

**Burnout en personal docente y no docente de una escuela albergue de Mendoza***Flavia Arrigoni<sup>1</sup>***Resumen**

Alumnos, docentes y no docente de escuelas albergues deben permanecer en ellas durante algunos días al mes debido a que están situadas en lugares donde, por lejanía, inaccesibilidad o aislamiento geográfico, no es posible la asistencia diaria a clases. Se evaluó la presencia del síndrome del *burnout* en personal docente y no docente de una escuela albergue de Mendoza. Los objetivos específicos fueron: describir las variables sociodemográficas y profesionales/ocupacionales, indagar sobre aspectos vinculados con la salud y evaluar los niveles de ansiedad del personal docente y no docente de la escuela. Se trató de un estudio con un enfoque cuantitativo, exploratorio-descriptivo, con un diseño no experimental, transaccional. Los instrumentos utilizados fueron el *Maslach Burnout Inventory Educational Survey- MBI-ES* (Maslach & Jackson, 1981); el *Inventario de Ansiedad de Beck - BAI* (Beck & Steer, 2011) y una ficha sociodemográfica laboral de elaboración propia. Se utilizó el paquete estadístico SPSS 21 para el análisis de los resultados. Participaron treinta y nueve trabajadores de la institución educativa. La mayoría eran personas jóvenes, solteras, sin hijos, que llevaban un año o menos trabajando en este tipo de institución. El 72% era personal suplente, un 3% cubría un cargo vacante y solo el 26% restante era titular en el cargo. Los resultados indican que el personal que desempeña funciones en la institución no presentaba indicadores de *burnout* ni altos niveles de ansiedad.

Palabras claves: Síndrome *Burnout*- Escuela Albergue- Personal Docente y No docente- Estrés Laboral Crónico.

***Burnout in the teaching and non-teaching staff of a rural boarding school of Mendoza (Argentina)*****Abstract**

The students, teaching and non-teaching staff of the rural boarding school must stay at the institution a few days every school-month as it is far enough to prevent them from attending classes regularly. The burn-out syndrome presence/absence was assessed in the teaching and non-teaching staff of a rural boarding school in Mendoza. The particular goals were: to describe the social-demographical and the professional /occupational variables; to inquire about some health-related aspects and, to assess the teaching and non-teaching staff's anxiety level. It was an exploratory-descriptive quantitative study with a non-experimental and transactional design. The *Maslach Burnout Inventory Educational Survey- MBI-ES* (Maslach & Jackson, 1981); the *Beck Anxiety Inventory* (Beck & Steer, 2011), and an adapted social-demographical working file were used. The outcomes were analyzed with the SPSS 21. Thirty nine workers of the educational institution participated; mostly young single and childless people with a year or so having worked there. 72% was substitute staff, 3% was temporary staff and 26% was regular staff. Results show that the teaching and non-teaching staff of this institution have no burn-out syndrome neither high anxiety levels.

Keyword: Burnout Syndrome- Shelter School- Teachers and other School Workers- Chronic Work Stress.

**Introducción**

Las Escuelas Albergues (en adelante EA) son instituciones educativas situadas en lugares de difícil accesibilidad que, para garantizar la escolaridad básica obligatoria, ofrecen un régimen intensivo de formación que implica que alumnos y personal permanezcan en ella varios días al mes. Alumnos y trabajadores se ven obligados a una

convivencia forzosa durante cierto período de tiempo.

Se indagó la presencia del síndrome de quemarse por el trabajo o síndrome del *burnout* (SBO en adelante) en el personal de la escuela. Éste se vincula al estrés laboral crónico y al impacto que las características organizacionales tienen en la calidad de vida laboral de sus empleados. El SBO

<sup>1</sup> Universidad del Aconcagua, Argentina. E- mail: arrigoniflavia@gmail.com

implica una respuesta prolongada a estresores interpersonales que aparecen en el contexto laboral, y conforma un constructo tridimensional, caracterizado por cansancio o agotamiento emocional, despersonalización o cinismo en el trato a los usuarios, y una sensación de ineffectividad o ausencia de realización personal.

La Ley de Educación Nacional (2006) de Argentina plantea la obligatoriedad de la educación secundaria cuyo fin es preparar a los jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de sus estudios. La Educación Rural es una modalidad del Sistema Educativo que garantiza el acceso a la educación de los jóvenes que habitan en zonas rurales. Guirado (2010) habla de la dimensión doméstica que adquiere el espacio escolar en estos contextos: la EA asume diversas responsabilidades en la formación de los adolescentes, ya que, además de cumplir su rol de escuela, los alberga durante un período de tiempo, constituyéndose en su “hogar”. Estas escuelas deben garantizar una formación integral que promueva la futura inserción familiar y social del joven, y, además, cubrir sus necesidades básicas de afecto, protección y desarrollo. La Normativa de Escuelas Albergues de San Juan (DGE, 1983, citado en Guirado, 2010, p.8) prevé que deben retener las poblaciones vulnerables dentro del sistema educativo mediante el establecimiento de “...una estructura semejante a la de un armónico grupo familiar que satisfaga las necesidades inherentes a la población escolar en cuanto expectativas psico-físicas y afectivas”. Esta misión trasciende la tarea que le es propia, la promoción del acceso al conocimiento, e implica su posicionamiento como ámbito familiar por su condición de “albergue”, obligándola a satisfacer necesidades, no solo educativas, sino también psicofísicas y afectivas de los estudiantes.

Durante el periodo de “albergada” se permanece en la EA ininterrumpidamente. Así, por la mañana y la tarde, ésta tiene más de escuela que de albergue, y, por la noche, más de albergue que de escuela. Sus características peculiares impactan en toda la comunidad educativa: por un lado, implican una jornada laboral ininterrumpida para el personal y, por otro, una jornada de formación, y por qué no de control por parte de los docentes, extendida para los estudiantes. Guirado (2010, p.14) entiende que las características de este tipo de escuelas posicionan al docente en un lugar de “...autoridad que vigila discretamente”.

