos.
- Incertidumbre moral y científica: ya no existen certezas en los contenidos que se enseñan. Estos se buscan en los contextos sociales más generales.
- Fluidez de las organizaciones: respuestas autónomas por parte de los establecimientos educacionales y culpabilización de los profesores en las disfunciones educativas.
- Desarrollo Personal de los profesores: compromiso con el cambio y autocompasión e indulgencia ante las dificultades.
- Dominio de las imágenes: relaciones superficiales que no permiten cooperaciones constructivas.
- Comprensión del tiempo y del espacio: Mejor capacidad de respuesta de la escuela y excesiva presión laboral, lo que provoca mayor desorientación en los actores de la comunidad educativa (Marchesi y Martín, 1998).

1.1.2 Los retos principales

En este contexto hay que situar los retos fundamentales a los que se enfrenta la educación a nivel mundial:

1. *Configuración de una Sociedad de Aprendizaje*: se amplían los lugares, los tiempos y los sistemas que influyen en los procesos de aprendizaje. Surgimiento de la educación no formal y Aprendizaje durante toda la vida.
2. *Búsqueda de la calidad educativa*: horizonte de todas las iniciativas en educación: a) la descentralización y la autonomía de los centros como estrategia para aumentar la responsabilidad en la adaptación al contexto social; b) cambios en el currículo que permiten romper las distinciones tradicionales (educación general versus educación profesional, etc), incorporando los nuevos saberes en un modelo equilibrado e integrador; c)

desarrollo de la evaluación de todos los procesos de enseñanza, para conseguir una mayor información que permita conocer el sistema y sentar las bases para su posterior modificación; d) preocupación por la función de los docentes; e) sistemas de participación y control social de los centros educativos.

Todo esto se relaciona con la capacidad que le compete a los centros educativos de proporcionar una educación más completa, conseguir mejor adaptación a los cambios sociales y utilizar con más eficiencia los recursos.

3. *Objetivos de igualdad*: conseguir educación de calidad para todos, principalmente refuerzo de la educación básica, atención a alumnos de sectores socialmente desfavorecidos, apoyo a la integración de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y alumnos provenientes de minorías étnicas, respetando su identidad cultural (Mecklenburg, 2003; Marchesi y Martín, 1998).
4. *Valor de la cultura de los centros*: integrado por todas las relaciones, creencias y valores implícitos y explícitos que se establecen entre los miembros de una comunidad educativa, que influyen necesariamente en la enseñanza que los profesores imparten en el aula.
5. *Aprendizaje en el aula*: el progreso de un Aprendizaje significativo depende, en gran medida, del trabajo realizado en el aula, principalmente en el proceso de aprendizaje que el profesor organiza para sus alumnos día a día (Marchesi y Martín, 1998).

1.1.3 Concepto de Calidad de la Educación

Para definirlo, primero se deben tener en cuenta los objetivos que la Educación se plantea:

- *Comunicación de la civilización*: incluir en la enseñanza el conocimiento y aprecio de un amplio número de valores culturales, entre los que se incluyen los artísticos, literarios y creativos.

- *Respuesta a las necesidades inmediatas de los alumnos:* todos los alumnos disponen de experiencias y oportunidades que les brindan la posibilidad de satisfacción personal en sus vidas.
- *Preparación para responder a las necesidades de la sociedad:* los alumnos se adaptan a los cambios de la sociedad, interviniendo activamente en ella (Aspin, Chapman, Wilkinson, 1994; en Marchesi y Martín, 1998).

La Calidad en la Educación, desde este enfoque, pone el acento en la socialización de las personas y en la participación de la comunidad, y por tanto, no puede centrarse solamente en los resultados obtenidos, sino muy por el contrario, debe incluir también los procesos y aprendizajes alcanzados a nivel moral, estético, afectivo y personal de los alumnos.

En este sentido, el concepto de Calidad de la Educación que guiará la investigación es el que dan Marchesi y Martín: ¹

“Un centro educativo de calidad es aquél que potencia el desarrollo de la capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, que contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, que promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye, con su oferta educativa, en su entorno social. Tiene en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social. Un sistema educativo de calidad favorece el funcionamiento de este tipo de centros y apoya especialmente a aquellos que escolarizan a alumnos con necesidades educativas especiales o están situados en zonas social o culturalmente desfavorecidas”.

1.2 Reforma Educacional en Chile.

La Reforma Educacional nace de una política educacional que se comienza a implementar en marzo de 1990. En esa década, emerge a nivel mundial, una revalorización de la educación que guarda una estrecha relación con los cambios históricos de fin de siglo, descritos como el paso de una Sociedad Industrial (Moderna)

¹ (1998) “Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio”, pág. 33

a una Sociedad del Conocimiento (Posmoderna). Sociedad globalizada y dinamizada por la expansión y centralidad creciente que posee en ella la utilización del conocimiento, facilitada por el rápido despliegue a nivel mundial de las diversas Tecnologías de la información y la comunicación (TICs). Sociedad en la cuál, tanto para producir y lograr la competitividad económica, como para vivir en sociedad, se requiere de destrezas culturales de nuevo tipo que los sistemas educativos deben comenzar a proveer (García-Huidobro, 1999).

Junto con este incremento de la necesidad de la educación, cambia también su orientación. Se requiere una enseñanza que deje atrás al ideal enciclopédico y supere la capacitación ligada estrechamente a ocupaciones muy determinadas. Hoy día se ponen de manifiesto requerimientos formativos, cognitivos y morales distintos, se trata menos de aprender “cosas” y más de “desarrollar capacidades y destrezas de aprendizaje”; menos de “inculcar valores” y más de incrementar la capacidad moral para “discernir entre valores” (García-Huidobro, 1999).

1.2.1 Nuevas Metas en Educación

Chile enfrenta por primera vez una reforma orientada a mejorar la calidad de la educación, la que es una tarea de todos y no sólo del Ministerio del Ramo. En el pasado, el problema central fue de cantidad: crear un sistema educativo capaz de contener a todos los niños, niñas y jóvenes. La efectividad de esas reformas cuantitativas dependía en gran medida del cuidado de su planificación, de la oportunidad de sus intervenciones y del buen manejo administrativo de la educación, todo lo cuál se hacía en y desde dentro del sistema. Posteriormente, se descentralizó y municipalizó la educación, provocando transformaciones, tanto en su organización como en su administración (García-Huidobro, 1999).

Esta nueva reforma, depende en gran medida de lo que se haga en cada una de las instituciones escolares y de las salas de clases del país. Su lugar está en la base del sistema educativo (participación de los equipos de docentes en prácticas de mejora en los procesos de aprendizaje de sus alumnos). En este sentido, la orientación operativa más importante de la reforma se denomina Descentralización Pedagógica, descrita

como la transferencia de decisiones pedagógicas y curriculares desde el nivel central del aparato educativo a los establecimientos educacionales y a los profesores, lo que implica autonomía a las escuelas y los liceos para mejorar su propia realidad, y es una herramienta de profesionalización de los docentes, lo que permite dejar de considerarlos sólo como funcionarios, sino como profesionales (García-Huidobro, 1999).

Estas orientaciones generales se desglosaron por niveles del sistema, que en la Educación Básica representan el mejoramiento de la Calidad y Equidad de la educación que se ofrece. Acá, el centro es entregar un servicio de más calidad que asegure aprendizajes reales y relevantes a todos. Esta meta, supone también evitar la deserción escolar de niños de sectores pobres, especialmente rurales (García-Huidobro, 1999).

1.3 Educación Básica en Chile

1.3.1 Características y propósitos

El Nivel de Educación Básica es obligatorio dentro del sistema nacional de educación regular y comprende ocho grados de estudio, de 1° a 8° básico, desde los 6-7 a los 13-14 años de edad. A su vez, se divide en dos ciclos de cuatro años cada uno. En el primer ciclo (de 1° a 4° básico), se tratan los siguientes subsectores de aprendizaje: Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática, Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural, Educación Tecnológica, Educación Artística, Educación Física y Orientación. En el segundo ciclo (de 5° a 8° año) se tratan los mismos subsectores de aprendizaje, y además se agrega Idioma Extranjero (inglés) (MINEDUC, 2003).

El Nivel de Educación Básica tiene como propósito que todos los niños y niñas alcancen los objetivos fundamentales propuestos por el currículo nacional para los distintos niveles de la enseñanza básica (MINEDUC, 2003).

El MINEDUC ha definido tres prioridades para el actual período: implementación curricular, gestión escolar y convivencia escolar. La primera y central,

es el mejoramiento sustantivo de la enseñanza para lograr los aprendizajes esperados en el marco de la Reforma Curricular. Las otras dos prioridades contribuyen o fortalecen la anterior.

Esto se ha traducido en una reorientación de los enfoques y la política del Nivel de Educación Básica, y en tres grandes objetivos para el actual período, que buscan contribuir a que todos los niños y niñas alcancen los objetivos fundamentales establecidos en el currículum nacional. Estos son:

1. Implementar el Nuevo Currículum en todas los subsectores contemplados para la enseñanza básica, poniendo un énfasis especial en las áreas de lenguaje y matemática, en primer ciclo básico (1° a 4° básico). La Reforma Educacional ha impactado significativamente en el mejoramiento de las condiciones que afectan la enseñanza, hoy, sin embargo, se requiere avanzar hacia una nueva etapa, centrada en fortalecer aún más las capacidades de los docentes y los establecimientos educacionales para producir aprendizajes de calidad en todos los estudiantes. “Llevar la Reforma Curricular al aula”, implementar el nuevo currículum, es la prioridad de este nuevo período (MINEDUC, 2003).

El logro de este objetivo dependerá de prácticas docentes capaces de traducir el currículum nacional en aprendizajes efectivos en sus alumnos y alumnas, así como en la capacidad de las instituciones educativas de generar condiciones que favorezcan la implementación del currículum y el desarrollo profesional docente (MINEDUC, 2003).

Poner como foco central la implementación curricular implica avanzar hacia la transformación de prácticas de enseñanza más efectivas y hacia una gestión pedagógica que mejore las condiciones para la enseñanza (MINEDUC, 2003).

El énfasis en los subsectores de lenguaje y matemática, en el primer ciclo básico, se relaciona con la importancia de estos aprendizajes de base en el desarrollo del pensamiento en el niño y la niña. Son, por tanto, los puentes que permitirán transitar hacia las demás disciplinas escolares y los cimientos para seguir aprendiendo durante la trayectoria escolar. A su vez, constituyen destrezas o competencias culturales fundamentales para el ejercicio de una ciudadanía fundada en el diálogo, la deliberación y la capacidad de los sujetos de participar en las decisiones que los afectan.

2. Implementar Gradualmente el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar. El logro de aprendizajes de calidad requiere de condiciones favorables en el establecimiento y en el sistema educativo, tales como la apropiación de los actores (profesores, directivos, sostenedores, alumnos, padres y apoderados) de los contenidos e instrumentos de la Reforma; el trabajo coordinado y colaborativo entre éstos; la articulación de variables que influyen en el aprendizaje (tiempo disponible para la enseñanza-aprendizaje, recursos didácticos, expectativas respecto del aprendizaje de los alumnos, condiciones y oportunidades para el trabajo docente, etc); entre otras (MINEDUC, 2003).

3. Desarrollar acciones de integración entre los profesores y las familias, de modo que estas colaboren y participen en los procesos de aprendizaje y formación de los niños desarrollados por la escuela. El mejoramiento de la calidad educativa requiere del compromiso y colaboración de todos los actores en el proceso educativo. La participación de los padres en esta tarea es fundamental, ya que al mejorar la comunicación entre educadores y padres, mejoran las condiciones y factores que facilitan el aprendizaje de los niños; los adultos tiene la oportunidad de estar atentos a las dificultades de aprendizaje de los niños en sus primeros años; cambian las interacciones entre educadores y padres, existiendo mayor conocimiento, confianza y valoración mutua; permite a los padres y apoderados estar informados respecto de los aprendizajes esperados para sus hijos, lo que permite acompañar en mejor forma sus aprendizajes; existe una mayor apertura en la escuela para que la familia se incorpore a ésta y al proceso educativo de sus hijos; etc. (MINEDUC, 2003).

2. Burnout.

2.1. Marco histórico conceptual del Síndrome de Burnout.

El concepto de Burnout, (quemarse por el trabajo) surgió en Estados Unidos a mediados de la década de los años setenta, con el fin de explicar el proceso de deterioro en los cuidados y atención profesional a los usuarios de las organizaciones de servicio (voluntariado, sanitarias, de servicios sociales, educativas, etc.) (Freudenberger, 1974; en Gil-Monte y Peiró, 1997).

El síndrome de Burnout queda, en este sentido, establecido como una respuesta al estrés laboral crónico manifestado en actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja (actitudes de despersonalización), hacia el propio rol profesional (falta de realización personal en el trabajo), así como por la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado (Maslach y Shaufeli, 1993; en Gil-Monte y Peiró, 1997).

2.1.1. Delimitación conceptual del síndrome de Burnout.

Si bien no existe una definición unánimemente aceptada sobre el síndrome de Burnout, existe consenso en considerar que aparece en el individuo como una respuesta al estrés laboral crónico. Se trata de una experiencia subjetiva interna que agrupa sentimientos y actitudes y que tiene una connotación negativa para el individuo ya que implica alteraciones y problemas disfuncionales y psicofisiológicas con consecuencias nocivas para la persona y para la organización en la que ésta se desempeña (Gil-Monte y Peiró, 1997).

Para los objetos del estudio se entenderá al Burnout como un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal en el trabajo que puede desarrollarse en docentes, quienes trabajan con personas a diario.

Dentro de la delimitación conceptual se pueden diferenciar dos perspectivas: la perspectiva clínica y la psicosocial.

2.1.1.1 Perspectiva clínica.

Desde este enfoque, Freudenberguer (1974; en Gil-Monte y Peiró, 1997), plantea que el síndrome de Burnout hace referencia a la experiencia de agotamiento, decepción y pérdida de interés por la actividad laboral que surge en los profesionales que trabajan en contacto directo con personas en la prestación de servicios como consecuencia de ese contacto diario con su trabajo. Este estado sería el resultado de “gastarse” por la pretensión persistente de un conjunto de expectativas inalcanzables.

Dentro de este mismo enfoque también se puede conceptualizar el síndrome como un estado en que se combinan fatiga emocional, física y mental, sentimientos de impotencia e inutilidad, sensaciones de sentirse atrapado, falta de entusiasmo por el trabajo y la vida en general y baja autoestima (Fischer 1993; en Alvarado y Ruz, 1999).

Este enfoque se centra en que serían las características individuales del sujeto, por ejemplo, resiliencia, tolerancia a la frustración, estrategias de afrontamiento de estrés, etc., las que influirían en la presencia o no de este síndrome.

2.1.1.2 Perspectiva psicosocial.

Este enfoque asume la definición elaborada por Maslach y Jackson en 1981 quienes lo conceptualizan como un síndrome caracterizado por el agotamiento emocional, la despersonalización y falta de realización personal en el trabajo el cual puede desarrollarse en aquellas personas cuyo objeto de trabajo son personas en cualquier tipo de actividad (Alvarado y Ruz, 1999).

Estos autores definen agotamiento emocional como la situación en la que los trabajadores sienten que ya no pueden dar más de sí mismos a nivel afectivo. Es una situación de agotamiento de la energía o los recursos emocionales propios, una

experiencia de estar emocionalmente agotado debido al contacto “diario” y mantenido con personas a las que hay que atender como objeto de trabajo (pacientes, presos, alumnos, etc.).

La despersonalización se entiende como el desarrollo de sentimientos negativos, y de actitudes y sentimientos de cinismo hacia las personas destinatarias del trabajo, estas personas serían vistas de forma deshumanizada debido a un endurecimiento afectivo.

La falta de realización profesional en el trabajo es conceptualizada como la tendencia de esos profesionales a evaluarse negativamente, lo que afectaría la habilidad en la realización del trabajo y la relación con las personas a las que atienden (Gil-Monte y Peiró 1997; Alvarado y Ruz, 1999).

Este enfoque plantea que el síndrome se produciría no sólo por las características individuales, sino que incorpora los factores psicosociales, por ejemplo: la relación que establece el individuo con las personas que necesitan su atención o cuidado, o el grado de realización profesional percibido. Es así como los docentes que ejercen en un contexto facilitador, es decir, que cuentan con apoyo teórico y técnico por parte del establecimiento para atender a alumnos con necesidades educativas, trabajan en escuelas efectivas capaces de maximizar recursos humanos y materiales, se relacionan con colegas y alumnos a nivel personal y no solamente a nivel laboral, realizan una valoración positiva de su trabajo además de poseer características individuales que le permitan adecuarse al contexto educativo actual y de contar con factores protectores personales y sociales como resiliencia, tolerancia a la frustración, etc., tendrían menores posibilidades de manifestar el síndrome de Burnout, lo que se vería reflejado no solo en un mejor desempeño de su labor al interior del aula, sino que además generaría mejoras considerables en la relación que el establece con los demás actores del sistema educativo, logrando un incremento en la Calidad de la Educación.

