

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas



**RELACIÓN ENTRE LOS COMPONENTES DE EMPATÍA Y
DESGASTE PSÍQUICO (BURNOUT) EN DOCENTES**

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología

Presenta el Bachiller

DIEGO MOREY DEL CASTILLO

Presidente: César Escajadillo Saldías

Asesor: Gabriela Gutiérrez Muñoz

Lector: Miguel Flores Galindo Rivera

Lima – Perú

agosto de 2019

EPÍGRAFE

“Quien con monstruos lucha, cuide de no convertirse a su vez en monstruo. Cuando miras largo tiempo a un abismo, también éste mira dentro de ti.”

Friedrich Wilhelm Nietzsche



DEDICATORIA

A los docentes, que transforman positivamente las vidas de sus estudiantes, observando, sin distanciamiento ni jerarquía, lo valioso de cada uno de ellos, así como otros supieron hacer con ellos mismos.

A mis padres, a quienes nunca podré terminar de agradecer.

A las personas que hicieron posible esta tesis: participantes y autoridades, por su tiempo y confianza.



RESUMEN

El objetivo del estudio consistió en analizar la relación teórica entre empatía y el síndrome de burnout en 40 docentes de una institución educativa pública de nivel secundario, en Perú. Específicamente, se exploraron las relaciones entre ambas variables y las características sociodemográficas de la muestra. Se utilizaron, el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) y el Cuestionario de Burnout del Profesorado (CBP-R). Los hallazgos a nivel de la muestra obtenida sugieren una relación negativa, estadísticamente significativa, entre el Burnout y la dimensión Preocupación Empática (EC), así como una relación positiva entre el síndrome y Aflicción Personal (PD). Otros resultados indicarían, de forma coherente con la literatura revisada, la importancia de examinar el contexto social, así como las variables sociodemográficas: sexo, relaciones personales, edad y grado de estudios alcanzados que parecen estar relacionadas con el síndrome, así como a la disposición empática de los docentes en la enseñanza. Se recomienda extender y replicar la investigación a fin de generar acciones preventivas en el marco de la relación hallada.

Palabras clave: empatía, burnout, docentes, desgaste, ocupación.

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the theoretical relationship between empathy and burnout syndrome among 40 teachers of a public high school in Peru. Specifically, the relationship between both variables and the sociodemographic characteristics of the sample were also analyzed. The Interpersonal Reactivity Index (IRI) and the Questionnaire of Teacher's Burnout (CBP-R) were used for data gathering. Findings suggest a negative relationship, with statistical significance, between Burnout and Empathic Concern (EC) dimension, and a positive relationship between the syndrome and Personal Distress (PD). Others results show, in coherence with the revised literature, the importance of social context examination, as well as the sociodemographic variables: sex, personal relations, age and grade of studies achieved, which seems to be related with the syndrome and the empathic disposition of teachers. An extended and peer reviewed study is recommended.

Keywords: empathy, burnout, teachers, fatigue, occupation.

TABLA DE CONTENIDOS

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	14
CAPÍTULO II: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA	17
2.1. EL ROL DOCENTE	17
2.2. LA DEFINICIÓN DE LA EMPATÍA.....	18
2.3. LA DEFINICIÓN DEL SÍNDROME DEL BURNOUT.....	21
2.4. LA RELACIÓN ENTRE LA EMPATÍA Y EL BURNOUT.....	24
2.5. LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	26
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	27
3.1. PARTICIPANTES	27
3.2. MEDICIÓN.....	28
3.2.1. INTERPERSONAL REACTIVITY INDEX (IRI).	28
3.2.2. CUESTIONARIO DE BURNOUT DEL PROFESORADO (CBP-R).....	31
3.3. PROCEDIMIENTO.....	34
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	36
4.1. RESULTADOS OBTENIDOS EN LAS DIMENSIONES DE LA VARIABLE EMPATÍA (IRI)...	36
4.2. RESULTADOS OBTENIDOS EN LAS DIMENSIONES DEL SÍNDROME DE BURNOUT Y RELACIONADAS (CBP-R).....	37
4.3. ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE ENTRE LAS ESCALAS DE MEDICIÓN Y LOS DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS	39
4.4. CORRELACIONES ENTRE LAS DIMENSIONES DEL IRI Y LOS DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS	40
4.5. CORRELACIONES ENTRE LAS DIMENSIONES DEL CBP-R Y LOS DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS	41
4.6. CORRELACIONES ENTRE LAS ESCALAS DE EMPATÍA Y BURNOUT.....	41
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	43
CONCLUSIONES	50