Quincenalmente los actores de la comunidad educativa experimentan incertidumbre acerca de si estarán dadas las condiciones mínimas para trasladarse desde sus lugares de residencia habitual hasta las inhóspitas zonas de enclave de estas instituciones educativas. Una sola calle de

tierra da acceso al secano lavallino, y, la escuela objeto del presente estudio se encuentra a 200 kilómetros de la capital (90 kilómetros por asfalto y 110 kilómetros por calle de tierra). Las EA de la zona presentan déficit de los servicios básicos: carecen de agua potable, gas natural y servicio de cloacas; los servicios de comunicación son precarios y el tendido de red eléctrica es insuficiente. Por esto se entiende que el personal de esta institución trabaja en un contexto signado por altos índices de vulnerabilidad (Puebla, 2005).

La labor docente implica el trabajo diario con otros y la necesidad de satisfacer sus demandas de atención, acompañamiento y cuidado, lo que, en última instancia, puede impactar negativamente en su bienestar y salud. Diversas investigaciones consideran las características organizacionales y su rol en la aparición del SBO, y la relación de éste con condicionantes sociodemográficas y ocupacionales (Gil Monte, 2005). Maslach y Jackson (1981) consideran al SBO como un síndrome psicológico caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y reducción en la realización personal que hace que una persona se sienta descontenta e insatisfecha con sus logros laborales (Díaz & Gómez, 2016).

El trabajo docente latinoamericano sufrió transformaciones producto de las reformas educativas implementadas desde la década de los 90. Los cambios en los enfoques pedagógicos, una creciente presión por los rendimientos estandarizados, la introducción de la lógica gerencial en las escuelas, la sobrecarga de trabajo del docente en un marco de ausencia de apoyo desde instituciones externas a la escuela, la desvalorización social de la profesión, son solo algunas de las modificaciones acaecidas (Díaz e Inclán, 2001; Cornejo, 2007; Robalino, 2005, citados en Cornejo Chávez & Quiñónez, 2007). Estos cambios impuestos por el nuevo contexto laboral trascienden lo educativo (diseño de contenidos, procesos y estructura) e implican sumar tareas no circunscriptas al espacio áulico. Al respecto Alderete menciona “(...) el mantenimiento de la escuela, organización de planes y programas, planeación de actividades docentes, elaboración de materiales didácticos, realización de estadística escolar, entre otras” (2003, citado en De Chávez Ramírez *et al.*, 2014, p. 116). Los nuevos desafíos suponen competencias que van más allá de lo pedagógico-didáctico: hoy la docencia exige una intensa actividad laboral y extra laboral, condición que puede impactar en el estatus de salud de los trabajadores (Santana, Fernández, Almirall & Mayor, 2007, citado en Arias Gallegos & Jiménez Barrios, 2013).

La respuesta del docente a estas demandas, puede afectar su bienestar físico y psicológico, e

incluso desencadenar sintomatología compatible con el estrés laboral crónico. Botero Álvarez (2012) concluyó que ciertos aspectos organizacionales, tales como la multiplicidad de tareas, la sobrecarga laboral, los espacios inadecuados, la falta de tiempo y una remuneración que no compensa los esfuerzos, son algunas de las principales fuentes de riesgo psicosocial que coadyuvan al posterior desarrollo y prevalencia del SBO en docentes. Entraña un alto riesgo psicosocial el hecho de que el quehacer docente implique escenarios interactivos. Arias Gallegos y Jiménez Barrios (2013) han enfatizado que, si bien cada nivel educativo imprime desafíos propios al quehacer docente, la incidencia de los problemas de estrés, ansiedad, depresión y *burnout*, son mayores a medida que aumenta la edad del educando. Los problemas de estrés laboral crónico y SBO suelen darse con más frecuencia en docentes de nivel secundario (FETE-UGT, 2006, citado en Extremera, Rey & Pena, 2010) que deben enfrentarse con la desmotivación de los estudiantes y con las problemáticas típicas de los adolescentes (Durán, Extremera, Montalvan & Rey, 2005). El nivel secundario ha sido el sector educativo más estudiado en relación al SBO (Beer & Beer, 1992; Matud, García & Matud, 2002; Van Horn & Schaufeli, 1997, citados en Extremera *et al.*, 2010): sus docentes presentan menores niveles de realización personal y mayor distanciamiento emocional o despersonalización que sus colegas de primaria (Anderson & Iwanicki, 1984 citado en Moriana Elvira & Herruzo Cabrera, 2004). Asimismo, Amador Velázquez *et al.* (2014) señalan que actualmente la sociedad percibe a la docencia como un trabajo que no demanda conocimientos complejos ni especializados. Sáez (2019) encontró que, al informar episodios violentos protagonizados por estudiantes, la prensa argentina suele enfatizar la incapacidad de los educadores para resolver tales conflictos, incrementando la desacreditación del docente.

Estas actitudes invisibilizan las problemáticas de este colectivo: cantidad de tiempo invertido en el traslado de una institución educativa a otras, en la preparación de clase, en la realización de proyectos, en la elaboración y corrección de exámenes y en tareas burocráticas varias, además de los magros sueldos y el desafío inherente al trabajo con muchas personas. El exceso de demandas y exigencias académicas, burocráticas y emocionales, sumado a recursos personales y/o materiales limitados para afrontarlos, puede afectar el estatus de salud del docente (Extremera *et al.*, 2010). El estrés laboral y las enfermedades y síntomas asociados a él, provocan un deterioro en la salud de los trabajadores, que además de dañar al educador, lesiona las relaciones interpersonales en el ámbito laboral y familiar (Avergues Navarro & Borda Más,

2010). El estrés, enfermedad del siglo XXI (Walsh, 2011), produce consecuencias nocivas para el bienestar y la salud de las personas.