2.2 Principales modelos explicativos del síndrome de Burnout.

La característica fundamental de estos modelos es que han sido elaborados para explicar la etiología del síndrome de quemarse por el trabajo, entendido como una respuesta al estrés laboral crónico, desde marcos teóricos más amplios o diferentes a la propia teoría del síndrome. Estos modelos agrupan una serie de variables, consideradas como antecedentes o consecuencias del síndrome, y discuten a través de qué procesos los sujetos llegan a sufrir el síndrome.

2.2.1. Modelos elaborados desde la teoría socio-cognitiva del yo.

En el marco de la teoría socio cognitiva (Bandura, 1954; en Gil-Monte y Peiró, 1997), se analizan los mecanismos psicológicos que intervienen en la determinación de la acción y el papel que desempeña el pensamiento autorreferente en el funcionamiento humano. Según esta teoría existen una serie de procesos de asociación mediante los que las representaciones simbólicas se traducen en acciones adecuadas.

Los modelos elaborados para explicar la etiología del síndrome de Burnout se caracterizan por recoger las ideas de Bandura según las cuales:

- Las cogniciones de los individuos influyen en lo que éstos perciben y hacen y, a su vez, estas cogniciones se ven modificadas por los efectos de sus acciones, y por la acumulación de las consecuencias observadas en los demás.
- La conciencia o grado de seguridad por parte de un sujeto en sus propias capacidades determinará la perseverancia que el sujeto pondrá en conseguir sus objetivos y la facilidad o dificultad que presente al tratar de conseguirlos, junto con elicitar ciertas reacciones emocionales, como la depresión o estrés que acompañan la acción (Gil-Monte y Peiró, 1997).

2.2.2. Modelo de competencia social

Según este modelo la mayoría de los sujetos que empiezan a trabajar en profesiones de servicio de ayuda están altamente motivados para ayudar a los demás y tienen un sentimiento elevado de altruismo. Sin embargo, en su entorno laboral se pueden encontrar con factores de ayuda cuando facilitan la actividad del sujeto, o factores barrera, cuando la dificultan. Entre los factores de ayuda se encuentran: la existencia de objetivos laborales realistas, el nivel de ajuste entre los valores del sujeto y la institución, la capacidad profesional (conocimientos y preparación), la toma de decisiones. Entre los factores barrera están: la ambigüedad de rol, disponibilidad y disposición de los recursos, retroalimentación recibida, sobrecarga laboral, etc. Según lo anterior la motivación para ayudar va a predeterminar la eficacia del sujeto en la consecución de los objetivos laborales, de forma que a mayor motivación del sujeto, mayor eficacia laboral, y si en el entorno existen factores de ayuda, esta efectividad crecerá y redundará en un aumento de los sentimientos de competencia social del sujeto. Por el contrario, cuando lo que los sujetos encuentran en su entorno son factores barrera, los sentimientos de eficacia disminuyen, porque el sujeto no acaba de conseguir sus objetivos, y esto afecta negativamente la esperanza de conseguirlos. Al mantenerse esta situación en el tiempo se origina el síndrome de Burnout, que por retroalimentación facilita el desarrollo de los factores barrera, disminuye los sentimientos de eficacia percibida y la motivación para ayudar (Harrison, 1983; en Gil-Monte y Peiró, 1997).

2.2.3. Modelo de comparación social.

Este modelo intenta explicar la etiología del síndrome de Burnout en la profesión de enfermería, siendo posible extrapolar con la profesión docente, porque la relación que establecen éstos con sus alumnos en términos interaccionales es similar a la que establecen aquéllos con sus pacientes, y señala que el síndrome tiene una doble etiología.

a) los procesos de intercambio social con los beneficiarios, donde se identifican tres variables estresoras relevantes:

- La incertidumbre, como la falta de claridad sobre lo que la persona siente y piensa en relación a cómo debe actuar.
- La percepción de equidad, que alude al equilibrio percibido entre lo que los sujetos dan y lo que reciben en el transcurso de sus relaciones.
- La falta de control, como la posibilidad que presenta el sujeto de controlar los resultados de sus acciones laborales (Buunk y Schaufeli, 1993; en Gil-Monte y Peiró, 1997).

b) los procesos de afiliación y comparación social con los compañeros de trabajo.

Esto referido a la relación que los individuos desarrollan con los compañeros de trabajo, como relaciones de amistad, compañerismo, y al símil que realizan en relación a las capacidades, fortalezas y debilidades profesionales y personales.

Estos autores señalan que la relación entre estas variables antecedentes y el síndrome de Burnout está modulada por los sentimientos de autoestima, por los niveles de reactividad del sujeto (la intensidad de la respuesta ante estímulos internos y externos) y por la orientación en el intercambio (predisposición de los individuos hacia la reciprocidad, hacia la recompensa inmediata y equivalente, o hacia no aceptar favores que no puedan ser devueltos en un plazo breve) (Buunk y Schaufeli, 1993; en Gil-Monte y Peiró, 1997).

En relación a las dimensiones del Maslash Burnout Inventory, los autores (Gil-Monte y Peiró 1997) consideran que el síndrome tiene un doble componente: emocional y actitudinal. El componente emocional está integrado por los sentimientos de agotamiento emocional, entendidos como una reacción ante el estrés laboral determinada por características individuales. Por su parte, el componente de carácter actitudinal está integrado por los sentimientos de despersonalización y de baja realización personal en el trabajo. La despersonalización es una estrategia de afrontamiento ante los sentimientos de agotamiento emocional caracterizados por el desarrollo de actitudes negativas hacia los beneficiarios. Los sentimientos de baja realización personal en el trabajo se caracterizan por una actitud negativa hacia sí mismo en relación al desempeño en el trabajo, y son entendidos como una estrategia

de afrontamiento ante los sentimientos de agotamiento emocional, pero asociados a la existencia de bajos niveles de autoestima (Gil-Monte y Peiró, 1997).

2.3 Salud laboral del profesorado nacional

Las investigaciones realizadas sobre este tema muestran la existencia e intervención de un número importante de factores que provocan tensión en el docente, los cuales dicen relación con la presión del cambio social sobre la función docente. Es la acción de este conjunto de factores lo que afecta la eficacia del pedagogo porque promueven la disminución de la motivación del profesor por su trabajo (Estévez, 1995; en Corvalán, 2005). Dentro de estos factores cobran mayor importancia los factores contextuales, porque son los que estarían generando desconcierto e impotencia debido a que, precisamente, el profesor no puede controlarlos ni menos intervenir en ellos. Dichos factores, por si solos no son importantes, pero en conjunto son una gran carga que actúa sobre la imagen, el trabajo y el rol del profesor (Corvalán, 2005).

2.3.1 Factores que provocan tensión en el docente

Los docentes se enfrentan, en la actualidad, a numerosas y variadas circunstancias que no les permiten realizar bien su trabajo, afrontando, además, una crítica generalizada en una sociedad que, al no analizar dichas circunstancias, atribuye a los profesores la responsabilidad de las fallas del sistema de enseñanza (Corvalán, 2005).

La expresión “malestar docente” resume al conjunto de reacciones que los profesores manifiestan como un grupo profesional desconcertado por el acelerado ritmo del cambio social, el que influye

en cómo él desempeña el papel que le compete en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sumado a que las escuelas no han sido capaces de diseñar estrategias adecuadas de adaptación y de formación de los profesores para que puedan responder a las exigencias de dichos cambios (Corvalán, 2005).

Dentro de estos cambios se encuentran:

1.- Las relaciones interpersonales al interior de la escuela, referidas a la percepción de la interacción profesor–alumno, profesor–profesor, y profesor–apoderado. Estas relaciones establecen modelos predeterminados de la relación escuela–comunidad, lo que afecta la disposición de los profesores frente al cambio.

2.- Las situaciones tensionantes al interior de la escuela, relacionadas con la atención de alumnos con problemas (emocionales, académicos, conductuales, etc), situaciones contextuales (bajos recursos pedagógicos, mobiliarios, etc) y problemas económicos. Estas situaciones determinan las malas condiciones de trabajo y los horarios recargados, ocasionando exigencias administrativas.

Estos factores influyen, afectan y determinan la disposición que tiene el profesor frente al cambio y frente a la percepción que tiene éste sobre la Reforma Educacional (Corvalán, 2005).

En relación al significado que los profesores otorgan a su situación como actores sociales se entrecruza lo personal y lo profesional, ya que el trabajo cotidiano en la sala de clases requiere de una gran dosis de equilibrio. Por lo tanto, si a los problemas profesionales se agregan los personales, los que en muchos casos son agobiantes, resulta muy difícil mantener un equilibrio psicológico y el nivel de entrega idóneo que requieren los alumnos (Corvalán, 2005).

En la sociedad actual se debe aceptar la diversidad, el pluralismo y la existencia de grupos sociales que defienden modelos contrapuestos de educación, en los que se da una gran importancia a valores diferentes y contradictorios con los sustentados en el sistema educativo formal. Es así como la dinámica y la evolución del contexto social ha llevado a una nueva configuración del sistema educativo que ha afectado a las instituciones escolares y ha repercutido directamente en el trabajo de los profesores, provocando tensiones que generan estrés entre estos profesionales (Corvalán, 2005).

Entre estas situaciones se encuentran:

1. Horarios de trabajo muy recargados con demasiadas horas pedagógicas en aula.
2. Asumir diversas funciones. En este aspecto, se refleja claramente la fragmentación del trabajo del profesor. Este es un tema central en la generación del malestar docente por un lado, y por otro, uno de los elementos de los problemas de la calidad de la enseñanza.
3. Relaciones interpersonales deterioradas al interior de la escuela. La actividad docente se desarrolla fundamentalmente en una situación de aislamiento.
4. Malas condiciones de trabajo que afectan negativamente la actividad docente en la sala de clases. La teoría del malestar docente sostiene que éste es uno de los indicadores de primer orden.
5. La capacitación es uno de los ejes importantes en el ejercicio de la Profesión Docente, sin embargo, a raíz de la diversidad de temas que debe enfrentar el profesor como consecuencia de la fragmentación de su trabajo, existe un número importante de temas en los que el profesor requiere capacitación para enfrentarlos, no logrando obtenerlas debido a factores contextuales.
6. La falta de compromiso de la comunidad con la escuela cobra una importante significación puesto que, al inhibirse las organizaciones sociales, especialmente la familia, de la responsabilidad en el proceso educativo, la escuela y los profesores se sienten sobrepasados ante una responsabilidad que es colectiva.
7. Dimensión subjetiva de la enseñanza: la significación que los profesores le atribuyen a su propia actividad. El rol del maestro se desdibuja a raíz de la forma en que se piensa la educación actualmente, cuando los otros agentes socializadores se inhiben, cuando se transforman en problemas educativos todos los problemas sociales pendientes.

De esta manera se establece una incapacidad para manejar los fenómenos que se presentan tanto en el orden personal, como en el profesional, y en la dinámica de la

propia institución. Además, se debe agregar a esta situación, la inhibición de otros agentes sociales, que es una constante en la dinámica escolar. Se debe establecer, también, una diferencia entre los problemas producidos por las dificultades propias de la enseñanza, y los que, estando latentes en el sujeto, afloran ante la incapacidad para mantener la estabilidad de una profesión llena de situaciones difíciles, que requerirían una personalidad muy equilibrada (Estévez, 1995; en Corvalán, 2005).

3. Bienestar Socioemocional

3.1 Definición

El término busca identificar si el niño lo pasa bien, en general, en la situación educativa (Lira, Edwards, Hurtado y Seguel, 2005).

Un concepto cercano es el de bienestar psicológico que delinea los rasgos característicos que, en general, son valorados positivamente, los que incluyen comer, dormir, trabajar bien, mantener relaciones interpersonales efectivas y dominar las tareas apropiadas a la edad, tener un sentimiento de pertenencia y de sentido, control sobre el propio destino y satisfacción con uno mismo y con la propia existencia (Cowen, 1991; en Lira, Edwards, Hurtado y Seguel, 2005).

Considerando que el concepto de sí mismo se desplaza durante la Primera Infancia desde un locus físico a uno psicológico. Así durante los primeros años escolares, el aspecto y las características físicas cobran principal importancia en el Autoconcepto de los niños, incluyendo las acciones que son típicas de él. Posteriormente, el foco de la Auto percepción se va trasladando hacia las cosas en las que él es bueno (y no solo en las que sabe hacer). Esto se ve fomentado por el hecho de que las dos maneras principales de evaluación de la competencia escolar vienen dadas por los docentes por una parte, y por los mismos compañeros de él, por otra (Damon y Hart, 1982; en Arancibia, Herrera y Strasser, 2000).

Esto es concordante con el análisis que realiza Eric Erikson en su teoría del Desarrollo Psicosocial, aplicada a este contexto (1979, en Arancibia, Herrera, Strasser,

2000). Según este autor, en la edad escolar se oponen las fuerzas de industria e inferioridad, ya que por una parte, el niño se ve impulsado a poner en práctica las habilidades aprendidas en la escuela, pero siempre enfrentando el miedo de sentirse inferior, o peor aun, de sentirse ridiculizado por el resto de sus compañeros. Es en esta edad cuando el niño genera mayores parámetros de comparación con niños de su edad, y esto provoca un efecto determinante en su Bienestar.

Cercano a este constructo es el de Autoconcepto Académico, que es la parte del sí mismo que se relaciona más directamente con el rendimiento académico, aparentemente sirve como un sistema de guía personal para dirigir el comportamiento en la escuela, y lograr disfrutar de la experiencia académica (Arancibia, Maltes y Álvarez, 1990; en Arancibia, Herrera y Strasser, 2000). De esta forma, el Autoconcepto Académico estaría formando parte de una de las Dimensiones que conforman el Bienestar Socioemocional en la situación educativa, que es Adaptación al Trabajo Escolar.

Al preguntarle a un niño cómo le va en el colegio, se espera una respuesta que resuma la experiencia general y habitual de él en ese contexto. Por lo mismo, es un proceso complejo, que requiere destrezas cognitivas, identificación de vivencias socioemocionales y entrenamiento para traducir esto a una respuesta verbal (Lira, Edwards, Hurtado y Seguel, 2005).

Según Harter (1996; en Lira, Edwards, Hurtado y Seguel, 2005), los niños van aumentando la comprensión sobre sí mismos a partir de los cuatro años, incluyendo el entendimiento sobre sus emociones. Paulatinamente, se irían reemplazando representaciones únicas, independientes y unidimensionales por sistemas de representación que integran características específicas del Yo, en un concepto multidimensional, general, alrededor de los siete años. Por lo tanto, el constructo Bienestar Socioemocional se refiere a una vivencia general positiva, a percepciones y sentimientos que resumen la experiencia del niño en la escuela. Abarca siete Dimensiones (Lira, Edwards, Hurtado y Seguel, 2005):

- Adaptación al Trabajo Escolar: percepción de cumplir con las exigencias académicas tales como: prestar atención, concentrarse, seguir instrucciones y entretenerse con las tareas sugeridas.

- Adaptación Social: percepción de establecer relaciones satisfactorias con sus pares: hacer amigos, sentirse querido y realizar actos de generosidad. Además, ser capaz de establecer una relación adecuada con los adultos.
- Asertividad: sentirse capaz de expresar tanto sus ideas como sus necesidades y defender sus derechos en su relación con pares y profesores.
- Autoestima: se refiere tanto a la valoración positiva que hace de sí mismo en el plano intelectual y escolar, como a la percepción de recibir valoración externa.
- Independencia Personal: percepción de realizar algunos hábitos escolares de modo autónomo.
- Optimismo: sentirse capaz de disfrutar y tener una actitud positiva hacia los acontecimientos, esperando resultados favorables. Creer que puede tener logros.
- Respuesta Emocional: Sentir que puede expresar cariño, tolerar frustraciones y empatizar.

3.2. El Bienestar Socioemocional del niño en la situación educativa.

Si el ingreso al jardín infantil es un cambio importante en la forma de vida de un niño, que requiere un esfuerzo de adaptación importante (deja el ambiente del hogar familiar y pasa a ser uno más de un grupo cercano a los treinta niños), el paso del niño a la Educación General Básica constituye otro desafío a su capacidad de adaptación. El horario, el ritmo de las clases y la relación con el profesor son distintas, y por lo tanto, nuevas para él o ella (Lira, Edwards, Hurtado y Seguel, 2005).

En la medida que el niño se va adaptando a los nuevos requerimientos, ganado seguridad en este nuevo ambiente, logrando relacionarse con otros niños y adultos, aprendiendo a expresar sus sentimientos ante sus pares y ante adultos ajenos al grupo familiar y adquiriendo independencia personal, va experimentando un Bienestar que le permite rendir y desarrollarse en las distintas áreas (Lira, Edwards, Hurtado y Seguel, 2005).

3.3 Importancia del Bienestar Socioemocional

Durante las últimas dos décadas se ha acumulado evidencia que indica que los niños que no han logrado desarrollar un mínimo de destrezas en el área socioemocional antes de los seis años, son de alto riesgo en etapas posteriores: mal rendimiento, deserción escolar, problemas de salud mental, entre otros (McClellan y Katz, 1993; Newcomb, Bukowsky y Tatte, 1993; en Lira, Edwards, Hurtado y Seguel, 2005).