RECOMENDACIONES..... 53
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 55
ANEXOS 62



ÍNDICE DE TABLAS

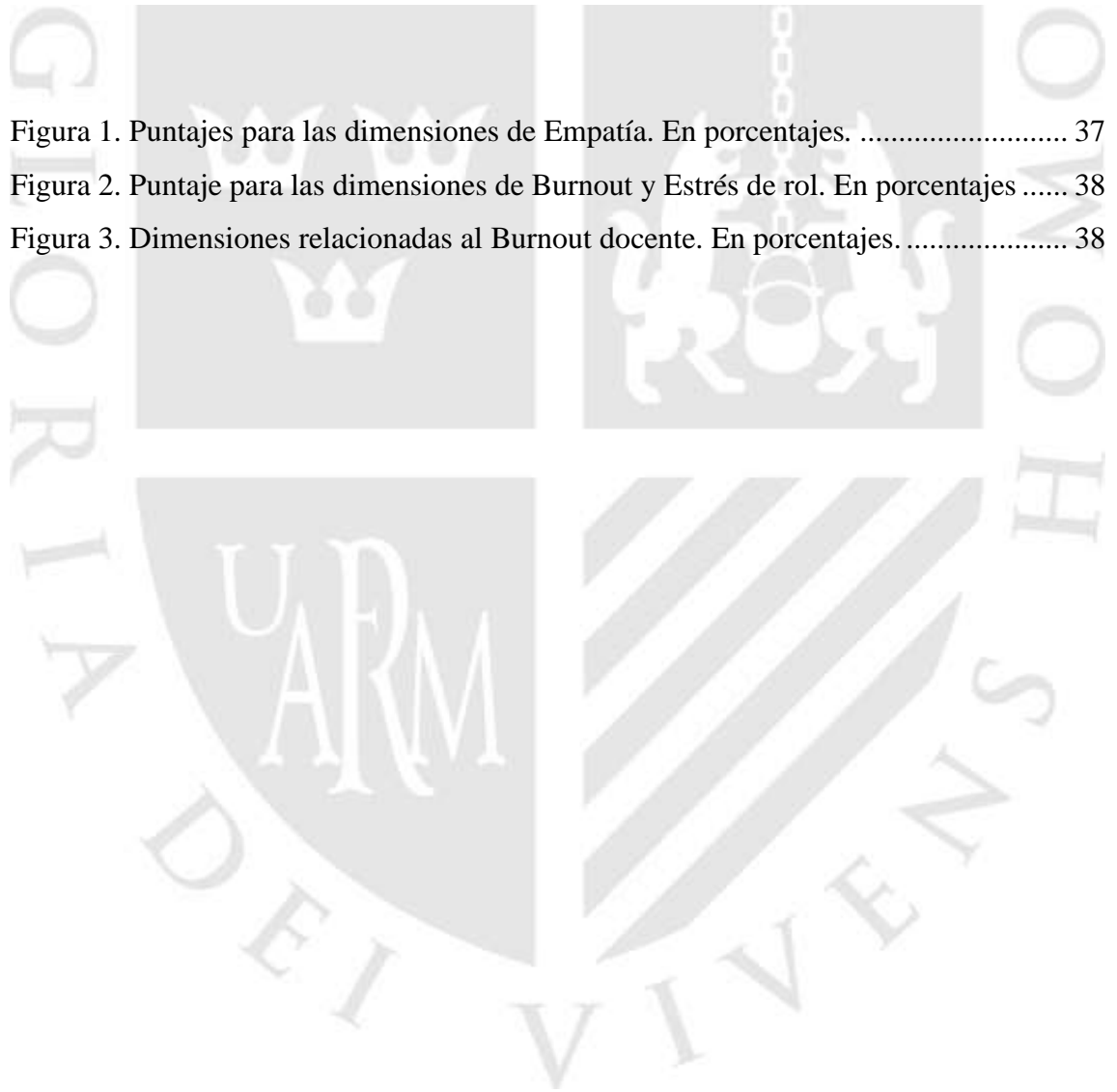
Tabla 1. Distribución de la muestra. Por sexo. Por edad.....	26
Tabla 2. Datos sociodemográficos de la muestra	73
Tabla 3. Valores de confiabilidad del Interpersonal Reactivity Index	29
Tabla 4. Confiabilidad inicial y final para las Dimensiones del IRI.....	74
Tabla 5. Correlación ítem-test e índices de Alpha según Cronbach por ítem. Dimensiones del IRI	74
Tabla 6. Estudio de la bondad de ajuste. Dimensiones del IRI	75
Tabla 7. Valores de Confiabilidad según el alpha de Cronbach. Cuestionario de Burnout del Profesorado	32
Tabla 8. Confiabilidad inicial y final de las dimensiones del CBP-R del factor de Burnout y Estrés de Rol	75
Tabla 9. Correlación ítem-test e índices de Alpha según Cronbach por ítem. Dimensiones del factor 1 del CBP-R.....	76
Tabla 10. Confiabilidad inicial y final de las dimensiones del CBP-R de los factores 2 y 3.....	76
Tabla 11. Correlación ítem-test e índices de Alpha según Cronbach por ítem. Dimensiones del factor 2 y 3 del CBP-R.....	77
Tabla 12. Estudio de la bondad de ajuste. Dimensiones del CBP-R. Ítems neutralizados.	78
Tabla 13. Puntajes para las dimensiones de Empatía. Media y Desviación Estandar. ...	36
Tabla 14. Puntajes para las dimensiones de Burnout y Estrés de rol. Media y Desviación Estándar.	36
Tabla 15. Puntaje para las dimensiones relacionadas al Burnout docente. Media y Desviación Estándar.	37