El estrés hace referencia a las interrelaciones que se producen entre la persona y su contexto, y la sintomatología asociada al mismo aparece cuando el individuo valora lo que sucede como algo que supera los propios recursos con los que cuenta para afrontarlo, poniendo en peligro su bienestar personal (Lazarus & Folkman, 1984). El estrés laboral genera “altos niveles de excitación y angustia, y con frecuencia, una sensación de no poder hacer frente a la situación” (DGEAS. Comisión Europea, 1999, citado en Acosta & Burguillos, 2014, p. 304). Peiró (2005) enfatiza que “la calidad de vida laboral y el estado de salud física y mental que conlleva tiene repercusiones sobre la organización, tales como absentismo, rotación, disminución de la productividad, disminución de la calidad, etc. (p.11)”.

En estudios realizados por la Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo (2002, citado en Acosta & Burguillos, 2014) se considera al estrés laboral como el segundo problema de salud más común entre los trabajadores europeos, después del dolor de espalda, que afecta al 28% de los mismos, y el que puede explicar entre el 50% y 60% del total de los días laborales perdidos. Gil Monte y Peiró (2009) mencionan estresores crónicos que pueden ser fuente de estrés laboral: características del ambiente físico de trabajo y los contenidos del puesto; aspectos vinculados con el desempeño de roles, relaciones interpersonales y desarrollo de la carrera; las nuevas tecnologías y aspectos del clima organizacional; y, otras fuentes extra organizacionales relacionadas con el impacto que el rol profesional produce en las relaciones y dinámica familiar.

Ciertas variables personales tienen “una función facilitadora o inhibidora de la acción que los estresores ejercen sobre el sujeto” (Gil Monte & Peiró, 2009, p. 71), por ejemplo el sexo, la edad, el estado civil, la cantidad de hijos, la antigüedad en el puesto y la antigüedad en la profesión. El SBO en docentes suele estar relacionado con la situación sociodemográfica de la persona, con el ambiente y condiciones en las que desarrolla su trabajo, así como también con ciertas disposiciones y características personales (Schaufeli, Maslach & Marek, 1993 citados en Gil Monte & Peiró, 2009). Otros mencionan la escasa motivación de los educandos, la indisciplina, la falta de oportunidades de desarrollo de carrera, el bajo nivel de ingresos, la escasez de medios de equipamiento, el excesivo número de alumnos por clase, y el escaso reconocimiento social de la profesión como las fuentes de estrés más significativas para los profesores (Kyriacou, 1989 citado en Moreno

Jiménez, González & Carrosa, 1999). Carrasco Aguilar y Luzón Trujillo (2019) entienden que actualmente, la tensión del profesorado responde a una devaluación de su rol y a una falta de reconocimiento y confianza por parte del Estado, lo que deteriora al educador, el ambiente laboral y la calidad educativa (Verger, Zancajo & Fontdevila, 2016).

Se requiere continuar investigando la génesis, dinámica y abordaje eficaz del estrés laboral docente. Debe concientizarse más a los educadores en relación con esta problemática y diseñar intervenciones orientadas al desarrollo de recursos para un afrontamiento eficaz del estrés asociado al trabajo con personas. Amerita también que directivos y supervisores promuevan mejoras en la comunicación interpersonal y clima organizacional (Amador Velázquez *et al.*, 2014).

El contacto interactivo constante, las evaluaciones por parte de los directivos y el trabajo con personas que no siempre están motivadas para aprender, pueden convertirse en fuentes de estrés (Manassero *et al.*, 2005). Las condiciones de trabajo poco satisfactorias, los magros sueldos (Oramas *et al.*, 2003) y la baja consideración de la profesión (Manassero *et al.*, 2005), sumado al escaso tiempo disponible debido a la multiplicidad de tareas por realizar (preparación de clases, elaboración de material, correcciones de exámenes, tareas administrativas, etc.) y las escasas capacitaciones (Arias Gallegos & Jiménez Barrios, 2013) no hacen más que agravar el panorama del quehacer docente en la Argentina del siglo XXI. Además, el docente suele ser identificado como único responsable del deterioro de la educación, por lo que Esteve (2003, citado en Arís Redó, 2009, p. 832) indica que éste puede sentirse “personalmente y profesionalmente, abrumado y desconcertado, con fuertes contradicciones entre sus derechos y deberes”. Reconocer esta problemática es el primer paso para prevenir las consecuencias nocivas del estrés laboral para la salud de los educadores.

El éxito del educador depende de su capacidad para participar intensamente de la problemática integral de la situación escolar (Guerrero, 2007) y su trabajo debe ser considerado complejo, ya que su acción transforma personas con las que establece una relación (Rojas, Zapata & Grisales, 2008).

Buzzetti (2005) considera la docencia como una de las profesiones más afectada por el estrés laboral. Silva *et al.* (2005, citado en Jiménez Figueroa, Jara Gutiérrez & Miranda Celis, 2012, p. 126) consideran a la docencia como profesión de alto riesgo, ya que “deben estar preparados para enfrentar la desmotivación del alumnado, la presión de padres y/o apoderados o bien, lidiar con la falta

de recursos para solucionar los problemas y conflictos de grupos”.

Del análisis de 30 estudios europeos sobre estrés laboral y docencia en los últimos 15 años, Avergues Navarro y Borda Más (2010) hallaron que este colectivo es uno de los más afectados, por lo que “el estrés y burnout en el personal de universidad pueden ser considerados un problema extenso, grave y costoso (p.74)”.