Conocer cuál es el grado de Bienestar Socioemocional de un niño o grupo de niños en la institución educativa aporta información relevante para un programa o para referir oportunamente al niño a un diagnóstico especializado. Además, puede ser un in sumo importante para el monitoreo de la calidad de los programas y para la capacitación de los agentes educativos (Saunders y Green, 1993; Pelegrini y Glickman, 1990; ambos en Lira, Edwards, Hurtado y Seguel, 2005).

OBJETIVOS

1.1. Objetivo General:

- Describir los índices de Burnout presentes en profesores de 2º año de Educación General Básica en cuatro establecimientos Municipalizados de la comuna de Valparaíso y los niveles de Bienestar Socioemocional que manifiestan sus alumnos de 2º, y cómo estas variables afectan la Calidad de la Educación.²

1.2 Objetivos Específicos:

- Describir los niveles de Burnout de los profesores de 2º año de Educación General Básica en cuatro establecimientos Municipalizados de la comuna de Valparaíso, en cuanto a edad, género, años de ejercicio docente y ejercicio en Jornada Escolar Completa.
- Describir los niveles de Bienestar Sociemocional en los alumnos de 2º año de Educación General Básica en cuatro establecimientos Municipalizados de la comuna de Valparaíso en cuanto a género, edad, curso y asistencia a Jornada Escolar Completa.

² Es imprescindible señalar que el proyecto en sus inicios consideraba inicialmente la comparación y la correlación de las variables en estudio, como parte del Objetivo General, y que fueron modificadas por razones de mortandad de la muestra.

HIPÓTESIS DE TRABAJO

H1: Los niveles de Burnout, presentados por los profesores, serán altos debido a la característica del establecimiento de pertenecer a la Corporación Municipal de Educación de Valparaíso. Esto visto principalmente en las escalas de Despersonalización y de Cansancio Emocional en el *Maslach Burnout Inventory*.

H2: Los niveles de Bienestar Socioemocional en los alumnos serán bajos debido a las características de los establecimientos pertenecientes a la Corporación Municipal de Educación de Valparaíso. Esto visto principalmente en las Dimensiones de Optimismo y Respuesta Emocional en el *Autorreporte del Bienestar Socio emocional*.³

Ambas Hipótesis (H1 y H2), serán sometida a contrastación empírica una vez obtenida y procesada la información acerca de los niveles de Burnout en profesores de 2º año de Educación General Básica y Bienestar Socioemocional de sus alumnos en los cuatro establecimientos Municipalizados de la comuna de Valparaíso que participan de este estudio, lo que conducirá a la aceptación o rechazo de nuestra hipótesis nula.

³ La elección de estas dimensiones en ambos instrumentos esta dada por las características manifestadas por cada uno de ellos, a saber: la sensibilidad que presentan las escalas de Despersonalización y Cansancio emocional como indicadoras de Burnout y las dimensiones de Respuesta Emocional y Optimismo como indicadoras de Bienestar Sociemocional (esto no significa en caso alguno que las otras escalas y dimensiones sean prescindibles para la medición de Burnout y de Bienestar Socioemocional).

METODO

1. Diseño General de la Investigación y Justificación

1.1 Enfoque Metodológico:

El presente estudio es de tipo cuantitativo, pues, se pretende describir y cuantificar los niveles de Burnout en los docentes de 2° año de Educación General Básica en cuatro establecimientos Municipalizados de la comuna de Valparaíso y los niveles de Bienestar Socioemocional de sus alumnos.

1.2 Diseño Metodológico

El diseño se define como no experimental, ya que no contempla la manipulación deliberada de las variables, sino la descripción de las características ya existentes en las mismas. Este diseño corresponde al tipo descriptivo, de corte transversal (Hernández, Fernández, Baptista, 2003), en función de los objetivos trazados, que pretenden describir los niveles de Burnout manifestados por docentes de 2° año Básico de Educación General Básica en cuatro establecimientos Municipalizados de la comuna de Valparaíso y los niveles de Bienestar Socioemocional presentados por sus alumnos .

2. Participantes

2.1 Tipo de selección de la muestra

La muestra seleccionada es de tipo *no probabilística*, debido a la selección intencionada de la muestra de establecimientos, siguiendo las características que este estudio requería.⁴

2.2 Muestra.

La muestra estuvo compuesta por 57 alumnos de 2° año Básico de los Establecimientos Educacionales de la comuna de Valparaíso seleccionados para el presente estudio y por 4 profesores que a cargo de los cursos seleccionados, con el fin de describir las variables indicadas.

El universo de profesores de los cuáles se seleccionó la población de estudio, asciende a 346 docentes. En segundo Básico de Educación Municipalizada de la comuna de Valparaíso, actualmente ejercen 37 profesores, que es la población de estudio.

En cuanto a la cantidad de alumnos, de un universo cercano a los 8000 alumnos en Enseñanza Básica, 1295 asisten a 2° año de Educación Básica Municipalizada, que es la población de estudio (estimando 35 alumnos por curso), de los cuales se seleccionó a los 57 alumnos participantes.

2.3 Criterios de selección de la muestra.

Cumpliendo las características generales, mencionadas en el punto anterior, para las escuelas y los alumnos seleccionados, tuvieron como requerimientos para integrar la muestra:

- a) Ser escuelas básicas, es decir, contar sólo con cursos desde 1° hasta 8° básico, dadas las características que presenta la Educación Básica en Chile mencionadas anteriormente.
- b) Los alumnos no contarán con más de 8 años al momento de la medición, dadas las características del instrumento a utilizar.

⁴ La muestra en un comienzo de la investigación, se iba seleccionada con el criterio probabilístico por racimos, pero debido a la mortandad de la muestra, se optó por el criterio ya mencionado.

- c) Profesores jefe de cada uno de los establecimientos seleccionados, quienes deben contar, por lo menos, con cinco años de experiencia docente, y dos años de experiencia en el mismo curso, dadas las características del Instrumento con el que se midió una de las variables en estudio (Burnout), no importando el establecimiento de origen.

2.4 Descripción de los Participantes

De acuerdo a los criterios antes expuestos, las características específicas de los participantes son:

Docentes:

Del total de siete docentes que inicialmente fueron seleccionados para el estudio, sólo cuatro cumplieron con todos los criterios de selección, principalmente el de años en el curso. De ellos dos tienen más de 20 años de servicio lo que corresponde al 50% de la población participante y dos tienen menos de 35 años de servicio lo que corresponde al 50% de la muestra de estudio. En cuanto al género, los participantes se distribuyen asimétricamente, pues son tres profesoras y un solo profesor, siendo 75% y 25% respectivamente. En relación a la edad, dos docentes tienen más de 40 años, lo que corresponde al 50% y dos tienen menos de 40 años lo que corresponde al 50% de la población (Ver Tabla 1).

Tabla N° 1 Distribución general de la Muestra de Profesores

Profesores		%
Años de servicio	Mas de 20	2
	Menos de 20	2
Genero	Masculino	1
	Femenino	3
Edad	Mas de 40	2
	Menos de 40	2

Total de docentes	4	100%
--------------------------	----------	-------------

Alumnos:

Del total de 99 alumnos encuestados, 57 cumplieron todos los criterios de selección para participar en el estudio. De ellos, 29 son varones y 28 son mujeres. 30 alumnos tenían 7 años de edad y 27 tenían 8 años de edad. Se seleccionaron 16 alumnos de cada curso equitativamente entre varones y mujeres, exceptuando un curso, del cuál sólo se seleccionaron 9 alumnos en total⁵. Estos mismos 9 alumnos asisten a JEC (Jornada Escolar Completa), mientras que los otros 47 alumnos no. (Ver Tabla 2).

Tabla N° 2 Distribución General de la Muestra de Alumnos

	Alumnos	%	
JEC	Con JEC	9	17.55 %
	Sin JEC	47	82.45 %
Genero	Masculino	29	50.87 %
	Femenino	28	49.13 %
Edad	7 anos	30	50.87 %
	8 anos	27	47.36 %
Total de alumnos	57	100 %	

3. Variables

Las variables de este estudio son de tipo no experimental (Hernández, Fernández, Baptista, 2003), por lo tanto, responden a las hipótesis planteadas en esta investigación, y son funcionales al diseño de tipo descriptivo. Éstas son:

- *Burnout*: conjunto de características presentadas en los profesores producto de estrés laboral, medidas a través del Maslach Burnout Inventory, adaptado a la realidad de los docentes por M. Buzzeti, el año 2005.

⁵ Esto con ocasión del reducido número de alumnos que componían dicho curso.

MBI. Para la presente investigación se entenderán las puntuaciones obtenidas por ellos al contestar el inventario.

- *Bienestar Socioemocional*: constructo referido a qué tan bien se siente el educando en el establecimiento educacional, medido a través del Autorreporte del Bienestar Socioemocional (Lira, Edwards, Hurtado y Seguel, 2005). Entendidas como las distintas valoraciones que los alumnos entreguen de las diferentes situaciones a las que los expone el Autorreporte.

4. Instrumentos de Recolección de Información

4.1 Descripción

4.1.1 Maslach Burnout Inventory

Para determinar el nivel de Burnout en los docentes de segundo año de educación básica se utilizó el Maslach Burnout Inventory (MBI).

El primer inventario creado por Maslach y Jackson el año 1981 (Cordes y Dougherty, 1993; Bravo Javier, 2002; ambos citados en Buzzetti, 2005), para medir el nivel de Burnout o Síndrome de quemarse por el trabajo, consistía en un cuestionario de 47 ítems aplicado a una muestra de personas de organizaciones de servicio. Las respuestas obtenidas fueron sometidas a un análisis factorial, del cual se obtuvieron 10 factores compuestos por 25 ítems.

Estos a su vez fueron nuevamente sometidos a prueba tras la cual reaparecieron 4 factores. Finalmente, de ellos quedaron 3 factores, que, por su alta contribución a la explicación de la varianza, constituyeron las tres dimensiones del BO, con 22 ítems finales (Cordes y Dougherty, 1993; Bravo Javier, 2002; ambos citados en Buzzetti, 2005).

Debilidades del MBI

Dentro de las debilidades del inventario se encuentran problemas de consistencia interna, por entregar valores relativamente bajos, en especial para la escala de Despersonalización (Gil-Monte y Peiró, 1999, en Buzzetti, 2005).

Dimensiones del MBI

1.- Cansancio emocional (CE): mide sensaciones de fatiga, que aparecen como consecuencia de la actividad laboral. Se define como falta de energía y destrucción de los recursos emocionales con la vivencia de que no queda nada que dar u ofrecer a los demás, surgiendo ansiedad, impaciencia, irritabilidad y actitudes suspicaces.

2.- Despersonalización (DESP): evalúa respuesta de tipo impersonal y actitudes negativas hacia los usuarios. Se define como el desarrollo de una actitud y concepto de sí mismo negativo, con la pérdida de la autoestima e incapacidad de enfrentar situaciones ya vividas y resueltas con eficacia.

3.- Realización profesional (RP): evalúa sensaciones de satisfacción, éxito y competencia en el desempeño laboral cotidiano. Se define como imposibilidad de satisfacer las expectativas previas de cara a la profesión, lo cual confiere al trabajador una sensación creciente de incompetencia.

Los grados de intensidad van desde: 0 = nunca; 1= pocas veces al año o menos; 2= una vez al mes o menos; 3= unas pocas veces al mes o menos; 4= una vez a la semana; 5= pocas veces a la semana; hasta 6= todos los días. Altas puntuaciones en las dos primeras escalas y bajas en la tercera definen al síndrome.

Como puntos de corte para cansancio emocional, puntuaciones 27 o superiores son indicativos de un alto nivel de Burnout.

El intervalo 19- 26 correspondería a puntuaciones intermedias, siendo por debajo de 19 indicativas de niveles de Burnout bajos o muy bajos. Para despersonalización, puntuaciones superiores a 10 serían de nivel alto, 6- 9 medio y menos de 6, bajo grado de despersonalización. En contrapartida, la escala de realización profesional funciona en sentido opuesto a las anteriores, 0- 33 puntos indicarán baja realización, 34- 39 intermedia y más de 40 alta sensación de logro

4.1.1.1 Validez factorial del MBI

Si bien el MBI es el instrumento que se utiliza con mayor frecuencia para medir el Burnout, no se ha podido consolidar su validez y confiabilidad para distintos grupos de profesionales (Bakker, 2002; Barnett, 1999; Gil-Monte, 1999; Grajales, 2000; Halbesleben, 2004; todos citados en Buzzetti, 2005).

A pesar de lo anterior el MBI cuenta con un adecuado nivel de consistencia interna, que va de 0.75 a 0.90 en muchas de las investigaciones realizadas (Jackson y Maslach, 1986, en Buzzetti, 2005).

Análisis factorial del MBI

En relación a las dimensiones del Burnout, el análisis factorial apoya parcialmente la estructura trifactorial propuesta por los autores del MBI Maslach y Jackson.

El factor I de Agotamiento Emocional arroja una consistencia interna mayor a la que logra la prueba global, lo cual podrían explicarse si se considera que este factor tiene la mayor cantidad de ítems, por lo que estaría sobre representado con relación a los otros componentes (Barría, 2002; Shirom y Shmuel, 2002; ambos en Buzzetti, 2005).

El factor II de Despersonalización cuenta con un índice de consistencia interna de 0,76 que es adecuado y similar al encontrado por los autores, según el manual del MBI (0.79) (Buzzetti, 2005). Pero este factor presenta algunos problemas ya que los ítems referidos al trabajo en forma global fallan en cargar significativamente con el factor de Despersonalización y de Realización Profesional. Esto puede sugerir que el mecanismo de Despersonalización o distanciamiento emocional del docente, puede ser exclusivamente asociado con la relación que establece con los alumnos. El resto de vinculaciones que el docente establece en el contexto de trabajo, tales como la relación con los compañeros, las

jefaturas y la administración de la organización, pueden estar más asociadas a la realización profesional que obtiene de su trabajo (Buzzetti 2005).

El factor III aparece compuesto por los ítems relacionado con la competencia profesional autopercebida y relacionado al sentido existencial del trabajo, y su consistencia interna está en el límite inferior de la aceptabilidad (0,60).

Si se analiza el contenido de los ítems, se observa que darían cuenta de cómo el docente percibe su capacidad para entender lo que les sucede a sus alumnos y como ha sido el resultado de dicha relación, en cuanto a si tiene sentido el esfuerzo realizado por el profesor al atender a los alumnos. Según las interpretaciones de Gil-Monte y Peiró (de Gil-Monte y Peiró, 1999 en Buzzetti 2005). En este caso ambos aspectos se refieren a la relación con el alumno. Esto evaluaría cómo es la competencia percibida por el docente para comprender la realidad de su alumno, manejar la disciplina, el prestar la atención requerida para alumnos con más dificultades, entre otros. Así mismo, contrasta este hecho con el nivel de desgaste que le produce el relacionarse con el alumno y evidencia si este desgaste tiene finalmente sentido para él.

El factor IV presenta una consistencia interna por debajo de lo aceptable (0.55). En el análisis de contenido de los ítems se puede apreciar que se entremezclan aspectos relacionados con los alumnos y con respecto a la evaluación que hacen del trabajo en general (Buzzetti 2005).

El factor V obtiene una consistencia interna en el límite inferior de lo aceptable (0.66). La explicación de la autora es que el ítem 19 no está aportando al puntaje total del MBI en la muestra estudiada pero podría estar asociado a la capacidad del profesor de darse cuenta de sus competencias para trabajar sin tensión con los alumnos y por otra, al sentido existencial que tendría el trabajo y también del balance entre el esfuerzo invertido y los beneficios que han obtenido por su trabajo (Buzzetti 2005).

El factor VI sólo está compuesto por el ítem 21 y no daría cuenta de un factor propiamente tal. Este no tiene una correlación significativa con la prueba global y su sola eliminación mejora la consistencia interna de la prueba, aumentando ésta a 0,90. El ítem se refiere a la competencia percibida del profesor

con relación a tratar los problemas emocionales en el trabajo, y pudiera no dar cuenta del síndrome, por estar redactado de una forma que se podría prestar a confusiones (Buzzetti 2005).

Los resultados del análisis del factor de Despersonalización y el de Realización Personal, indican que es relevante distinguir entre dos ámbitos importantes para el docente, de modo que se pueda mejorar la pertinencia del cuestionario a este colectivo. Lo anterior podría poner en evidencia la necesidad de diferenciar entre como el docente percibe su desempeño con respecto al alumno y con respecto a su trabajo en el contexto de la organización ya que hacen mención de dos condiciones distintas que favorecen el desarrollo del síndrome (Buzzetti 2005).

4.1.2 Autorreporte del Bienestar Socioemocional (ABSE)

4.1.2.1 Características Generales

Es un procedimiento que permite una apreciación global del funcionamiento del niño, en esta área en relación con otros niños de su curso, determinar la necesidad de referir a niños específicos a un estudio o comparar grupos (Lira, Edwards, Hurtado, Seguel, 2005)

El instrumento es de tamizaje. Posee dos versiones: 1 destinada a niños de y niñas de educación pre-escolar y la otra a alumnos de 1º y 2º año de Educación General Básica. El ABSE en la situación educativa tiene, para ambos niveles, un formato para niñas y otro para niños, que difieren sólo en el género de las ilustraciones y de los enunciados verbales (Lira, Edwards, Hurtado, Seguel, 2005).