Tabla 16. Comparación de proporciones para los Datos sociodemográficos. H de Cohen con población esperada del 50%.....	78
Tabla 17. Medianas y suma de rangos. Dimensiones de Empatía, según Sexo.....	78
Tabla 18. Estadísticos de Contraste. Dimensiones de Empatía, según Sexo.....	79
Tabla 19. Medianas y suma de rangos. Dimensiones de Burnout, según Sexo.....	79
Tabla 20. Estadísticos de contraste. Dimensiones de Burnout, según Sexo.....	79
Tabla 21. Medianas y suma de rangos. Dimensiones de Empatía, según Grado de estudios.....	80
Tabla 22. Estadísticos de Contraste. Dimensiones de Empatía, según Grado de Estudios.	80
Tabla 23. Medianas y suma de rangos. Dimensiones de Burnout, según Grado de Estudios.....	80
Tabla 24. Estadísticos de contraste. Dimensiones de Burnout, según Grado de Estudios.....	81
Tabla 25. Medianas y suma de rangos. Dimensiones de Empatía, según Relaciones Personales.....	81
Tabla 26. Estadísticos de Contraste. Dimensiones de Empatía, según Relaciones Personales.....	81
Tabla 27. Medianas y suma de rangos. Dimensiones de Burnout, según Grado de Relaciones Personales.....	82
Tabla 28. Estadísticos de contraste. Dimensiones de Burnout, según Relaciones Personales.....	82
Tabla 29. Medianas y suma de rangos. Dimensiones de Empatía, según condición de Tutor.....	82
Tabla 30. Estadísticos de Contraste. Dimensiones de Empatía, según condición de Tutor.....	83
Tabla 31. Medianas y suma de rangos. Dimensiones de Burnout, según condición de Tutor.....	83
Tabla 32. Estadísticos de contraste. Dimensiones de Burnout, según condición de Tutor.....	83
Tabla 33. Medianas y suma de rangos. Dimensiones de Empatía, según condición de ejercicio de Otra Actividad Profesional.....	84
Tabla 34. Estadísticos de Contraste. Dimensiones de Empatía, según condición ejercicio de Otra Actividad Profesional.....	84

Tabla 35. Medianas y suma de rangos. Dimensiones de Burnout, según condición de ejercicio de Otra Actividad Profesional.	84
Tabla 36. Estadísticos de contraste. Dimensiones de Burnout, según condición de ejercicio de Otra Actividad Profesional.	85
Tabla 37. Medianas y suma de rangos. Dimensiones de Empatía, según condición Estudiando Actualmente.	85
Tabla 38. Estadísticos de Contraste. Dimensiones de Empatía, según condición Estudiando Actualmente.	85
Tabla 39. Medianas y suma de rangos. Dimensiones de Burnout, según condición Estudiando Actualmente.	86
Tabla 40. Estadísticos de contraste. Dimensiones de Burnout, según condición Estudiando Actualmente.	86
Tabla 41. Correlaciones entre la escala IRI y los Datos Sociodemográficos.	87
Tabla 42. Correlación entre las dimensiones del IRI.....	87
Tabla 43. Correlaciones entre la escala CBP-R y los Datos Sociodemográficos.	88
Tabla 44. Corelación entre dimensiones del CBP-R.	89
Tabla 45. Correlaciones entre las escalas del IRI y del CBP-R. Puntajes con ítems neutralizados.	41
Tabla 46. Correlación entre las dimensiones de Empatía (IRI) y dimensiones relacionadas al Burnout docente (CBP-R).....	89