En una muestra de 315 docentes universitarios españoles se halló una prevalencia del 13% de estrés laboral (León & Avargues, 2007 citado en Sotomayor & Pando, 2014). Otro estudio, con 223 educadores, se observó que tanto la insatisfacción con el propio rol como la presión laboral correlacionan positivamente con síntomas depresivos o de ansiedad y, de forma negativa, con el apoyo social (Matud, 2002 citado en Sotomayor & Pando, 2014). Díaz y Gómez (2016) encontraron 89 estudios sobre el SBO en países latinoamericanos durante la primera década del siglo XXI. El 11% de estos abordaban el SBO en Argentina evidenciando su escaso estudio. En solo 4 de estas 89 investigaciones los participantes eran docentes. Malander (2016), en un estudio con 123 educadores secundarios privados argentinos, halló que, un bajo nivel de satisfacción laboral, predice la presencia del SBO. En Montevideo, el 4,2% de los docentes de escuelas públicas presentaba el SBO (Colino & Pérez de León, 2015). El 40% de 689 profesores brasileños que participaron de un estudio presentaba síntomas de estrés laboral y problemas de salud física; y un 20 % altos niveles de insatisfacción laboral (Gomes *et al.*, 2010 citados en Jiménez Figueroa *et al.*, 2012). Zuniga-Jara y Pizarro-León (2018) detectaron un alto nivel de agotamiento emocional, bajos niveles de despersonalización y niveles medios de realización personal en educadores secundarios chilenos. Sostienen que el agotamiento físico y mental se debería a la multiplicidad de obligaciones inherentes a la labor pedagógica en la actualidad. El 43,2% de los docentes limeños experimentaban altos niveles de estrés laboral (Fernández, 2010 citado en Arias Gallegos & Jiménez Barrios, 2013). Mosquera, Castrillón y Parra (2018) encontraron cuatro factores de riesgo que afectan el desempeño docente en Colombia: los físicos, los ambientales, los psicológicos y otros de índole general. Son diversas las fuentes de riesgo psicosocial y de estrés laboral a las que están expuestos los educadores, debido al contacto prolongado con otros (estudiantes, colegas, directivos, personal no docente, padres), en un contexto económico, social y organizacional adverso, por lo que hay quienes afirman que la docencia es una de las profesiones más estresantes (Heibert & Farber, 1984 citados en De Chávez Ramírez *et al.*, 2014).

## Método

Esta investigación, financiada por el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua, evaluó la presencia del SBO en personal docente y no docente de una escuela albergue secundaria de Mendoza. Se describen variables sociodemográficas y profesionales/ocupacionales del personal, otras vinculadas con su salud y nivel de ansiedad.

Se trata de un estudio exploratorio-descriptivo, con un diseño no experimental y transaccional, con un enfoque cuantitativo. Participaron voluntariamente y firmaron un consentimiento informado y una autorización para la utilización de los datos obtenidos con fines docentes e investigativos, 39 docentes y no docentes de una EA.

Para evaluar la presencia del SBO se administraron instrumentos con base en el análisis estadístico cuantitativo (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2014). Los inventarios seleccionados como instrumentos metodológicos fueron el Maslach Burnout Inventory – MBI-ES (Maslach y Jackson, 1981) y el Inventario de Ansiedad de Beck - BAI (Beck & Steer, 2011). Se creó una ficha sociodemográfica-laboral para la recolección de datos sobre ciertas variables sociodemográficas, laborales, ocupacionales y relativas a la salud de los participantes.

1. Maslach Burnout Inventory. El MBI-Educators Survey, creado por Maslach, Jackson y Schwab (1986), cambia la palabra paciente por alumno. Consta de 22 ítems de opciones de respuesta de tipo Likert de 7 puntos. Es autoadministrable. “Los 22 ítems se distribuyen en tres escalas denominadas Realización Personal en el trabajo – RP (8 ítems), Agotamiento Emocional – AE (9 ítems) y Despersonalización – D (5 ítems)” (Marucco, Gil-Monte & Flamenco, 2008, p. 35). Quiroga (2013) ha probado la validez factorial de esta versión del MBI en Argentina. Oramas, González y Vergara (2007, p. 38) señalan: “Es posible diagnosticar el SBO cuando los resultados en las escalas del MBI arrojan un alto desgaste emocional y cinismo y baja eficacia profesional”. Se está frente a la presencia del síndrome si se obtienen bajas puntuaciones en la sub escala Realización Personal en el trabajo, junto con altas puntuaciones en las subescalas Agotamiento Emocional y Despersonalización (Marucco *et al.*, 2008). Se consideró la cantidad de participantes en riesgo de padecer el síndrome por presentar 2 de los 3 requisitos (Casari, Boetto & Daher, 2015).

2. El Inventario de Ansiedad de Beck - BAI (Beck & Steer, 2011) se utiliza para el cribado del nivel de ansiedad en la población general. Mide el grado de ansiedad experimentado durante la última semana. Consta de 21 ítems de opciones de respuesta de tipo Likert. Es autoadministrable. Para el análisis de los resultados se establecen tres niveles de ansiedad: Severa, Moderada y Muy baja.
3. La Ficha sociodemográfica-laboral. Incluye variables sociodemográficas (sexo, edad, estado civil, cantidad de hijos/as, nivel de instrucción, profesión/ocupación, lugar de residencia), laborales y familiares. Indaga aspectos vinculados con la salud y ciertos hábitos de los participantes (actividad física y tiempo libre y de ocio).