Las pruebas se administran individualmente y demoran aproximadamente 15 minutos. No requieren un entrenamiento complejo para ser aplicadas y se corrigen fácilmente. Ambos cuestionarios evalúan el grado de Bienestar experimentado en la situación educativa, de acuerdo a lo expresado por el propio niño o niña. Esto incluye relaciones con los pares y adultos y con el proceso de enseñanza-aprendizaje como tal (Lira, Edwards, Hurtado, Seguel, 2005)

Para esta prueba se considera que el Bienestar Socioemocional abarca al menos, en la situación educativa, las siguientes 7 dimensiones, que en el caso de la versión para niños y niñas de 1° y 2° Básico, se representan con la siguiente cantidad de reactivos:

- Adaptación al trabajo escolar 5 reactivos
- Adaptación Social 4 reactivos
- Asertividad 3 reactivos
- Autoestima 3 reactivos
- Independencia Personal 2 reactivos
- Optimismo 6 reactivos
- Respuesta Emocional 3 reactivos

4.1.2.2 La Técnica de Aplicación

La prueba se realiza de forma individual, mostrando al niño un cuadernillo con ilustraciones que muestran algunas situaciones que son típicas del ambiente educativo. Cada una de las ilustraciones representa un ítem de la prueba en las que aparecen dos niños o niñas (dependiendo de la versión para hombres o para mujeres) con diferente experiencia o actitud, y que representan mayor o menor grado de Bienestar Socioemocional. Frente a las dos alternativas presentadas se le pregunta siempre al niño o niña ¿cuál se parece más a ti? (Lira, Edwards, Hurtado, Seguel, 2005)

Para evitar la predisposición por parte del niño a indicar sólo a uno de los dibujos, la posición en que se presenta la figura con mejor Bienestar Socioemocional varía a lo largo de la prueba. Es decir, que algunas veces corresponda al niño de la izquierda y otras, al de la derecha). Además, para evitar cualquier contaminación entre ítems similares pertenecientes a una misma dimensión, en el orden de presentación, las preguntas de las distintas dimensiones estuvieran dispuestas aleatoriamente (Lira, Edwards, Hurtado, Seguel, 2005).

4.1.2.3. La administración de la prueba

El examinador, al iniciar la prueba, explica y demuestra el procedimiento que se seguirá; luego va mostrando cada lámina: se describe la situación ilustrada leyendo frente al niño las indicaciones apuntadas en él y se le pide que señale cuál de los dos niños se parece más a él. (Lira, Edwards, Hurtado, Seguel, 2005)

4.1.2.4. La Puntuación

Existen en esta prueba dos posibilidades de respuesta. Una, que representa un mayor grado de bienestar para el niño y que reciben 1 punto. La otra alternativa, que representa un menor estado de bienestar, recibe 0 punto. Ahora, para no tensionar al niño a medida que se van anotando las respuestas, y evitar que el niño se sienta "calificado", se sustituye el 1 y el 0 en la Hoja de Registro por "S" (suficiente) y por "I" (insuficiente). Finalmente, el puntaje obtenido por el alumno encuestado es calculado mediante la suma de todas las respuestas "S", y luego convertido a percentiles mediante el uso de una tabla, incluida en la prueba (Lira, Edwards, Hurtado, Seguel, 2005).

4.1.3 Características Psicométricas

4.1.3.1 Consistencia Interna

El coeficiente alpha de Cronbach para la prueba total fue de 0,80 ($p < 0,05$) (Lira, Edwards, Hurtado, Seguel, 2005)

4.1.3.2. Estabilidad

Los grados de acuerdo fluctúan entre 85.0% y 97.5% (Lira, Edwards, Hurtado, Seguel, 2005)

4.1.3.3 Validez

Se obtuvo a través de una entrevista realizada por las autoras (Lira, Edwards, Hurtado, Seguel, 2005), que buscó obtener información y razones que apoyaran las opiniones entregadas previamente en el Autorreporte. Todos los ítemes se incluyeron en dicha entrevista. En la versión utilizada para este estudio, se mantuvieron aquellos indicadores que habían recibido justificaciones coherentes por parte del 80% de los niños investigados o más, lo que cualitativamente asegura la validez de las respuestas que se recibieron.

5 Análisis de los Datos

Los resultados obtenidos fueron agrupados y distribuidos con el objeto de observar y describir la manera en que estos se presentaron, según las variables de Burnout en el profesor en cuanto a edad, género, años de servicio y ejercicio en Jornada Escolar Completa; y el Bienestar Socioemocional presentado por los alumnos en cuanto a edad, género, curso y asistencia a Jornada escolar Completa.

Para ambas variables, se construyeron tablas de frecuencia y gráficos, categorizando los puntajes de cada instrumento según sus propias características. Esto es:

Para el MBI los puntajes se categorizan en bajos, medios y altos.

Para el Autorreporte del Bienestar Sociemocional, en altos y bajos.

Se realizó una tipificación a través de un gráfico de barras de cada grupo curso, y su respectivo profesor, en relación a las variables estudiadas.

6. Plan de Trabajo

En una primera etapa de la recolección de datos, se envió cartas (ver anexo 2) a los establecimientos elegidos por sorteo. De un N de 39 Establecimientos

Educativos Básicos Municipalizados de Valparaíso, se tomó un n de 3 escuelas, repartidas tanto en el plan como en los cerros de la comuna.

Posteriormente, se realizó una entrevista con el Jefe de UTP de cada establecimiento escogido, con el fin de que fuese él quien autorizara e informara a los docentes, en términos generales, sobre la participación de ellos en nuestra investigación.

Luego de realizado el contacto con los profesores, se procedió, en aula, a la aplicación del MBI-ES, previa lectura de la pauta de aplicación (ver Anexo 1). Junto con ello, se pidió la lista de curso para seleccionar a los niños a los que se les aplicaría el Autorreporte de Bienestar Socioemocional. La lista además contendría información valiosa en términos de redes sociales del niño, que aportarían al análisis descriptivo de los datos obtenidos en la investigación.

Dándonos como plazo un máximo de tres días, se vuelve al establecimiento con los niños y niñas participantes ya seleccionados, que de un N promedio de 40 alumnos por curso, se seleccionaron 16, asegurando con ello el tamaño de la muestra de alumnos.

Después, se procedió a aplicar los Autorreporte del Bienestar Socioemocional a los alumnos y alumnas seleccionadas para el estudio.

En un tercer momento de la investigación, los datos obtenidos fueron tabulados para su análisis descriptivo.

RESULTADOS

1. Resultados en los Profesores.

1.1 Puntajes individuales del MBI en los docentes

1.1.1 Descripción de los resultados Individuales obtenidos por los docentes en el MBI

Como se muestra en la tabla N° 3 CG⁶ obtuvo un puntaje total de 52 puntos, 6 puntos en la escala de cansancio emocional lo que corresponde a un puntaje bajo de Burnout, 0 puntos en despersonalización lo cual corresponde a un puntaje muy bajo y 46 puntos en realización profesional, lo que corresponde a un puntaje alto y una alta sensación de logro.

FA obtuvo un puntaje total de 61 puntos, 13 puntos en la escala de cansancio emocional lo que corresponde a un puntaje bajo de Burnout, 0 puntos en despersonalización lo cual corresponde a un puntaje muy bajo y 48 puntos en realización profesional, lo que corresponde a un puntaje alto y una alta sensación de logro

⁶ Por razones éticas de confidencialidad, los nombres de los docentes participantes en este estudio han sido sustituidos por sus iniciales.

LM obtuvo un puntaje total de 70 puntos, 20 puntos en la escala de cansancio emocional lo que corresponde a un puntaje intermedio de Burnout, 2 puntos en despersonalización lo cual corresponde a un puntaje muy bajo y 38 puntos en realización profesional, lo que corresponde a un puntaje intermedio.

RC obtuvo un puntaje total de 75 puntos, 21 puntos en la escala de cansancio emocional lo que corresponde a un puntaje intermedio de Burnout, 6 puntos en despersonalización lo cual corresponde a un puntaje medio y 36 puntos en realización profesional, lo que corresponde a un puntaje intermedio.

Tabla N° 3 Puntajes individuales del MBI en los docentes

Docente	Años docencia	Genero	Edad	JEC	Total	CE	DESP	RP
CG	34	M	54	No	52	6	0	46
FA	5	F	32	No	61	13	0	48
LM	38	F	60	No	70	20	2	38
RC	30	F	50	Si	75	21	6	36

1.2 Descripción resultados MBI en cuanto a años de docencia

Como lo muestra la tabla N° 4 en la escala de cansancio emocional el grupo con 30 o más años de docencia obtiene puntajes medios y bajos mientras que el grupo de 29 o menos años de docencia presenta puntajes altos y muy bajos de cansancio emocional. La escala de despersonalización presenta puntajes similares en ambos grupos con puntajes medios y bajos al igual que en la escala de realización profesional con puntajes que varían entre los 36 y 48 puntos, es decir puntajes intermedios y altos de realización profesional.

Tabla N° 4 Distribución de los puntajes por escala, según años de docencia.

30 o más años de docencia	TOT	C E	DES	R P
C G	52	6	0	46
L M	70	20	2	38
RC	75	21	6	36
29 o menos años de docencia	TOT	C E	DES	R P
FA	61	13	0	48

1.3 Descripción resultados MBI en cuanto a género

Como lo muestra la tabla N° 5 en la escala de cansancio emocional ambos grupos obtuvieron puntajes medios, excepto en el caso de una mujer que obtuvo un puntaje de 41 lo que indicaría un alto nivel de burnout. En el caso de la escala de despersonalización se presentan puntajes similares variando entre 0 y 6 puntos lo que indicarían baja despersonalización, similar a lo que ocurre en la escala de realización profesional con puntajes que varían entre los 36 y 48 puntos, es decir puntajes intermedios y altos de realización profesional.

Tabla N° 5 Distribución de los puntajes por escala, según género.

Hombre	TOT	C E	DES	R P
C G	52	6	0	46
Mujeres				
	TOT	C E	DES	R P
F A	61	13	0	48
L M	70	20	2	38
RC	75	21	6	36

1.4 Descripción de los resultados del MBI en docentes en cuanto a edad

De acuerdo a los resultados obtenidos se puede observar que el grupo de 30 a 40 años presenta los puntajes más heterogéneos en la escala de cansancio emocional con puntajes altos y medios en la escala, a diferencia del grupo de 50 a 60 años que presentan puntajes medios y bajos. Ambos grupos obtienen puntajes similares en las escalas de despersonalización donde se presentan puntajes similares variando entre 0 y 6 puntos lo que indicarían baja despersonalización y en la escala de realización profesional con puntajes que varían entre los 36 y 48 puntos, es decir puntajes intermedios y altos de realización profesional.

Como se puede observar no existirían mayores diferencias entre los docentes de 30 a 50 años y los docentes de 50 a 60 años.

Tabla N° 6 Distribución de los puntajes por escala, según edad.

30 a 50 años	TOT	C E	DES	R P
F A	61	13	0	48
50 a 60 años	TOT	C E	DES	RP
C G	52	6	0	46
L M	70	20	2	38
RC	75	21	6	36

1.5 Descripción resultados MBI en cuanto a Jornada Escolar Completa

En la tabla N° 7 se puede observar que los docentes que trabajan con jornada escolar completa presentan un puntaje heterogéneo en la escala de cansancio emocional, ya que estos oscilan entre 41 puntos lo que indicaría un nivel alto de cansancio emocional y 21 puntos lo que indicarían niveles medios de cansancio emocional. En la escala de despersonalización los puntajes son idénticos lo que indicaría que ambos docentes se presentan niveles medios en esta escala. En cuanto a la escala de realización profesional los docentes arrojan puntajes que los sitúan en niveles medios y altos de realización profesional.

Los docentes que no tienen jornada escolar completa arrojan puntajes medios y bajos de cansancio emocional. La escala de despersonalización arroja puntajes bajos y la escala de realización profesional y la escala de realización profesional muestra puntajes medios y altos.

Tabla N° 7 Distribución de los puntajes por escala, según Jornada Escolar Completa

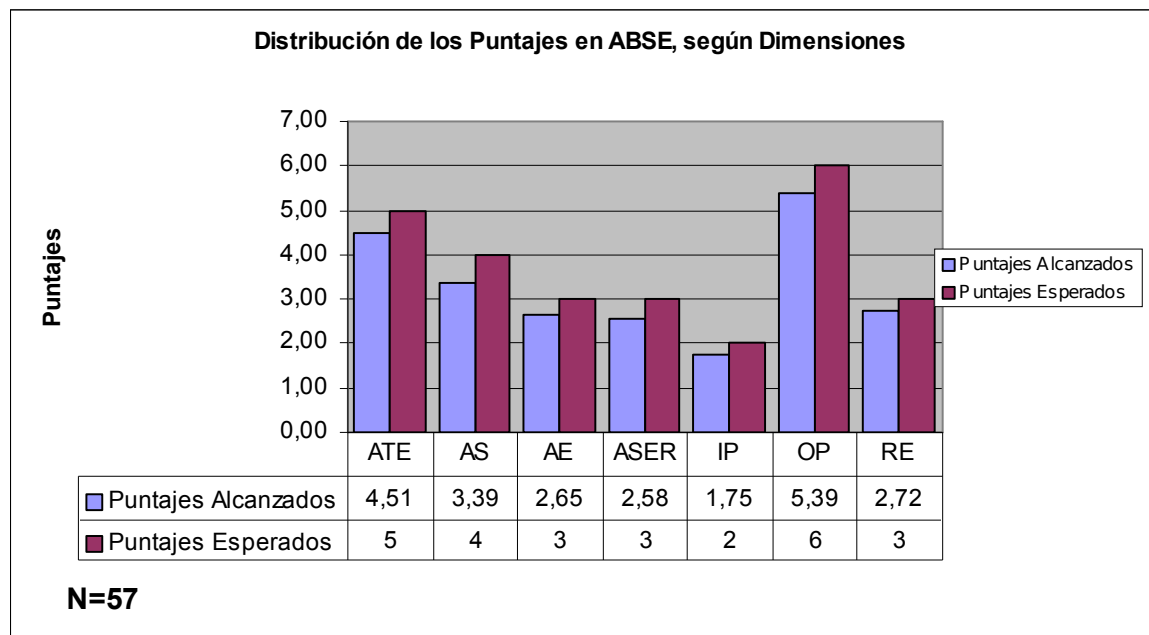
Con JEC	TOT	C E	DES	R P
RC	75	21	6	36
Sin JEC	TOT	C E	DES	R P
C G	52	6	0	46
FA	61	13	0	48
L M	70	20	2	38

2. Resultados de Alumnos y Alumnas

2.1 Descripción de los niveles de Bienestar Socioemocional.

2.1.1 Distribución de Resultados en el Autorreporte del Bienestar Socioemocional (ABSE), según sus Dimensiones.

Gráfico N° 1: Distribución de los Resultados en ABSE, según cada una de sus Dimensiones.



Como se puede observar, los puntajes obtenidos por los 57 alumnos que cumplían con los todos criterios de selección de la muestra, además de estar en un curso cuyo profesor también cumpliera con todos los criterios para participar en el estudio, manifiestan una distribución de los puntajes bastante parecidos a los que se esperaban para cada Dimensión, como se indica en el Gráfico N° 1. La suma de los puntajes obtenidos por los 57 alumnos en cada una de las Dimensiones asciende a 23 puntos, equivalente a un percentil de 27. Como se observa en la tabla adjunta al gráfico, los puntajes alcanzados estuvieron bastante cercanos a los puntajes esperados. Así, las Dimensiones que menos puntuaron, obteniendo una diferencia promedio de 0,61⁷ fueron Adaptación Social, que es la percepción que los niños tienen de establecer relaciones satisfactorias con sus pares y con los adultos, y Optimismo, que es la capacidad del niño de disfrutar los sucesos que vive, esperando resultados favorables.

Utilizando el mismo parámetro, la Dimensión que mas alto puntuó fue Independencia Personal, que es la percepción en el niño de realizar algunos hábitos escolares de modo autónomo, con una diferencia promedio de 0,25 puntos.

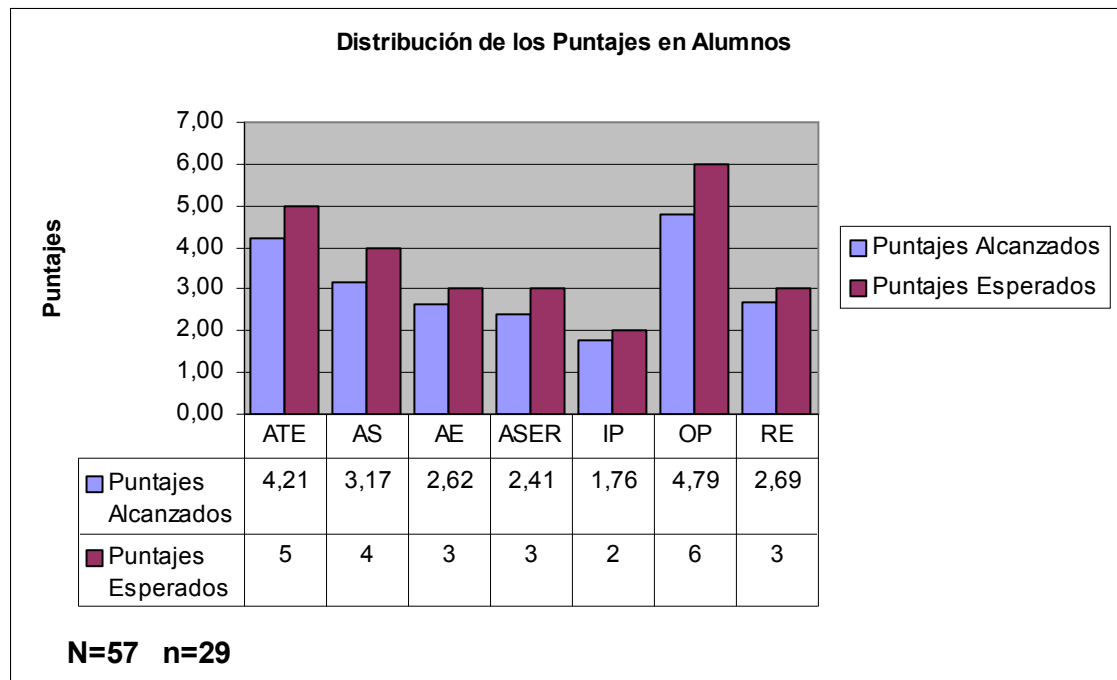
En su conjunto, los puntajes alcanzados por todos los alumnos participantes del estudio tuvieron una diferencia promedio con el puntaje esperado por Dimensión en el ABSE de 0,43 puntos.

⁷ Este promedio se obtuvo calculando la cantidad de puntos a obtener en cada una de las Dimensiones, y luego se dividió el total obtenido por la cantidad de Dimensiones (7). Ese puntaje promedio alcanza los 3.7 puntos, es decir, que cada una de las Dimensiones tendría un puntaje promedio de 3.7 puntos

2.1.2 Distribución de Resultados en el ABSE, según género.

2.1.2.1 Distribución de los Resultados en Alumnos varones

Gráfico N° 2: Distribución de los Resultados obtenidos en el ABSE, en alumnos varones.



Para una población total de 57 alumnas y alumnos encuestados, 29 fueron alumnos varones y los puntajes alcanzados por estos en el Autorreporte del Bienestar

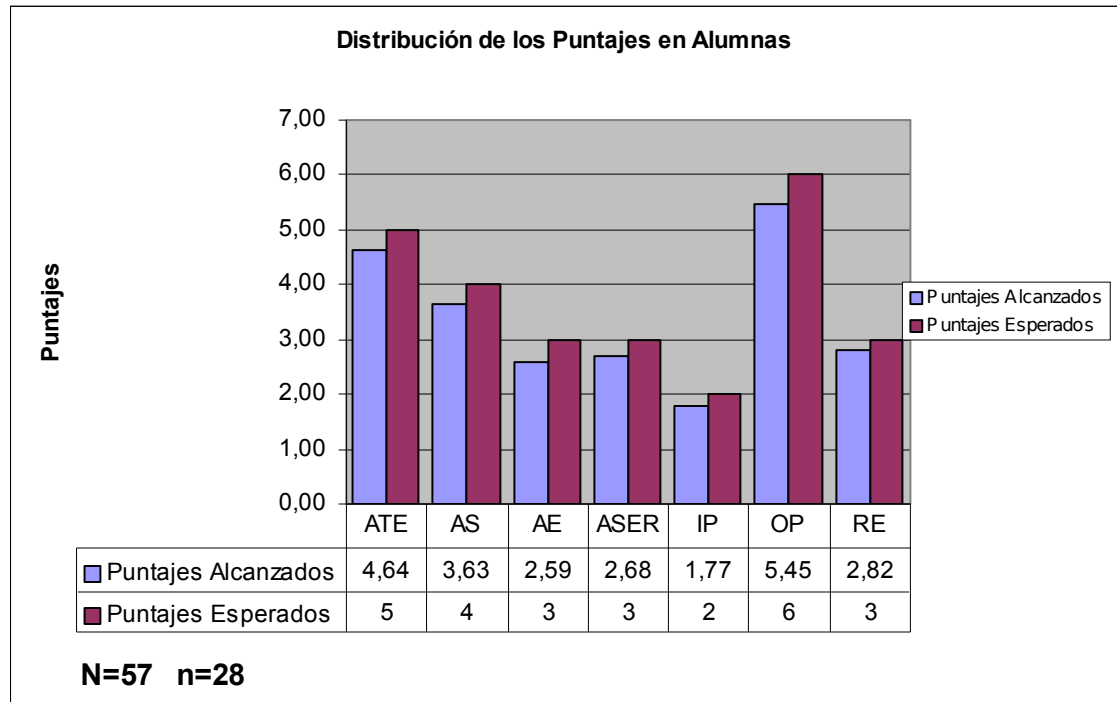
Socioemocional se distinguen con claridad en el gráfico N° 2. El promedio de los puntajes obtenidos por los 29 alumnos varones encuestados asciende a 22 puntos, equivalente a un percentil de 14. Es notable la diferencia de puntajes que se presenta en la escala Optimismo, que es la capacidad del niño de disfrutar los sucesos y esperar resultados favorables, en otras palabras, creer que puede tener logros, que marca el punto más alto con 1,21 puntos de diferencia con el puntaje esperado de 6.

Ahora, la escala en la que los puntajes se distribuyeron más cercanamente a lo esperado fue Independencia Personal, que es la percepción de realizar algunos hábitos escolares de modo autónomo, con sólo 0,24 puntos de diferencia.

Se puede decir además, que la distribución de los puntajes obtenidos por los alumnos de los distintos cursos, en cada una de las Dimensiones del ABSE, presenta una diferencia promedio de 0,62 puntos.

2.1.2.2 Distribución de los Resultados en Alumnas

Gráfico N° 3: Distribución de los Resultados obtenidos en el ABSE, en alumnas



De la población encuestada de 57 alumnos, 28 eran mujeres y los puntajes por ellas alcanzados se distribuyeron como nos muestra el gráfico N° 3. El promedio de los puntajes alcanzados por las alumnas encuestadas asciende a 24 puntos, equivalente a un percentil de 37, el percentil más alto presentado en los análisis realizados.

Las diferencias de puntajes por Dimensión son bastante pequeñas, no llegando ninguna a ser mayor de 0,55, obtenido en Optimismo, que es la capacidad de disfrutar de los acontecimientos y creer que puede obtener logros, que fue la Dimensión que menos puntuó en las alumnas.

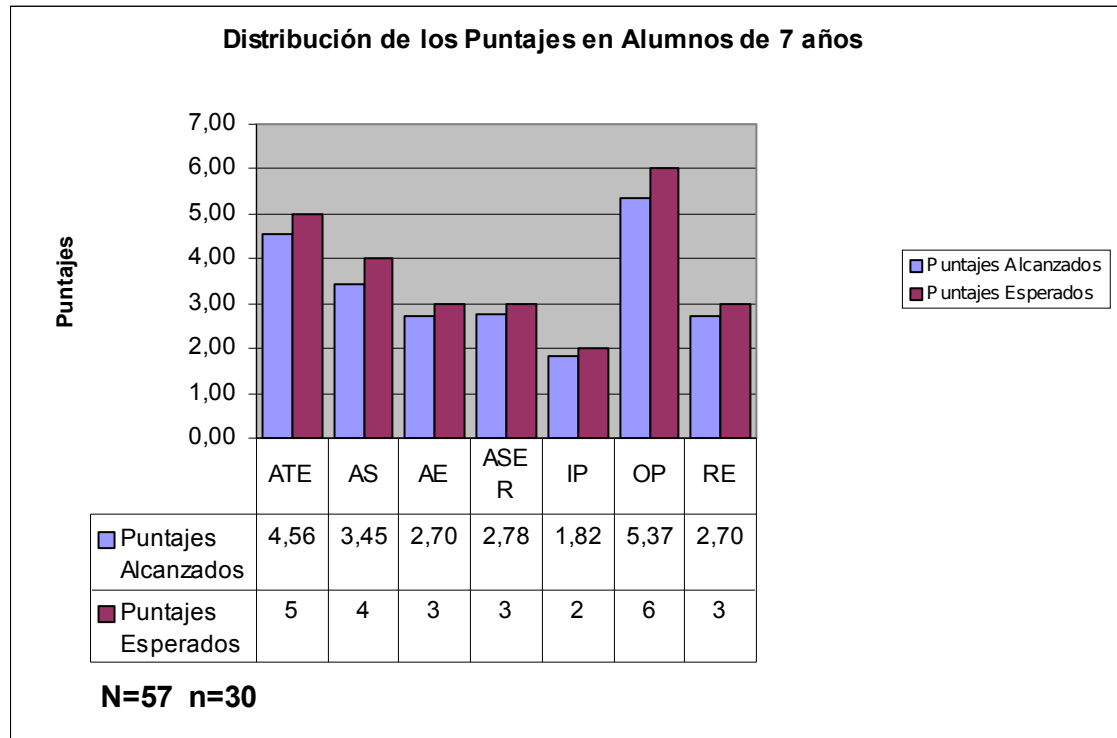
La escala cuyos puntajes alcanzados fueron muy semejantes a los esperados fue Respuesta Emocional, que es la sensación en la alumna de que puede expresar cariño, tolerar frustraciones y empatizar, con 0,21 puntos.

La diferencia promedio de los puntajes obtenidos por las alumnas en las Dimensiones en relación con los puntajes esperados por Dimensión en el ABSE fue de 0,34 puntos.

2.1.3 Distribución de los Resultados en el ABSE, según edad.

2.1.3.1 Distribución de los Resultados en alumnos con 7 años de edad

Gráfico N ° 4: Distribución de los resultados obtenidos en el ABSE, en alumnos con 7 años de edad.



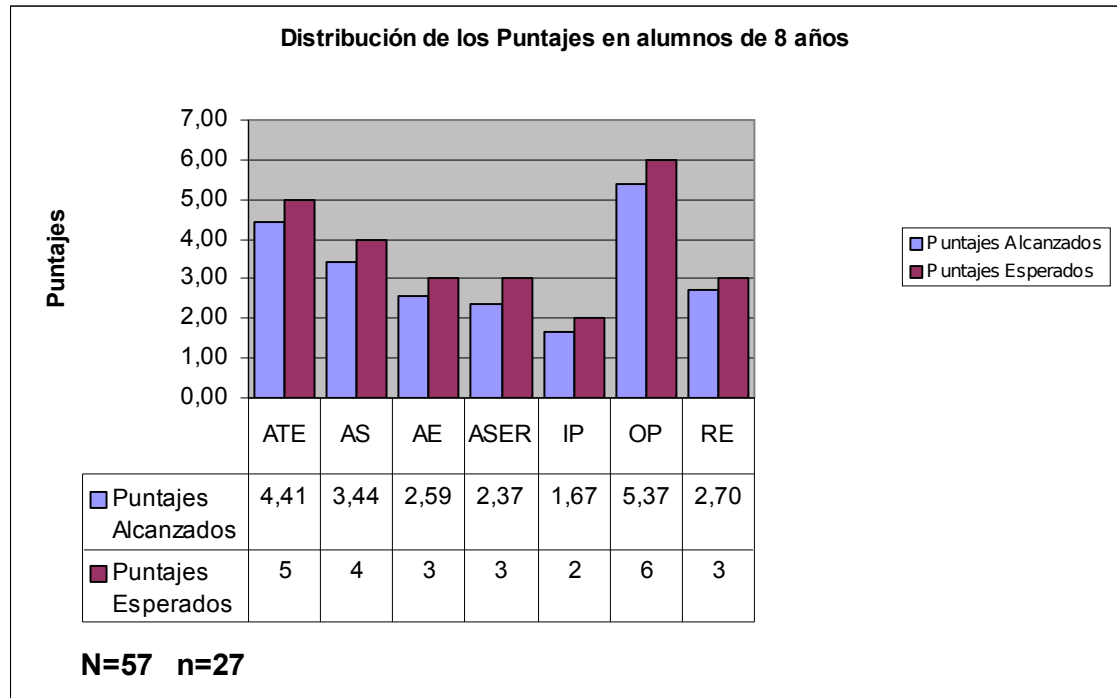
Del total de alumnos encuestados, 30 tienen 7 años de edad. Según los puntajes alcanzados por los alumnos y alumnas con este rango de edad, el promedio de los puntajes por ellos alcanzados de ellos se eleva hasta los 23 puntos, equivalente a un percentil de 27.

Sus puntajes se dispersaron bastante poco con respecto a los puntajes esperados, dándose como límites mínimo y máximo las Dimensiones de Independencia Personal, que es la percepción de realizar algunos hábitos escolares de manera autónoma, con una diferencia de 0,18 puntos siendo la Dimensión que más se acerca al puntaje esperado; y Adaptación Social, que es la percepción de establecer relaciones satisfactorias con sus pares, sentirse querido, hacer amigos y establecer una relación adecuada con los adultos, con una diferencia de 0,55 puntos, siendo la Dimensión que más se alejó.

La diferencia promedio de los puntajes obtenidos por los alumnos con esta edad en todas las Dimensiones en relación con los puntajes esperados fue de 0,38 puntos.

2.1.3.2 Distribución de los Resultados en alumnos con 8 años de edad

Gráfico N ° 5: Distribución de los resultados obtenidos en el ABSE, en alumnos con 8 años de edad.



Es posible develar en el gráfico precedente, que de los 57 alumnos encuestados, 27 de ellos tenían 8 años. Sus puntajes, revelados en la tabla adjunta al mismo gráfico, nos indican que se distribuyeron bastante cercanamente a lo esperado, en el cual el promedio de los puntajes alcanzados para cada Dimensión alcanza los 23 puntos, equivalentes a un percentil de 27.

Esto ocurre también para cada para cada Dimensión, dándose los menores puntajes tanto en Asertividad, que es la capacidad del niño o niña de expresar sus ideas y sus necesidades, y de defender sus derechos en la relación que establece con sus pares y sus profesores, como en Optimismo, que es la capacidad de disfrutar de las situaciones y creer que puede alcanzar logros, ambos con 0,63 puntos de diferencia en promedio con el puntaje esperado para cada Dimensión.

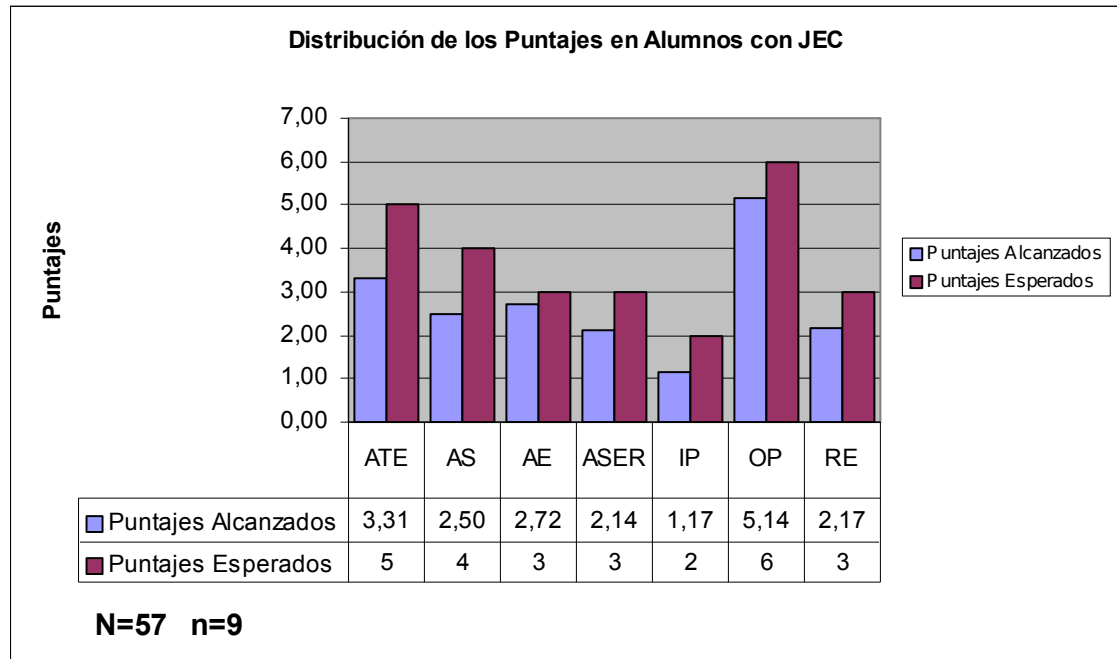
La Dimensión que presenta la puntuación más cercana al puntaje esperado fue Respuesta Emocional, que es la sensación del niño de poder expresar cariño, tolerar frustraciones y empatizar, con 0,30 puntos de diferencia con el parámetro ya especificado.

En Promedio, las diferencias manifestadas en los puntajes alcanzados por los alumnos de 8 años de edad en relación con los puntajes esperados por Dimensión en el ABSE, asciende en promedio a 0,49 puntos.

2.1.4 Distribución de Resultados en el ABSE, según Jornada Escolar Completa (JEC)

2.1.4.1 Distribución de los Resultados en alumnos que asisten a JEC

Gráfico N ° 6: Distribución de los resultados obtenidos en el ABSE, en alumnos que asisten a JEC.