En virtud de las características de la escuela albergue seleccionada, se planificó la permanencia de la autora durante dos periodos de albergadas completas, las cuales inician el martes por la mañana y finalizan el domingo al mediodía (mayo y junio de 2017). Se desarrollaron entrevistas individuales para la aplicación de las técnicas seleccionadas, las cuales fueron completadas en presencia de la investigadora. Participaron 39 docentes/no docentes de los 49 que asistieron a la escuela a desempeñar funciones laborales.

Para el análisis de los resultados se utilizó el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales- SPSS 21(IBM Corp.).

## Resultados

De los 39 participante, el 85% eran docentes, un 8% preceptores (diurnos y nocheros), un 5% cocineros/as y un 3% celador/a.

Del análisis de los resultados obtenidos del MBI-ES se desprende que ningún docente/no docente presenta el síndrome en cuestión. La categoría NO obtuvo un 100% mientras que la categoría SÍ obtuvo un 0%. Como ya fuera señalado, se está frente al SBO si el sujeto obtiene altas puntuaciones en las subescalas de Agotamiento Emocional y Despersonalización y bajas puntuaciones en la sub escala Realización Personal en el trabajo del MBI-ES. Solo un participante está en riesgo de padecer el SBO, representando el 2.6 %. En una investigación realizada en 2016 se observó que el 44,44% de los docentes participantes estaban en riesgo de padecerlo (Arrigoni & Fadin, 2019).

Del análisis de los resultados obtenidos del MBI-ES se desprende lo siguiente:

- Sub escala AE: la categoría con mayor prevalencia fue bajo (82%), seguida por la categoría medio (10%) y solo el 8% restante presentó un alto AE. Un alto AE es indicador del SBO (ver figura 1).

## **Burnout en personal docente y no docente de una escuela albergue de Mendoza**

- Sub escala D: la categoría con mayor prevalencia fue bajo (90%) y solo el 10% restante presentó un nivel medio de D. Ningún participante presentó un nivel de D alto, el cual es uno de los indicadores del SBO (ver figura 2).

- Sub escala RP: la categoría con mayor prevalencia fue alto (82%), seguida por un nivel medio de RP (10%). Solo el 8% restante presentó un nivel bajo de RP, considerado éste como indicador del SBO (ver figura 3).

El 38% de los participantes fueron hombres y el 62% restante mujeres. Este alto porcentaje de hombres en el plantel docente y no docente de la comunidad educativa analizada (muy por encima de la proporción habitual en otros tipos de escuela), posiblemente se vincula con las características de las escuelas albergues, que podrían resultar menos convenientes para las mujeres. La edad promedio de los participantes fue de 35 años de edad. En lo que respecta al estado civil, se observa que el 49% de los participantes son solteros/as, un 26% casados/as, un 15% concubinos/as. En las categorías restantes, viudo/a obtuvo un 5% mientras que divorciado/a y separado/a obtuvieron un 3%, respectivamente. Luego, uno de cada dos personas que trabaja en la escuela albergue es soltero/a, lo que podría implicar la ausencia de obligaciones familiares que obstaculizaran la posibilidad de permanecer varios días al mes fuera del hogar.

En lo concerniente a la variable cantidad de hijos, un 46% no tiene hijos. El 28% tiene solo un hijo, un 10% tiene dos y tres hijos respectivamente, y solo el 5% de la muestra tiene cuatro hijos. De los resultados obtenidos se podría inferir que 46 de cada 100 personas que trabajan en este tipo de comunidad educativa no tienen hijos, lo que una vez más permite explicar su disponibilidad para permanecer fuera del hogar algunos días al mes.

Un 21% de los participantes alcanzó el nivel universitario completo y un 5%, universitario incompleto; un 46% ha alcanzado un nivel de terciario completo y un 18%, terciario incompleto; y por último un 8% tiene el secundario completo y el 3% restante, secundario incompleto. En consecuencia, uno de cada dos docentes/no docentes de la comunidad educativa tiene una formación de nivel terciario completo, y casi 2 de cada 10, una formación de terciario incompleto. Solo 2 de cada 10 participantes ha finalizado sus estudios universitarios.

El 46% de los participantes tiene una antigüedad de 1 a 5 años; un 26% de 6 a 10 años; un 21% de 11 a 15 años y el 8% restante una antigüedad de más de 15 años. No obstante, con relación a la antigüedad en la institución, del análisis de los resultados se desprende que el 24% de los participantes tiene una antigüedad de menos de un año, un 19% de 5 a 10 años y 3 años,

respectivamente. Un 14% tiene una antigüedad de 1 año y un 11% una de 4 años, un 8% de 2 años y el 5% restante, más de 10 años. El porcentaje acumulado de las categorías "menos de un año" y "1 año" evidencia que 4 de cada 10 docentes/no docentes de esta escuela albergue lleva muy poco tiempo desempeñando funciones laborales en este tipo de institución; el entusiasmo y motivación inicial, debido a lo novedoso del tipo de escuela, del sueldo, de los horarios, entre otros aspectos, puede explicar la ausencia de SBO en los participantes.

Con relación a la situación laboral, el 72% es suplente, un 3% cubre un cargo vacante y solo el 26% restante es titular. Ello inevitablemente lleva a preguntarse las razones por las cuales el 72% de los docentes y no docentes titulares no se encuentran actualmente cumpliendo funciones en la escuela en la que titularizaron. Esta es otra variable que permitiría explicar la ausencia de SBO y de riesgo de padecerlo en los participantes, ya que se trata de sujetos jóvenes, en general solteros, sin hijos, que llevan muy poco tiempo trabajando en la institución educativa en cuestión.

Un 64% afirma trabajar en una sola escuela, 23% en dos, 5% lo haría en 3 y 4 respectivamente y el 3% restante en cinco instituciones educativas. Debido a las características de las escuelas albergues, es posible que los sujetos de la muestra trabajen en otras instituciones educativas, ya que no todos permanecen albergados durante el periodo completo de albergue que, como ya fuera referido anteriormente, se inicia el martes y concluye el domingo, con una frecuencia quincenal.