Como se puede observar en el gráfico adjunto, los 9 alumnos que asisten a Jornada Escolar Completa Diurna presentan diferencias notables en cuanto a los puntajes alcanzados en cada una de las Dimensiones en comparación a los puntajes esperados. El promedio de los puntajes alcanza los 19 puntos, equivalente a un percentil de 7, el más bajo alcanzado por los grupos analizados.

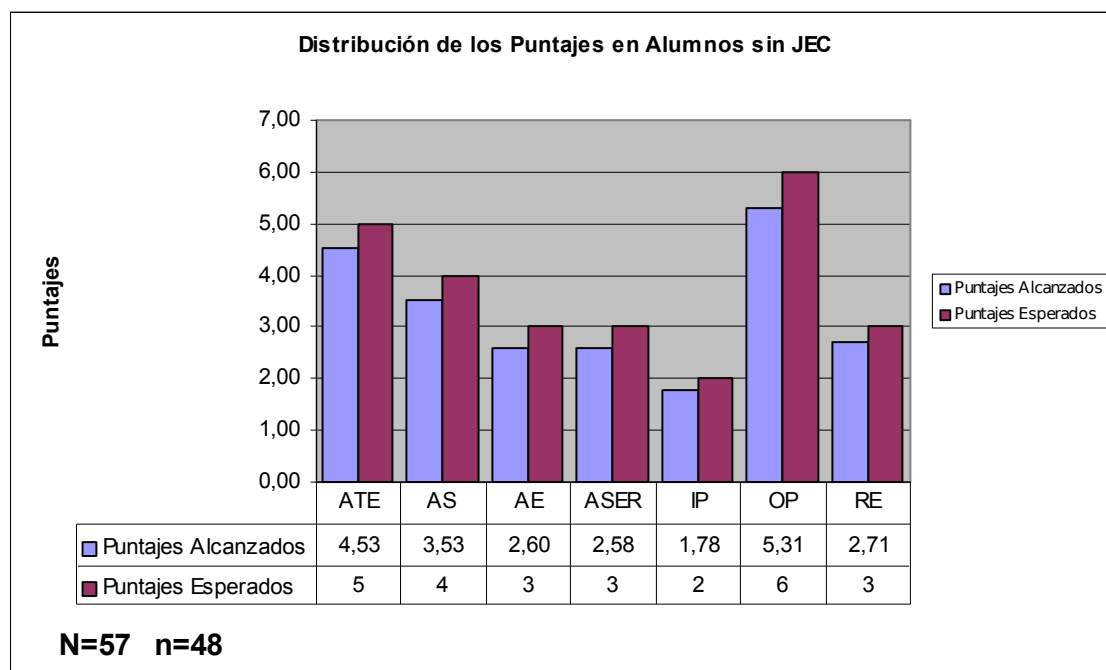
Las mayores diferencias se presentaron en las Dimensiones de Adaptación al Trabajo Escolar, que es la percepción de cumplir con las exigencias académicas y entretenerse con las tareas sugeridas, con una diferencia con respecto al parámetro de 1,69 puntos y Adaptación Social, que es la percepción de establecer relaciones satisfactorias con sus pares y de establecer una relación adecuada con los adultos, con 1,50 puntos de diferencia con respecto al puntaje esperado en esa escala.

Autoestima, que es tanto la valoración positiva que el niño o niña hace de sí mismo en el plano escolar e intelectual como la percepción de recibir valoración externa, fue la Dimensión que presenta la puntuación más cercana a la esperada, con sólo 0,28 puntos de diferencia.

Las diferencias de puntajes alcanzados en relación con los puntajes esperados en cada una de las Dimensiones del ABSE por esta muestra de alumnos son en promedio de 0,98 puntos, la diferencia más alta encontrada en todas las comparaciones realizadas.

2.1.4.2 Distribución de los Resultados en alumnos que no asisten a JEC

Gráfico N ° 7: Distribución de los resultados obtenidos en el ABSE, en alumnos que no asisten a JEC.



Se puede observar que la muestra de alumnos que no cuentan con Jornada Escolar Completa Diurna es mucho más numerosa que los que sí cuentan con ella, ya que en este caso ascienden en número a 48 alumnos. El promedio de puntajes alcanzados totaliza los 23 puntos, equivalente a un percentil de 27.

La diferencia de puntaje alcanzado en relación con el puntaje esperado más alta se dio en Optimismo, que es la capacidad que el niño o niña tiene de disfrutar de los acontecimientos y de esperar resultados favorables, con 0,69 puntos de diferencia promedio en relación al puntaje esperado en esa Dimensión

La menor diferencia entre los puntajes se presentó en la Dimensión Independencia Personal, que es la capacidad del niño o niña de realizar algunos hábitos

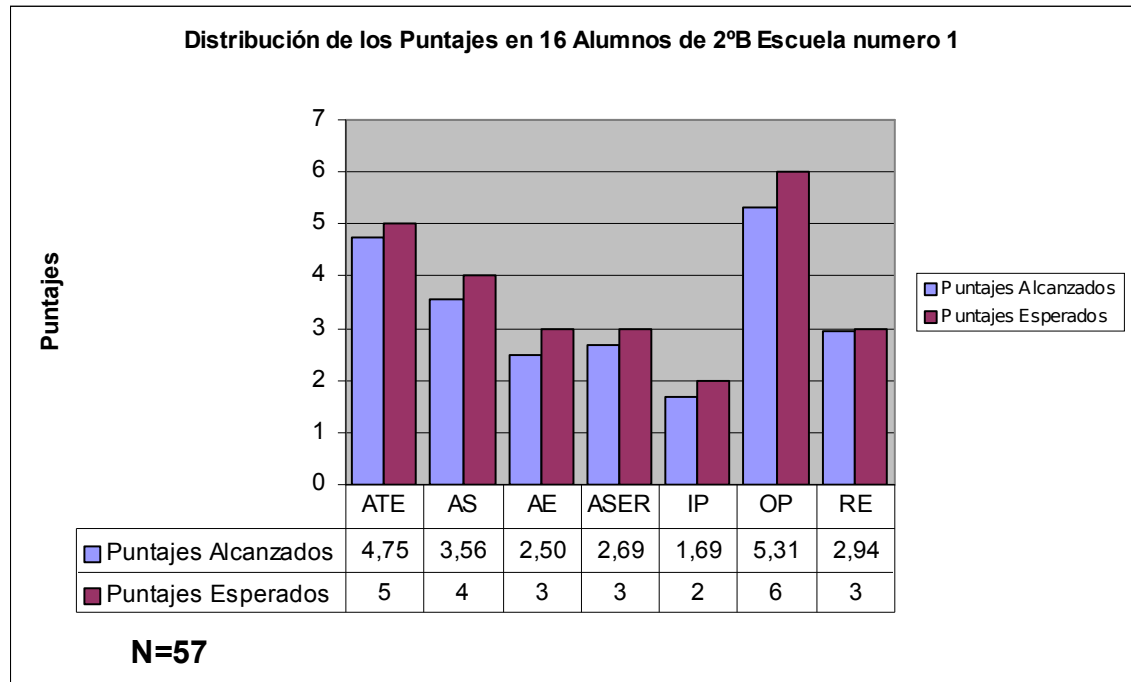
escolares de modo autónomo, con 0,22 puntos de diferencia promedio con el puntaje esperado para dicha Dimensión.

El promedio de las diferencias alcanzadas en cada una de las Dimensiones del ABSE en esta muestra alcanza los 0,42 puntos.

2.1.5 Distribución de los Resultados en el ABSE, según curso

2.1.5.1 Distribución de los Resultados en Alumnos de Escuela número 1

Gráfico N ° 8: Distribución de los resultados obtenidos en el ABSE, en alumnos de 2° B, Escuela número 1.



Del total de alumnos encuestados, 16 correspondían al 2º B de la escuela número 1, cuyos puntajes estuvieron muy cercanos a los esperados para cada una de las Dimensiones. Los puntajes alcanzados promedian 23 puntos, equivalentes a un percentil de 27.

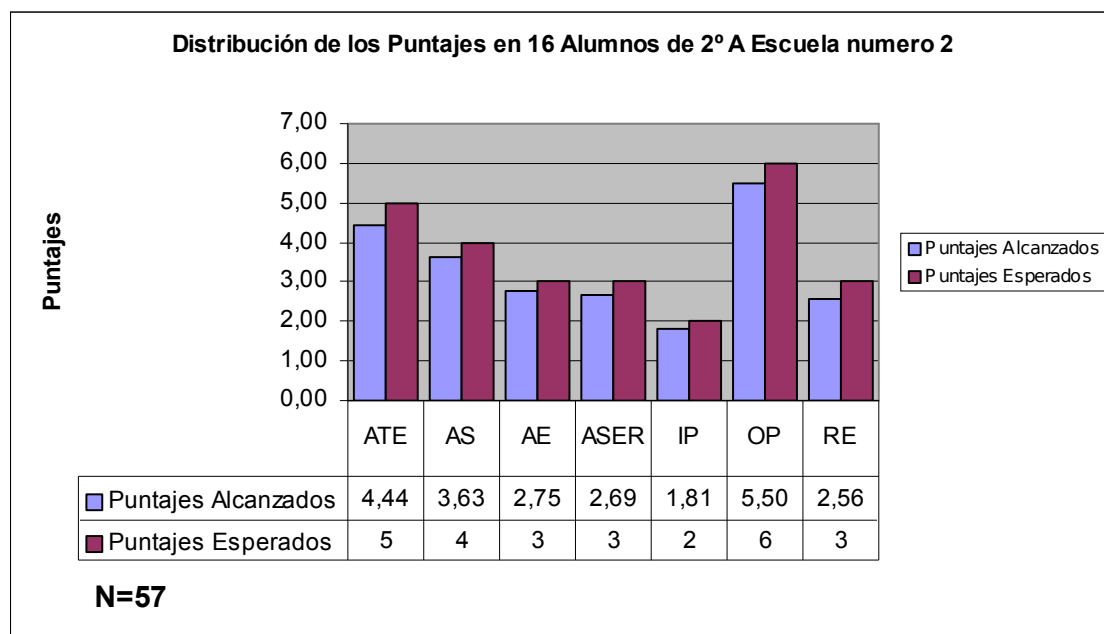
Es así como se puede observar que la mayor diferencia que presentaron los puntajes de los alumnos encuestados con respecto a cada una de las dimensiones se presentó en Optimismo, que es la capacidad del niño o niña de disfrutar de los acontecimientos y de esperar resultados favorables, con 0,69 puntos de diferencia promedio con el puntaje esperado para dicha Dimensión.

La menor diferencia se presentó en Respuesta Emocional, que es la sensación en el niño o niña de expresar cariño, tolerar frustraciones y empatizar con sólo 0,06 puntos, la menor diferencia encontrada en los análisis realizados con los alumnos encuestados.

En cuanto al promedio de las diferencias totales obtenido por este curso, ésta se elevó hasta alcanzar los 0,37 puntos.

2.1.5.2 Distribución de los Resultados en Alumnos de Escuela número 2

Gráfico N ° 9: Distribución de los resultados obtenidos en el ABSE, en alumnos de 2° A, Escuela número 2



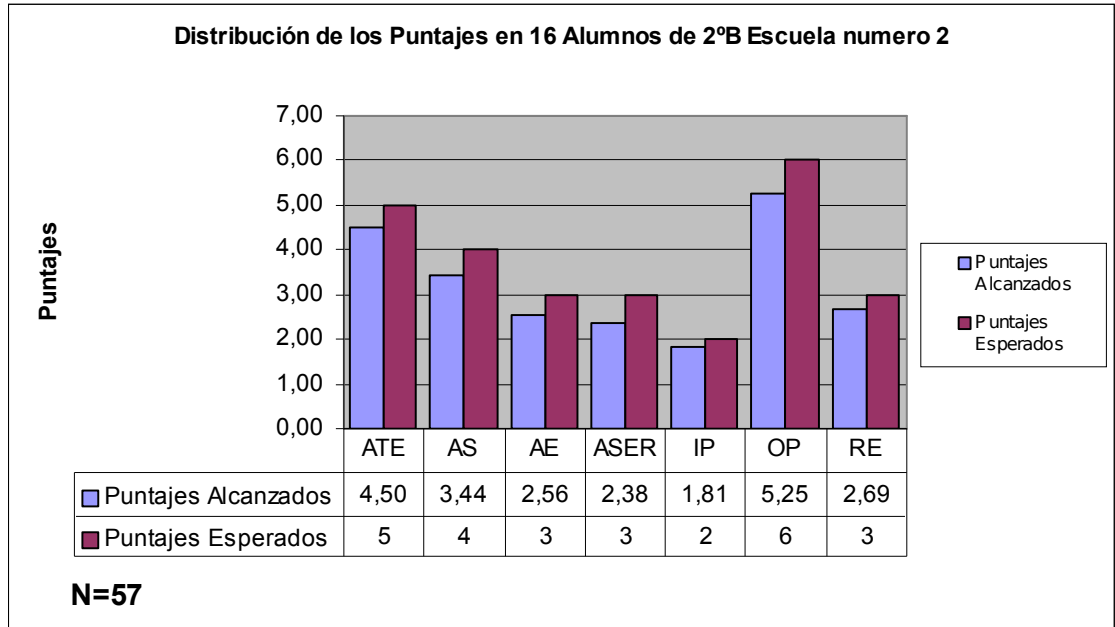
En esta muestra de alumnos, que ascienden a 16 alumnos de 2° A, pertenecientes a la Escuela número 2, manifiestan un comportamiento bastante similar en cuanto a los puntajes que se esperan para cada Dimensión en el ABSE. Los alumnos de este curso promediaron 23 puntos, equivalentes a un percentil de 27.

Es así como la mayor diferencia encontrada en cuanto a los puntajes alcanzados se presenta en Adaptación al Trabajo Escolar, que es la percepción de cumplir con las exigencias académicas tales como prestar atención en clases, concentrarse, seguir instrucciones y entretenerse con las tareas sugeridas, con 0,56 puntos de diferencia promedio con el puntaje esperado para dicha Dimensión.

La menor diferencia se encuentra en Independencia Personal, que es la percepción en el niño o niña de realizar algunos hábitos escolares de manera autónoma, con sólo 0,19 puntos de diferencia promedio con el puntaje esperado para esta Dimensión.

El promedio de las diferencias en cada una de las Dimensiones del ABSE en este curso asciende a 0,38 puntos

Gráfico N ° 10: Distribución de los resultados obtenidos en el ABSE, en alumnos de 2° B, Escuela número 2



De los 57 alumnos encuestados, son 16 los alumnos que pertenecen a 2° B de la Escuela número 2, manifiestan un comportamiento bastante similar en cuanto a los puntajes que se esperan para cada Dimensión en al ABSE. Los alumnos de este curso promediaron 23 puntos, equivalentes a un percentil de 27.

Sus puntajes se dispersaron como se verá a continuación: la mayor diferencia de puntajes, y como consecuencia, la Dimensión que menos puntuó fue Optimismo, que es la capacidad de disfrutar y tener una actitud positiva hacia los acontecimientos, creyendo que puede obtener logros, con 0,75 puntos de diferencia con respecto al puntaje esperado para esa Dimensión.

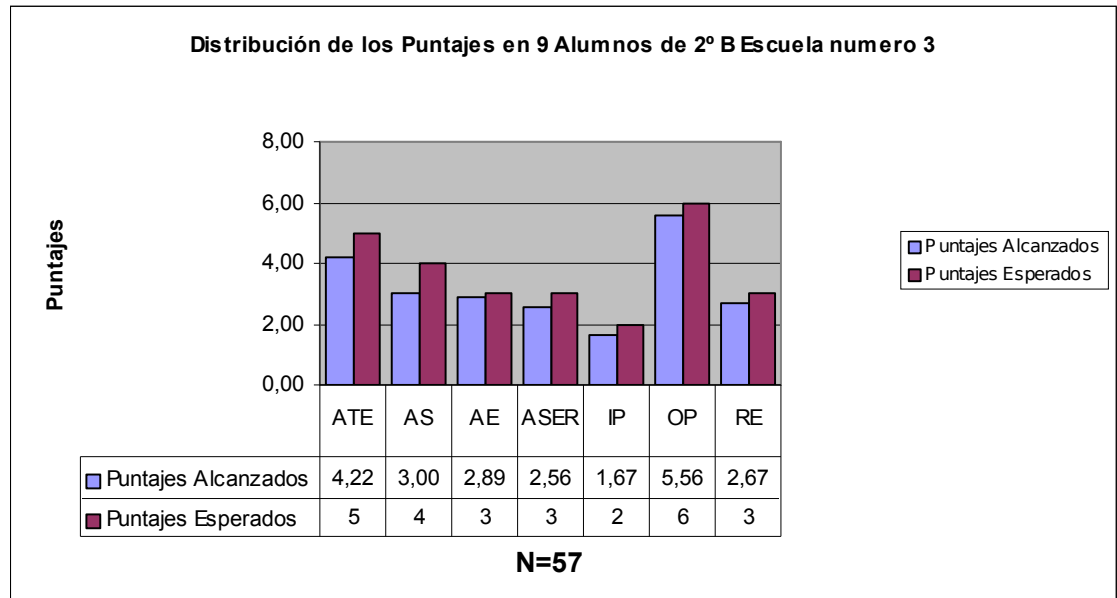
La menor diferencia de puntajes, es decir, la Dimensión que más puntuó fue Independencia Personal, que es la capacidad del niño o niña de realizar algunos hábitos escolares de manera autónoma, con un puntaje de 0,19 puntos de diferencia promedio

con el puntaje esperado para dicha Dimensión, similar al obtenido por la muestra del curso anteriormente expuesto.