Mientras que el 36% se alberga desde el martes al domingo, un 5% pernocta de martes a viernes, un 13% lo hace desde el viernes al domingo. Por otro lado, un 13% no se alberga (ya sea porque reside en la zona, porque tiene algún familiar cercano a la escuela, etc.) y un 33% lo hace en cualquier otra combinación posible de días. En relación con la cantidad de horas semanales de trabajo, un 28% de los participantes trabaja hasta 30 horas, el 26% reconoce trabajar más de 30 horas. Es decir que uno de cada dos participantes trabaja 30 ó más horas semanales. Un 23% de refiere trabajar hasta 10 horas semanales y el 23% restante hasta 20 horas semanales. Respecto del tipo de jornada laboral, el 74% de los participantes refiere que su jornada laboral es de tipo albergue, mientras que el 26% restante la calificó como combinada, ya que además de trabajar en la escuela albergue, también cumple funciones en alguna escuela con una jornada diurna, nocturna o vespertina. Atendiendo a las características de las jornadas laborales especiales del régimen de las escuelas albergues, un 69% de los participantes reconoce trabajar los sábados con una frecuencia quincenal, mientras que el 31% restante no trabaja esos días. Asimismo, el 54%

reconoce trabajar los domingos, con una frecuencia quincenal, mientras que el 46% restante no lo hace.

En virtud de que la escuela no cuenta con agua potable ni con adecuados sistemas de calefacción para el invierno, se consideró propicio indagar sobre algunos aspectos vinculados con la salud del personal. Un 77% reconoció no haber tenido licencia por enfermedad durante el ciclo lectivo anterior, y solo un 23% señaló haber gozado de tal tipo de licencia. Por otra parte, mientras que el 95% de los participantes de la muestra informó no haber tenido licencia por accidente durante el periodo escolar antes referido, un 5% reconoció haber sufrido algún tipo de accidente. Solo el 3% de los participantes reconoció haber tenido cambio de funciones; por ende, el 97% restante no ha tenido tal cambio. Del análisis de los resultados se observa que mientras que el 23% refiere que su trabajo no tiene implicancia en su grupo familiar, un 41% refiere que su trabajo tiene implicancias negativas en su grupo familiar mientras que un 36% refirió que tales implicancias son positivas (porque su familia está orgullosa, porque trabajar en esa escuela era su sueño, etc.). Se indagó acerca de la existencia o no de reclamos por parte de la familia de los participantes para que cambiaran de trabajo. Mientras que un 23% de los sujetos refirió haber recibido o recibir tal tipo de reclamo, el 77% restante manifestó no recibirlo.

Del análisis de los resultados obtenidos se desprende que el 85% de los sujetos de la muestra refirió no padecer ninguna enfermedad médica, mientras que el 15% restante se manifestó afirmativamente. Por otro lado, el 97% de los participantes refirió no padecer ninguna enfermedad psiquiátrica, y solo el 3% respondió afirmativamente. Un 56% de los sujetos de la muestra refirió no consumir ningún tipo de sustancia psicoactiva mientras que el 44% restante refirió consumir alguna de esas sustancias.

Con el fin de indagar acerca de ciertos hábitos relacionados con el estilo de vida, se consideró oportuno conocer si realizan algún tipo de actividad física. Los resultados obtenidos evidencian que, mientras un 31% reconoce no realizar ningún tipo de actividad física, el 69% restante sí reconoce estar involucrado en tal tipo de actividades; esto es, 7 de cada 10 participantes realiza actividad física regularmente. El 33% de los sujetos que realizan algún tipo de actividad física refirió caminar, un 30% jugar al fútbol, un 15% practicar gimnasia y el 22% restante hacer otro tipo de actividad física (por ejemplo, baile, natación, etc.). En relación con la frecuencia en la que ejercitan, mientras que el 41% refirió que lo hace varias veces a la semana, el 26% una vez a la semana, el 19% diariamente y solo el 15% lo realizaría con una frecuencia quincenal. Se indagó

acerca de las actividades que realiza durante su tiempo libre y ocio, evidenciándose que un 23% reconoció utilizar ese tiempo para compartir con su familia, un 15% para leer, un 10% para realizar actividades deportivas, actividades artísticas y ver televisión respectivamente, un 8% para compartir con amigos y un 23%, otro tipo de actividades (por ejemplo, avistaje de aves, jugar a la *playstation*, etc.).

Del análisis de los resultados obtenidos en el Inventario de Ansiedad de Beck se observa que el 100% de los sujetos de la muestra reportó niveles “Muy bajos de ansiedad” (ver figura 4). En una investigación anterior realizada con docentes de jóvenes-adultos (Arrigoni & Fadin, 2019) el 55.55% de los docentes de la muestra reportó niveles “Muy bajos de ansiedad”, mientras que el 44.44% restante informó un nivel de “Ansiedad moderado”.

## Conclusión

La presente investigación aspira a visibilizar trayectorias y prácticas de cientos de docentes del país que desempeñan sus funciones en escuelas albergues en parajes aislados y lejanos, y, por ende, las más de las veces, invisibilizados. La dinámica entre lo doméstico y lo escolar deja una impronta en las relaciones interpersonales entretendidas en las escuelas albergues: por unos días al mes, estos seres humanos están confinados a una convivencia ininterrumpida y forzada, situación que le otorga a la relación vincular un cariz distinto y novedoso.