El promedio de las diferencias en puntaje, obtenidas en cada una de las Dimensiones del ABSE en este curso asciende a 0,48 puntos

2.1.5.3 Distribución de los Resultados en Alumnos de Escuela número 3

Gráfico N° 11: Distribución de los resultados obtenidos en el ABSE, en alumnos de 2° B, Escuela número 3



Los puntajes obtenidos por esta muestra de 9 alumnos encuestados, pertenecientes a 2º B de la Escuela número 3, se comportan diferente con respecto a los puntajes esperados según Dimensión. El promedio de los puntajes alcanzados totaliza 23 puntos, equivalentes a un percentil de 27.

Es así como la mayor diferencia se encuentra en Adaptación Social, que es la percepción del niño o niña de establecer relaciones satisfactorias con sus pares y de establecer una relación adecuada con los adultos, con 1.00 punto de diferencia con respecto al puntaje esperado para esa Dimensión.

La Dimensión con menor diferencia fue Autoestima, que es la valoración positiva que el niño o niña hace de sí mismo/a en el plano intelectual y escolar, con sólo 0,11 puntos de diferencia con respecto al puntaje esperado en esta Dimensión.

En cuanto al promedio de las diferencias obtenidas en cada una de las Dimensiones del ABSE, por los alumnos de este curso, asciende a 0,49 puntos.

2.1.6 Descripción de las Diferencias Encontradas con respecto a los Puntajes Esperados para cada una de las Dimensiones del ABSE.

Tabla N° 8: Diferencias de Promedios en los Puntajes Alcanzados, según las distintas categorías en el ABSE

VARIABLE		ATE	AS	AE	ASER	IP	OP	RE	PROM
EDAD	7	0,44	0,55	0,30	0,22	0,18	0,63	0,30	0,38
	8	0,59	0,56	0,41	0,63	0,33	0,63	0,30	0,49
GÉNERO	M	0,79	0,83	0,38	0,59	0,24	1,21	0,31	0,62
	F	0,36	0,37	0,41	0,32	0,23	0,55	0,18	0,34
JEC	NO	0,47	0,47	0,40	0,42	0,22	0,69	0,29	0,42
	SI	1,69	1,50	0,28	0,86	0,83	0,86	0,83	0,98
CURSO	2ºB 1	0,25	0,44	0,50	0,31	0,31	0,69	0,06	0,37
	2ºA 2	0,56	0,38	0,25	0,31	0,19	0,50	0,44	0,38
	2ºB 2	0,50	0,56	0,44	0,63	0,19	0,75	0,31	0,48
	2ºB 3	0,78	1,00	0,11	0,44	0,33	0,44	0,33	0,49
GENERAL		0,49	0,61	0,35	0,42	0,25	0,61	0,28	0,43
TOTAL		0,63	0,66	0,35	0,47	0,30	0,69	0,33	

Para enriquecer el análisis, se presentan en la tabla 8 las diferencias de los promedios en las puntuaciones obtenidas por los alumnos según las variables estudiadas y las Dimensiones del ABSE

Es posible observar las Diferencias obtenidas en cada una de las descripciones y comparaciones realizadas anteriormente, según los objetivos planteados. Así, podemos observar que la menor diferencia observada, sin considerar el Total, se presentó en el curso 2º B, de la Escuela numero 1, en la Dimensión Respuesta Emocional, con sólo 0,06 puntos. La mayor diferencia, se presentó en los alumnos que cuentan con Jornada Escolar Completa, y que puntuaron muy por debajo de los 5 puntos esperados en Adaptación al Trabajo Escolar, con una diferencia de 1,69 puntos.

En cuanto a los Promedios de diferencias, el más bajo se presentó con las alumnas, promediando sólo 0,34 puntos de diferencia en toda la prueba. La mayor diferencia se presentó en los alumnos que asisten a Jornada Escolar Completa Diurna, cuyo promedio llegó a 0,98 puntos de diferencia.

Con respecto a los totales por Dimensión, la que menos diferencia presentó fue Independencia Personal, con 0,30 puntos. En cambio, la Dimensión que más diferencias presentó fue Optimismo, con 0,69 puntos.

Ahora, el promedio de las diferencias de puntajes alcanzados en comparación a los puntajes esperados en la muestra de alumnos, alcanzó los 0,43 puntos.

DISCUSION Y CONCLUSIONES

En las páginas siguientes se expondrán las principales conclusiones del estudio, que serán presentadas según el orden de los objetivos propuestos, es decir, primero las que se derivan de los resultados encontrados con respecto al síndrome de Burnout en los docentes encuestados, para seguir con las conclusiones referentes al Bienestar

Socioemocional que manifestaron los alumnos participantes del estudio, contrastándolas con nuestras Hipótesis. Posteriormente se realizará una integración teórica de los resultados obtenidos en relación a la calidad de la Educación. Finalmente se señalan las limitaciones presentadas a nivel investigativo y las implicancias y sugerencias derivadas de este estudio, como aporte a próximos estudios sobre esta temática.

De acuerdo a los resultados obtenidos se puede observar a nivel general los docentes presentan niveles medios y bajos de Cansancio Emocional, niveles medios y altos en la escala de Realización Profesional y niveles bajos y muy bajos en la escala de Despersonalización. Lo anterior podría indicar que si bien los docentes que colaboraron en este estudio podrían manifestar cierto grado de fatiga, falta de energía y disminución de recursos emocionales debido a sus niveles de cansancio emocional, éstos no son generados necesariamente por la relación que estos mantienen con sus alumnos (despersonalización) o por la evaluación que realizan de su labor docente (realización profesional) sino que existirían otros factores individuales que influirían en el nivel de Cansancio Emocional (Gil-Monte y Peiró 1997; Alvarado y Ruz, 1999).

Ahora bien, según el modelo de comparación social de Buunk y Schaufeli (1993; en Gil-Monte y Peiró, 1997) los docentes encuestados presentarían en cuanto a los procesos de intercambio social con sus alumnos certidumbre, pues manifiestan claridad sobre lo que sienten y piensan en relación a cómo deben actuar, habría percepción de equidad entre el trabajo realizado y lo que ellos mismos reciben en el transcurso de sus relaciones, y sobretodo, percepción de control sobre sus acciones laborales. Desde los Procesos de afiliación y comparación social con los compañeros de trabajo, la relación que los individuos desarrollarían con los compañeros de trabajo, serían de amistad, de compañerismo, y en lo profesional, habría una evaluación constante entre sus colegas docentes. Esto podría estar indicando la asunción de estrategias de adaptación para responder adecuadamente a las exigencias de este tiempo de cambios vertiginosos.

En relación al grupo de docentes con 30 o más años de docencia estos presentan niveles medios y bajos de Cansancio Emocional, niveles medios y bajos de Despersonalización y niveles altos y medios de Realización Profesional. El docente con menos de 30 años de docencia por su parte presenta niveles bajos de Cansancio Emocional, niveles muy bajos de Despersonalización y niveles altos de Realización Profesional. Esto podría indicar que es en el transcurso del ejercicio docente donde se generarían los procesos de Cansancio Emocional, Despersonalización y de disminución de Realización Profesional, lo que ratifica lo revisado en la literatura referente a que el Síndrome de Burnout se desarrolla conforme se van estableciendo relaciones al interior del aula con sus alumnos y a nivel social organizacional con sus colegas, administrativos y padres/apoderados (Gil-Monte y Peiró 1997; Alvarado y Ruz, 1999).

En cuanto al genero se observa que el varón presenta un nivel bajo de Cansancio Emocional mientras que las damas presentan niveles medios y bajos en la misma escala. En la escala de Despersonalización el varón presenta un nivel muy bajo mientras que las damas presentan niveles medios y bajos. En relación a la escala de Realización Profesional el varón presenta niveles altos en esta escala mientras que las mujeres obtienen niveles altos y medios. De acuerdo a lo anterior el varón presentaría menos Cansancio Emocional, menor Despersonalización y mayor Realización Profesional que las mujeres, por lo tanto, el menor índice de Burnout de los docentes pertenecientes a este grupo. Esto podría deberse a las estrategias de afrontamiento utilizadas, que como plantea Ponce (2002), en los varones están orientadas más hacia el problema y en las mujeres, orientadas más hacia la emoción. Esto podría ser consecuencia en parte del proceso tradicionalista de socialización en este país, en el cuál a los varones se les orienta más hacia lo cognitivo y a las mujeres, hacia lo emocional y lo domestico pues cabe destacar que las mujeres al llegar a su hogar después del la jornada laboral, deben seguir realizando labores "tradicionalmente femeninas" lo cual podría ser una de las razones por las que algunas docentes presenten niveles mas altos de cansancio emocional y más bajos de Realización Profesional que su par varón. Esta autora también señala en su estudio que los profesores varones y mujeres que utilizaban estrategias de afrontamiento orientadas hacia el problema tales

como planificación, resolución de problemas etc. indicaban niveles bajos de Burnout en sus puntuaciones del MBI (Ponce, 2002). Atendiendo a lo anterior, resultaría pertinente generar programas al interior de los establecimientos participantes de nuestro estudio orientados a promover estrategias de afrontamiento en los docentes orientadas hacia el problema.

En cuanto al ejercicio en Jornada Escolar Completa, la docente que trabaja en esta modalidad presenta un nivel medio de Cansancio Emocional, un nivel medio de Despersonalización y un nivel medio de Realización Profesional. Los docentes que no trabajan en esta modalidad presentan niveles medios y bajos de Cansancio Emocional, niveles muy bajos de despersonalización y niveles medios y altos de realización profesional. Estos resultados estarían avalando dos de los factores tensionantes señalados por Corvalán (2005) que serían los horarios de trabajo muy recargados con demasiadas horas pedagógicas en aula y las condiciones de trabajo que afectan negativamente la actividad docente en la sala de clases. En este sentido la JEC podría ser un factor obstaculizador de actividades que beneficien tanto el desarrollo del proyecto personal del docente como su capacitación profesional, debido al restringido tiempo que le deja para sí, lo que mermaría la calidad de la educación pues no se podría incluir los procesos y aprendizajes de los alumnos a nivel moral, estético, afectivo y personal (Marchesi y Martín, 1998), como se puede observar en los resultados de los alumnos encuestados que asisten a Jornada Escolar Completa.

Dados los resultados revisados anteriormente, se rechaza nuestra hipótesis 1 de investigación, es decir, que los cuatro docentes de Segundo año Básico, pertenecientes a las tres Escuelas Municipalizadas de la Comuna de Valparaíso presentan altos niveles de Burnout, visto principalmente en las escalas de Despersonalización y de Cansancio Emocional en el MBI, aceptándose por lo tanto nuestra hipótesis nula.

En cuanto a los resultados obtenidos por los alumnos a nivel general, éstos indican que la Dimensión que más altamente puntuó por ellos fue Adaptación Social, lo que indicaría que en las tres escuelas encuestadas se favorece un ambiente para los

alumnos en el ellos pueden, en general, establecer relaciones satisfactorias con sus pares y que son capaces de establecer relaciones adecuadas con los adultos, en este caso, con los distintos docentes con quienes comparten varias horas del día. Esto puede estar indicando la ausencia de Burnout en los docentes a nivel general, representado por los bajos puntajes obtenidos en Despersonalización por los docentes encuestados, y que estarían fomentando el desarrollo de la afectividad y de las habilidades sociales en sus alumnos.

Sin embargo, la Dimensión que menos puntuó fue Optimismo, lo que implica que los alumnos, en general, no están disfrutando de la situación educativa, ni que tienen la creencia de que pueden obtener logros. Esto podría deberse a un factor motivacional en los alumnos, quienes no están gozando de las actividades curriculares ofrecidas para ellos por la Reforma Educacional, lo que estaría indicando la necesidad de modificaciones a este nivel. En total, los 57 alumnos participantes promediaron un puntaje de 23, que representa un percentil de 27. Esto indicaría que los 57 alumnos encuestados, como grupo, estarían ubicados, entre 100 grupos de alumnos, sobre 26 y bajo 73 en cuanto a Bienestar Socioemocional.

Según género, tanto los alumnos varones como las mujeres obtuvieron los puntajes más cercanos al esperado en las Dimensiones Respuesta Emocional e Independencia Personal, lo que implicaría que ambos grupos sienten la posibilidad de expresarse tanto emocional como socialmente porque el ambiente escolar en el que se encuentran insertos se los permitiría, lo que estaría reforzando los lazos afectivos que el profesor establece con los alumnos varones en este caso, y vice-versa. Cabe señalar que las alumnas en ambas Dimensiones presentaron menores diferencias con respecto a sus pares varones en relación a los puntajes esperados. La Dimensión que menos puntuó en ambos grupos fue la Dimensión Optimismo, con una diferencia bastante notoria en relación al puntaje esperado en esa Dimensión para el caso de los varones (acá la diferencia fue más de un punto). Esto estaría también contradiciendo las implementaciones curriculares que la Reforma Educacional establece, referidas a lograr aprendizajes de mejor calidad en todos los sectores, tal como lo establece Marchesi y Martín, incluidos el afectivo y el estético (Marchesi y Martín, 1998). Con

éstos resultados, los 29 alumnos obtuvieron como promedio 22 puntos en el Autorreporte, que representan un percentil de 14, es decir, los alumnos varones encuestados están sólo sobre 13 grupos de alumnos varones, mientras que sobre ellos hay 86 grupos. En este sentido, las alumnas alcanzaron 24 puntos, que representan un percentil de 37, lo que indica que las alumnas encuestadas están ubicadas sobre otros 36 grupos de alumnas.

Según edad, los 30 alumnos con 7 años de edad obtuvieron los puntajes más cercanos a los esperados en Independencia Personal, mientras que la Dimensión que menos puntuó fue Adaptación Social. Esto podría deberse a un factor madurativo afectivo, que tenga relación con la corta edad de este grupo de alumnos. En este sentido, también podría establecerse una relación entre la participación de los padres de estos niños en el ambiente educacional, pues existen estudios que indican que la participación de los padres en la realidad educacional de sus hijos mejora ostensiblemente tanto las habilidades académicas como las sociales de estos (Arancibia, Herrera y Strasser, 2000). En este mismo sentido, los 27 alumnos con 8 años de edad obtuvieron su puntuación más alta en Respuesta Emocional, lo que implica que los alumnos y alumnas con esta edad son capaces de tolerar frustraciones y de expresar cariño. Las mayores diferencias (o puntajes más bajos) se presentaron en Asertividad y Optimismo, lo que indicaría que estos niños aún no son capaces de desarrollar completamente la capacidad de defender su posición y sus ideas con sus pares y sus profesores, lo que se podría explicar por un factor maduracional. Ambos grupos etáreos obtuvieron 23 puntos, lo que implica un percentil de 27. Esto significa que tanto los alumnos que tienen 7 años como los que tienen 8 años están sobre 26 grupos imaginarios de niños con esa edad, mientras que 73 grupos estarían sobre ellos en Bienestar Socioemocional.

Según Jornada Escolar Completa, los 9 alumnos que asisten a JECD obtuvieron los puntajes más cercanos a los esperados en Autoestima mientras que las Dimensiones que más bajo puntuaron fueron Adaptación al Trabajo Escolar y Adaptación Social ambas con una notoria diferencia con respecto al parámetro (de más de un punto y

medio en ambas Dimensiones). Esto podría estar entregando evidencia sobre la injerencia que tiene sobre la capacidad atenta de los alumnos la JEC, como lo indica Kahneman (1997). El propone, basándose en la Ley de Yerkes-Dodson, que el Arousal sigue una curva de U invertida, y que es en la jornada matutina en donde los recursos atencionales están en su punto más alto, mientras que en las horas de la tarde, luego de almorzar, el organismo sufre del Efecto de Repleción, en el cuál la sangre desciende desde el cerebro hacia la musculatura lisa del sistema digestivo, disminuyendo el Arousal, lo que se vería reflejado en actitudes de desatención y por consiguiente, una disminución notoria en los Aprendizajes que pueda llegar a obtener, lo que incidiría en los resultados obtenidos en Adaptación al Trabajo Escolar. En el caso de Adaptación Social, resulta interesante el hecho de que estos alumnos tienen como profesor jefe a la docente que presenta niveles medios de Despersonalización, Cansancio Emocional y Realización Profesional, lo que indicaría que la JEC puede estar afectando no solo la Calidad de la labor docente, sino que también mermarían las posibilidades que los actores educacionales tienen de establecer relaciones efectivas, ya sea entre alumnos, entre profesores, y entre alumnos y profesores.

El promedio de sus puntajes da como resultado 19 puntos, que se traduce en un percentil de 7, el más bajo de todos los obtenidos. Esto quiere decir que 96 grupos imaginarios de niños que asisten a JECD tienen mejor Bienestar Socioemocional que ellos. Cabe destacar también que de entre todos los análisis realizados, utilizando como parámetro el puntaje esperado para cada Dimensión, este grupo fue el que obtuvo la diferencia más alta, en relación al promedio obtenido para la prueba total.