Los participantes de la presente investigación fueron personas jóvenes, mayoritariamente solteras, sin hijos, que por lo general llevan un año o menos trabajando en este tipo de institución educativa. El corto tiempo que la mayoría de los participantes lleva desempeñando roles en la institución en cuestión, quizás permita explicar las razones de la inexistencia de docentes y no docentes en riesgo de padecer el SBO o que presente el mismo. Algo similar ocurre con los bajos niveles de ansiedad observados en la muestra, ya que para la mayoría de los participantes su situación laboral es novedosa y quizás hasta encuentran divertida la convivencia con alumnos y pares.

Es notoria la proporción de hombres que desempeñan funciones docentes y no docentes en la institución educativa seleccionada, en comparación con otro tipo de escuelas donde, por lo general, la gran mayoría son mujeres: cuatro de cada diez participantes fueron hombres. Un dato relevante, y quizás incluso alarmante, fue el alto porcentaje de personal suplente (72%). Siete de cada diez docentes y no docentes que se suponen deberían desempeñar funciones en esta escuela, no lo hacen, con todos los inconvenientes que esto genera para la propia institución y por ende para los jóvenes

estudiantes de la misma (por ejemplo, el hecho de que ciertos espacios curriculares no cuenten con docentes, que algunos docentes desempeñan funciones en cuatro espacios curriculares distintos, entre otros).

Para futuras líneas investigativas, se estima de interés comparar, por un lado, la cantidad de personal suplente y titular en escuelas albergue y escuelas no albergue; e indagar las causas que han

motivado la solicitud de licencias; y, por otro lado, la proporción de personal masculina que conforman el plantel de este tipo de escuelas en comparación con escuelas sin esta modalidad. El campo de la Educación Secundaria Rural ha sido escasamente estudiado, no obstante, la presente pretende hacer un aporte a su puesta en escena, a su validación y visibilización.

---

## Bibliografía

- Acosta, M. & Burguillos, A. (2014). Estrés y burnout en profesores de primaria y secundaria de Huelva: las estrategias de afrontamiento como factor de protección. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 303-310. Recuperado de: [http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/1378/02149877\\_2014\\_1\\_4\\_303.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/1378/02149877_2014_1_4_303.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Amador Velázquez, R.; Rodríguez García, C.; Serrano Díaz, J.; Olvera Rodríguez, J. & Martínez Ávila, S. (2014). Estrés y burnout en docentes de educación media superior. *Revista Electrónica Medicina, Salud y Sociedad*, 4(2), 119-141. Recuperado de: <http://www.medicinasaludysociedad.com>
- Arias Gallegos, W. & Jiménez Barrios, N. (2013). Síndrome de burnout en docentes de Educación Básica Regular de Arequipa. *Educación*, 22(42), 53-76. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/viewFile/5291/5288>
- Arís Redó, N. (2009). El síndrome de burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 829-848. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293121945012.pdf>
- Arrigoni, F. & Fadin, H. (2019). Cuidando a los que educan. *Revista Academia*, 18(42), 7-21. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/46331>.
- Avergues Navarro, M. & Borda Más, M. (2010). Estrés laboral y síndrome de burnout en la Universidad: análisis descriptivo de la situación actual y revisión de las principales líneas de investigación. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 6, 73-78. Recuperado de: [http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS\\_6\\_esp\\_73-78.pdf](http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_6_esp_73-78.pdf)
- Beck, A. & Steer, R. (2011). *Manual for the Beck Anxiety Inventory*. San Antonio: The Psychological Corporation.
- Botero Álvarez, C. (2012). Riesgo psicosocial intralaboral y “burnout” en docentes universitarios de algunos países latinoamericanos. *Cuadernos de Administración*, 28(48), 117-132. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S012046452012000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S012046452012000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=es)
- Buzzetti, M. (2005). *Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI), en dirigentes del Colegio de Profesores A. G. de Chile*. Memoria para optar al título de Psicólogo. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Recuperado de: [http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2005/buzzetti\\_m/sources/buzzetti\\_m.pdf](http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2005/buzzetti_m/sources/buzzetti_m.pdf)
- Carrasco Aguilar, C., & Luzón Trujillo, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-11. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1494>
- Casari, L., Boetto, F. & Daher, C. (2015). Síndrome de burnout en profesionales residentes de salud mental. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 61 (2), 114-123. Recuperado de: <http://www.acta.org.ar/04-WebForms/frmSuscripcion.aspx?longitud=1150&IdAbonado=>
- Colino, N. & Pérez de León, P. (2015). El síndrome de burnout en un grupo de profesores de enseñanza secundaria en Montevideo. *Ciencias Psicológicas*, 9(1), 27 - 41. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4595/459545409004.pdf>
- Cornejo Chávez, R. & Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5), 75-80. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55121025011.pdf>
- De Chávez Ramírez, D., Pando Moreno, M., Aranda Beltrán, C. y Almeida Perales, C. (2014). Burnout and Work Engagement in Zacatecas University Teachers. *Ciencia & Trabajo*, 16(50), 116-120. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492014000200010>.

## Burnout en personal docente y no docente de una escuela albergue de Mendoza

- Díaz, F. & Gómez, I. (2016). La investigación sobre el síndrome de burnout en latinoamérica entre 2000 y el 2010. *Psicología desde el Caribe*, 33(1), 113-131. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v33n1/v33n1a09.pdf>
- Durán, M., Extremera, N., Montalbán, F. & Rey, L. (2005). *Engagement y Burnout* en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2313/231317039009.pdf>
- Extremera, N., Rey, L. & Pena, M. (2010). La docencia perjudica seriamente la salud. Análisis de los síntomas asociados al estrés docente. *Boletín de Psicología*, 100, 43-54. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391606>
- Gil Monte, P. & Peiró, J. (2009). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Guerrero, M. (2007). *El síndrome de Burnout y el estrés laboral en el personal docente de Instituciones educativas de gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Tesis Universidad de Palermo, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Buenos Aires. Recuperado de: <https://dspace.palermo.edu:8443/dspace/bitstream/handle/10226/677/Guerrero,%20Manuel.pdf?sequence=3>
- Guirado, M. (2010). Entre lo doméstico y lo escolar. Las prácticas cotidianas en el proceso de escolarización de una escuela albergue rural. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-027/775>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: Mc Graw Hill. [http://www.aepp.net/arc/02.1999\(3\).Moreno-Gonzalez-Garrosa.pdf](http://www.aepp.net/arc/02.1999(3).Moreno-Gonzalez-Garrosa.pdf)
- Jiménez Figueroa, A., Jara Gutiérrez, M. & Miranda Celis, E. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Psicología Escolar y Educativa*, 16(1), 125-134. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/13.pdf>
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer-Verlag.
- Ley Nacional N° 26206 Ley de Educación Nacional. Boletín oficial de la República Argentina, 27 de diciembre de 2006.
- Malander N, (2016). Síndrome de Burnout y Satisfacción Laboral en Docentes de Nivel Secundario. *Ciencia & Trabajo*, 18(57), 177-182. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cyt/v18n57/0718-2449-cyt-18-57-00177.pdf>
- Manassero, M., García Buades, E., Torrens, G., Ramis, C., Vázquez, A. & Ferrer, V. (2005). Burnout en la enseñanza: Aspectos atribucionales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 89-105. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231317039006>
- Marucco, M., Gil-Monte, P. y Flamenco, E. (2008). Síndrome de quemarse por el trabajo (*burnout*) en pediatras de hospitales generales, estudio comparativo de la prevalencia medida con el MBI-HSS y el CESQT1. *Información psicológica*, 91-92, 32-42. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2551791>
- Maslach, C. & Jackson, S. 1981. *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Ministro de Educación de la Nación (2010). Consejo Federal de Educación. Educación Rural en el sistema educativo nacional.
- Moreno Jiménez, B.; González, J. & Carrosa, E. (1999). Burnout docente, sentido de la coherencia y salud percibida. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 4 (3), 163-180. Recuperado de:
- Moriana Elvira, J. & Herruzo Cabrera, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (3), 597-621. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33740309>
- Mosquera, R., Castrillón, O. & Parra, L. (2018). Predicción de Riesgos Psicosociales en Docentes de Colegios Públicos Colombianos utilizando Técnicas de Inteligencia Artificial. *Información Tecnológica*, 29(4), 267-280. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000400267>
- Oramas, A., Rodríguez, R., Almirall, P J., Huerta, J. & Vergara, A. (2003). Algunas Causas de Estrés Psicológico en Maestros del Municipio Arroyo Naranjo, Cuba. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 4(1-2), 8-12. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000143&pid=S16579267201000020000800028&lng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000143&pid=S16579267201000020000800028&lng=es)
- Oramas, A., González, A. y Vergara, A. (2007). El desgaste profesional. Evaluación y Factorización del MBI-GS. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 8(1), 37-45. Recuperado de: <http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/insat/rst06107.pdf>
- Peiró, J. (2005). *El síndrome de burnout*. Madrid: Editorial Pirámide.

## Burnout en personal docente y no docente de una escuela albergue de Mendoza

- Puebla, M. (2005). *Democracia y Justicia penal juvenil*. Doctrina e intervención. San Juan: Fundación Universidad Nacional de San Juan.
- Quiroga, V. (2013). El síndrome de burnout en docentes de escuelas públicas de la ciudad de Rosario. Estudio y prospectiva. In *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Rojas, M., Zapata, J. & Grisales, H. (2008). Síndrome de burnout y satisfacción laboral en docentes de una institución de educación superior. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 2 (27), 198-210. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/120/12011791011/index.html>
- Sáez, V. (2019). La criminalización mediática en los discursos sobre la escuela argentina. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-13. Doi: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1326>
- Sotomayor, L. & Pando, M, (2014). El Mobbing y los Síntomas de Estrés en Docentes Universitarios del Sector Público. *Ciencia & Trabajo*, 16(49), 43-48. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cyt/v16n49/art08.pdf>
- Verger, A., Zancajo, A. & Fontdevila, C. (2016). La economía política de la privatización educativa: Políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 47-48. Doi: <https://doi.org/10.17227/01203916.70rce47.78>
- Walsh, R. (2011). Lifestyle and Mental Health. *American Psychological Association* 66, (7), 579–592. Doi: <https://doi.org/10.1037/a0021769>.
- Zuniga-Jara, S. & Pizarro-León, V. (2018) Mediciones de Estrés Laboral en Docentes de un Colegio Público Regional Chileno. *Información Tecnológica*, 29(1), 171-180. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000100171>

## Figuras

Figura I  
Puntuaciones de la sub escala AE del MBI



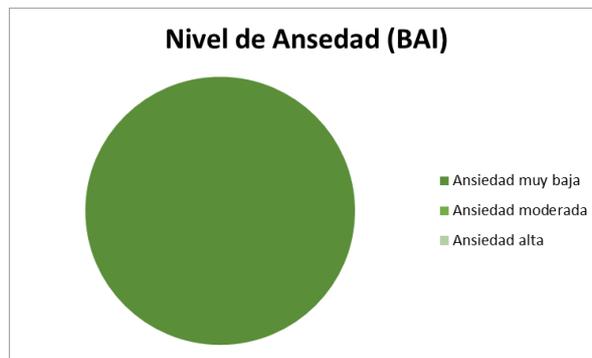
Figura II  
Puntuaciones de la sub escala D del MBI



Figura III  
*Puntuación de la sub escala RP del MBI*



Figura IV  
*Porcentajes de niveles de ansiedad*



Fecha Recepción: 20-04-2019  
 Fecha Aceptación: 16-02-2020