Ahora, para los 48 alumnos que no asisten a JECD, la Dimensión que más alto puntuó en ellos fue Independencia Personal, y la que menos puntuó fue Optimismo, lo que estaría indicando que los alumnos no estarían motivados para disfrutar y esperar logros en las actividades que el sistema Educativo les ofrece. El promedio obtenido por los alumnos que asisten a JECD totaliza los 23 puntos, equivalentes a un percentil de 27, lo que implica que entre otros 100 grupos de niños que no asisten a JECD, ellos estarían sobre 26 grupos, mientras que sobre ellos habría 73 grupos de alumnos con mejor Bienestar Socioemocional.

Según curso y escuela, los 16 alumnos que fueron encuestados y que cursaban el 2° B de la Escuela número 1 presentaron el puntaje más cercano al esperado en Respuesta Emocional, lo que indica que estos alumnos son capaces de expresar sus emociones y de empatizar con el resto de sus compañeros. Cabe destacar que este fue el grupo que menor diferencia presentó con el puntaje esperado según Dimensión, obteniendo un puntaje casi idéntico, además de estar a cargo del docente que menos indicios de Burnout presentó. El puntaje más bajo lo obtuvieron en Optimismo, lo que implicaría que las actividades, lectivas o no, ofrecidas en la escuela número 1 para los alumnos no son lo suficientemente motivantes para ellos.

Los 16 alumnos que pertenecen al 2° A de la escuela número 2 presentaron el puntaje más cercano al esperado según Dimensión en Independencia Personal, al igual que sus compañeros de 2° B, lo que estaría indicando una relación cercana con los docentes a su cargo, ya que son capaces de realizar hábitos escolares de manera autónoma, como ingresar a la sala de clases al terminar el recreo sin que el profesor se los pida, mientras que el puntaje más bajo lo obtuvieron en Adaptación al Trabajo Escolar, lo que estaría implicando hipotéticamente la utilización de metodologías que pueden resultar confusas para los alumnos y alumnas de este curso.

Los 16 alumnos que pertenecen al 2° B de la escuela número 2 presentaron puntaje más bajo en Optimismo, lo que estaría indicando que las actividades o la metodología para realizarlas utilizada por el docente a su cargo, no resultan motivantes para sus alumnos como para que ellos disfruten de las mismas. En este sentido, es posible proponer capacitaciones hacia los profesores en la utilización de metodologías nuevas y atrayentes para sus alumnos, con el objeto de obtener aprendizajes significativos en sus alumnos, quienes creerían, teóricamente, en la obtención de logros.

Finalmente, los 9 alumnos pertenecientes al 2° B de la Escuela número 3 presentaron el puntaje más cercano al esperado según Dimensión en Autoestima, y el puntaje más bajo lo obtuvieron en Adaptación Social, con un punto de diferencia. Cabe hacer notar que son estos mismos alumnos los que asisten a JEC, y que por lo tanto se estaría revelando un factor de agotamiento debido a la extensión del horario escolar, lo que hipotéticamente, dificultaría la posibilidad de establecer relaciones tanto con sus

pares como con su docente jefe, además de un factor afectivo maduracional referido a lo mismo.

En todos los cursos encuestados, el puntaje total obtenido por ellos fue de 23 puntos en la prueba, lo que implica que los 4 cursos se encuentran en un percentil 27, es decir, 73 grupos cursos están ubicados sobre ellos en Bienestar Socioemocional.

Ahora bien, el orden en el que se manifestaron las Dimensiones en los niños encuestados fue el siguiente: Independencia Personal, Respuesta Emocional, Autoestima, Asertividad, Adaptación al Trabajo Escolar, Adaptación Social y Optimismo

Dados los resultados revisados anteriormente, se acepta nuestra hipótesis 2 de investigación, es decir, que los niveles de Bienestar Socioemocional de los alumnos pertenecientes a las tres Escuelas Municipalizadas de la Comuna de Valparaíso serían bajos, visto principalmente en la Dimensión de Optimismo, ya que la Dimensión Respuesta Emocional arrojó puntajes altos. En su lugar, quedó Adaptación Social, que es la Dimensión que sigue en puntajes bajos. Por lo tanto, se rechaza nuestra hipótesis nula.

Con respecto a cómo se manifiestan estas variables en relación a la Calidad de la Educación, es posible postular que si bien los docentes encuestados presentaban niveles medios y/o bajos en las escalas Cansancio Emocional y puntajes medios y altos en la escala de Realización Profesional, todos los docentes presentaban puntajes bajos o muy bajos en la escala de Despersonalización, exceptuando a una, lo que podría indicar que cualquier problema emocional o laboral que estos pudieran percibir, repercutiría en sus relaciones laborales, es decir con sus colegas, y no se verían reflejadas en la relación que estos mantienen con sus alumnos, lo que generaría un ambiente grato en el aula (Alvarado y Ruz, 1999), que teóricamente beneficiaría el Bienestar Socioemocional de los alumnos, reflejado en alumnos más participativos y motivados hacia el aprendizaje y las relaciones entre compañeros.

Sin embargo, los resultados arrojados por el ABSE indican que los alumnos y alumnas participantes de este estudio presentan una baja importante en la Dimensión

Optimismo y en Adaptación Social, que, considerando las características socioeconómicas de los alumnos encuestados, indicarían que no sólo las relaciones que establecen con sus compañeros inciden en el desarrollo de un adecuado Bienestar Socioemocional, como lo indica el estudio del Ministerio de Educación del año 2001.

Es en este sentido en que los progenitores de los alumnos también tienen incidencia en la Calidad de la Educación, ya que son ellos los primeros llamados a entregar herramientas sólidas para que sus hijos se desarrollen emocionalmente, y los resultados de ello se observen cuando ellos sean personas adultas integrales, tal como lo plantea la Reforma Educacional (Arancibia, Herrera y Strasser, 2000; Mecklenburg, 2003).

Cabe destacar, dentro de las limitaciones de este estudio el tamaño de la muestra, que al ser limitado no permite establecer correlación y generalización de las conclusiones, y que por lo tanto estaría mermando notablemente el impacto de este estudio. Esta misma limitación llevo a modificar el tipo de estudio llevándonos a establecer análisis y conclusiones descriptivas, frente a esto para ahondar el tema del Burnout del docente y su relación con el Bienestar Socioemocional y la calidad de la Educación, puede sugerirse para próximos estudios, la incorporación de un mayor número de escuelas realizando una comparación entre comunas, por ejemplo Valparaíso y Viña del Mar, incluyendo la utilización de metodologías cualitativas que permitan con alto grado de verosimilitud cuales son los factores que están afectando a los profesores en su vida laboral.

Otra limitación que pudo afectar el impacto de este estudio es la no inclusión de los padres de los alumnos, actores importantes que tienen mucho que decir respecto a la calidad de la educación y que sin duda tienen injerencia en el Bienestar Socioemocional de sus hijos e hijas. Se sugiere al respecto para nuevas investigaciones de corte cualitativo la inclusión de los padres, con métodos como la entrevista en profundidad o el focus group, realizados tanto a los padres, como a los alumnos y los profesores, que puedan graficar con mayor propiedad qué tan bien lo pasan los alumnos tanto en el establecimiento como también en el lugar en el que ellos habitan.

Otro factor que pudo intervenir en la muestra de profesores y como consecuencia de ello en los resultados, es la real falta de tiempo vivenciada por los profesores para quienes el Segundo semestre resulta notoriamente más corto, con más actividades planificadas por día y con muy poco tiempo para ellos mismos tal como fue expresado por ellos.

Finalmente, el punto mas importante, quizás, que efecto la participación de docentes en este estudio fue el hecho de no enviar una carta a la Corporación Municipal de la Educación dando cuenta de las caracteres ticas de este estudio pidiendo el respaldo de esta para sugerir y avalar la participación de los Establecimientos Educativos que a ella pertenecen, se sugiere establecer una conexión, mas expedita de los alumnos de la Escuela de Psicología, que realicen estudios posteriores en el área de la Educación con la Corporación Municipal de Educación, permitiendo asi un proceso de investigación más efectivo.

BIBLIOGRAFÍA

ALVARADO, Villalobos Ana y RUZ, Antúnez Claudia. Determinación de los niveles de Burnout y su relación con Satisfacción laboral y Apoyo social en profesionales de la municipal de Valparaíso. Tesis (Licenciado en Psicología). Valparaíso, Chile,

Universidad de Valparaíso, Facultad de Medicina, Escuela de Psicología, 1999.
137 p.

ARANCIBIA, Violeta, HERRERA, Paulina, STRASSER, Katherine. Manual de Psicología Educativa. Segunda Edición. Santiago, Chile. Ediciones Universidad Católica de Chile. 2000. 279 p. Serie Textos Universitarios

Banz, Cecilia. (2002) Rol del Psicólogo Educativo en tiempos de reforma: Desde el clínico en la Escuela al mediador de la Institución. [en línea] Disponible en: <http://www.ecampus.cl/Textos/psicologia> [2006, Abril, 15]

BUZZETTI Bravo Marcela. Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI) en Dirigentes del Colegio de profesores A.G de Chile. Memoria (Licenciado en Psicología), Santiago, Chile, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Carrera de Psicología. 2005. 139 p. [en línea] Disponible en: http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2005/buzzetti_m/sources/buzzetti_m.pdf [2006, Junio, 02]

Colegio de Profesores de Chile A.G. Directorio nacional “Departamento de Bienestar” (2000) Informe Estudio de salud laboral de los profesores en Chile [en línea] Disponible en: <http://www.colegiodeprofesores.cl/nacional/informe%20salud.pdf> [2006, Abril, 03]

Corvalán, María Isabel (2005) “La Realidad Escolar Cotidiana y la Salud Mental de los Profesores” Revista Enfoques Educativos [en línea] 7 (1): 69-79, Disponible en: <http://www.al-dia.cl/sistema/tablas/listar.asp?r=3276> [2006, Mayo, 18]

ESPARZA, Claudio, GUERRA, Patricia y MARTÍNEZ, Macarena. Determinación de los niveles de Síndrome Burnout en profesionales De la Salud de la V Región. Revista de Psicología Universidad de Valparaíso, 1 (1): 73-95. Diciembre 2000.

GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo. La Reforma Educacional Chilena. Santiago, Chile, Editorial Popular, 1999. 335 p. Serie Proa

GIL-MONTE, Pedro, PEIRÓ, José María. Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse. Madrid, España, Editorial Síntesis, 1997. 137 p. Serie Psicología Social

HERNÁNDEZ, Roberto, FERNÁNDEZ, Carlos, BAPTISTA, Pilar. Metodología de la Investigación. 3° Edición, México, Editorial Mc Graw Hill, 2003. 705 p.

KAHNEMAN, Daniel. Atención y Esfuerzo. 3° Edición. Madrid, España. Editorial Biblioteca Nueva, 1997. 93 p.

LIRA, María Isabel, EDWARDS, María, HURTADO, Mónica, SEGUEL, Ximena. Autorreporte del Bienestar Socioemocional para niños/as de Prekinder a 2° año Básico Santiago, Chile. Ediciones Universidad Católica de Chile, 2005. 80 p. Serie Aprendizaje.

MARCHESI, Álvaro, MARTÍN, Elena. Calidad de la Enseñanza en Tiempos de Cambio. 1ª Edición. Madrid, España. Editorial Alianza, 1998. 498 p. Serie Psicología y Educación.

Mecklenburg, Pablo. Informe a la OECD sobre la calidad de la Educación en Chile (2003) [en línea] Disponible en: www.mecklenburg.cl/Informe20%OECD20%.

Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, Estadísticas en Educación, Noviembre 2001 [en línea] Disponible en <http://www.mineduc.cl>

Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, Características de la Educación Básica en Chile, Junio 2003 [en línea] Disponible en <http://www.mineduc.cl>

PONCE, Claudia. Burnout y Estrategias de Afrontamiento en Profesores de Educación Básica. Revista Psykhe, 11 (2): 71-88. Noviembre 2002.

ANEXOS

ANEXO 1

MBI-ES (adaptado por los investigadores)

Esta es una encuesta sobre su salud mental en la actualidad. Consta de 22 preguntas, en las que no existen respuestas correctas o incorrectas. Ud. debe contestar lo más fielmente posible a cómo se siente en estos momentos.

Esta es una encuesta con fines de investigación, en la que sólo se computarán los datos numéricos, correspondientes a los grados de intensidad que ud presente en las afirmaciones realizadas en él.

Su nombre y el del establecimiento son absolutamente confidenciales.

Los grados de intensidad van desde. 0= nunca; 1= pocas veces al año o menos; 2= una vez al mes o menos; 3= unas pocas veces al mes o menos; 4= una vez a la semana; 5= pocas veces a la semana; 6= todos los días.

1. Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
2. Me siento agotado al final de la jornada de trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
3. Me siento fatigado cuando me levanto por la mañana y tengo que ir a trabajar.	0	1	2	3	4	5	6
4. Comprendo fácilmente como se sienten los alumnos	0	1	2	3	4	5	6
5. Creo que trato a algunos alumnos como si fueran objetos impersonales.	0	1	2	3	4	5	6
6. Trabajar todo el día con mucha gente es un esfuerzo.	0	1	2	3	4	5	6
7. Trato muy eficazmente los problemas de alumnos	0	1	2	3	4	5	6
8. Me siento quemado por mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
9. Creo que influyo positivamente con mi trabajo en la vida de las personas.	0	1	2	3	4	5	6
10. Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo esta profesión.	0	1	2	3	4	5	6
11. Me preocupa el hecho de que este trabajo me endurezca emocionalmente.	0	1	2	3	4	5	6
12. Me siento muy activo.	0	1	2	3	4	5	6
13. Me siento frustrado en mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
14. Creo que estoy trabajando demasiado.	0	1	2	3	4	5	6
15. Realmente no me preocupa lo que le ocurre a mis alumnos.	0	1	2	3	4	5	6
16. Trabajar directamente con personas me produce estrés.	0	1	2	3	4	5	6

17. Puedo crear fácilmente una atmósfera relajada con mis alumnos.	0	1	2	3	4	5	6
18. Me siento estimulado después de trabajar con mis alumnos.	0	1	2	3	4	5	6
19. He conseguido muchas cosas útiles en mi profesión.	0	1	2	3	4	5	6
20. Me siento acabado.	0	1	2	3	4	5	6
21. En mi trabajo trato los problemas emocionales con mucha calma.	0	1	2	3	4	5	6
22. Siento que los alumnos me culpan por algunos de sus problemas.	0	1	2	3	4	5	6

ANEXO 2
CARTA A LOS ESTABLECIMIENTOS

Señor(a) director(a)

Nombre Establecimiento

Somos Gastón Díaz Gajardo, RUN 15346047-7 y Carolina Urrutia Vásquez, RUN 13.879.716-3, estudiantes memoristas de Psicología de la Universidad de Valparaíso y nos dirigimos a usted con motivo de lo siguiente:

En el marco de la asignatura de Seminario de Título, nos encontramos realizando una investigación en la que se pretende, a grandes rasgos, establecer la relación entre la salud de la persona del profesor y los recursos afectivos del educando de segundo año básico de establecimientos educacionales municipales de la comuna de Valparaíso.

Los nombres de los participantes, así como del establecimiento se mantendrán en el más absoluto secreto, por razones éticas.

Nos favorecería enormemente el hecho de que usted nos permita realizar la investigación en su establecimiento, con envío a su persona de los resultados y conclusiones a las que lleguemos.

Sin otro particular, y esperando una buena acogida de la presente, se despiden de usted

Gastón Elier Díaz Gajardo

Carolina Verónica Andrea Urrutia Vásquez

AUTORREPORTE DEL BIENESTAR SOCIOEMOCIONAL DE NIÑO Y LA NIÑA EN PRIMERO Y SEGUNDO BÁSICO

M. Isabel Lira, Marta Edwards, Marta Hurtado y Ximena Seguel

HOJA DE REGISTRO

Nombre del niño/a L
 Edad Sexo Curso Establecimiento.....
 Evaluador Fecha de evaluación.....

1	Presta atención en clases	
2	Hace las tareas solicitadas	
3	Tiene expectativas de logro deportivo	
4	Se entretiene con el trabajo	
5	Tiene actitud positiva frente a las dificultades	
6	Defiende sus derechos en el patio	
7	Empatiza	
8	Percebe valoración externa	
9	Comparte	
10	Expresa cariño a su profesor/a	
11	Se muestra contento/a de su trabajo escolar	
12	Tiene capacidad de gozar	
13	Se pone en frío sin que lo/a llamen	
14	Tiene expectativas de logro académicos	
15	Se concentra en su trabajo	
16	Defiende sus derechos	
17	Se siente querido/a por sus compañeros/as	
18	Se siente capaz intelectualmente	
19	Confía que su esfuerzo tiene un buen resultado	
20	Le gusta aprender	
21	Confía en su buena suerte	
22	Se preocupa por sus compañeros/as	
23	Tolera frustraciones	
24	Muestra la libreta de comunicaciones	
25	Logra expresar sus ideas y necesidades	
26	Tiene amigos/as con quienes jugar	

PUNTAJE BRUTO

PERCENTIL