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Puntajes para las dimensiones de Empatía. En porcentajes.	37
Figura 2. Puntaje para las dimensiones de Burnout y Estrés de rol. En porcentajes	38
Figura 3. Dimensiones relacionadas al Burnout docente. En porcentajes.....	38





CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el ejercicio de una labor tan importante como la docencia se ha encontrado bajo una serie de demandas, al ser objeto de expectativas, desafíos y presiones del alumnado, las familias, otras instituciones, los ministerios e incluso la misma cultura y el contexto (Doménech, 1995). Por citar un ejemplo, uno de los tantos desafíos actuales para la profesión es la incorporación de las tecnologías de la información a las aulas (Rivero, 2007).

Las exigencias que supera el profesorado no solo se relacionan a sus conocimientos. Requieren, por ejemplo, de creatividad e iniciativa, para sobreponerse a los problemas que puedan surgir en la enseñanza: alumnos poco motivados, exceso de actividades o impartir clases fuera de su especialidad, entre otros (Aldrete, Preciado, Franco, Pérez, y Aranda, 2008; Fernández, 2008). Además afrontan contratransferencias de otros roles asignados dentro del aula, como es el de ser amigo, autoridad o juez en un conflicto (Doménech, 1995).

En el Perú, el panorama es más difícil aún dada la histórica devaluación social del magisterio (Rivero, 2007). Esto se muestra en los bajos salarios: hasta un 20% menores que el de otras profesiones comparables (Díaz y Ñopo, 2016), y mala infraestructura disponible, ya que, en el año 2014 más de la mitad de las escuelas se encontraban con un alto riesgo de colapso en caso de sismo (Ministerio de Educación, 2016). En resumen, el docente peruano, enfrenta diversas dificultades, desde las que son propias e inherentes a la profesión, hasta otras de índole económico y psicosocial, con un alto nivel de estrés implicado (Fernández, 2002).

El estrés asociado a la docencia puede calificarla como una profesión de “alto riesgo” (Figuroa, Gutiérrez, y Miranda, 2012; Silva, Quintana, y Reyna, 2005). Las presiones en torno al tiempo, la sobrecarga laboral, los salones con excesivo número de alumnos, las evaluaciones y reportes, la preparación de las clases e incluso, el requerimiento

siempre presente por elevar la calidad de las clases y la demanda psicosocial (Salas Dahlqvist, 2010) pueden generar un desgaste psíquico significativo, conocido como el síndrome de burnout (Fernández, 2002). Según una investigación realizada por Fernández (2008) en Lima, Perú, un 43% de 264 profesores de primaria, mostraba alto nivel de burnout en las más graves de las fases del síndrome caracterizadas por Golembiewski (1990); una cifra preocupante.

A pesar del panorama presentado, nuevas políticas y enfoques buscan fortalecer a la figura de los docentes, quienes por supuesto “constituyen un elemento fundamental de la calidad educativa” (Díaz y Ñopo, 2016, p. 353). Las investigaciones de las últimas décadas los señalan como factor clave para incidir en la calidad de la enseñanza (Stojiljković, Todorović, Đigić, y Dosković, 2014).

La evidencia apunta a que el docente necesita contar con una serie de características y habilidades personales que permitan responder a estas demandas (Djigic y Stojiljkovic, 2011; Fernández-Berrocal y Extremera, 2005; Gonzales, Eguren, y De Belaunde, 2017; Stojiljković et al., 2014). A un profesor debe importarle el clima en el que se aprende (Cooper, 2004; Gonzales et al., 2017), entender a sus alumnos (Stojiljković et al., 2014), “sintonizarse” con ellos. (Martínez-Otero, 2011). Debe utilizar sus habilidades emocionales, sobre todo, las que se relacionan a la comprensión y regulación de las emociones, ajenas y propias (Mayer y Salovey, 1997, citados en Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). A partir de ello, la empatía parece ser un componente altamente implicado para el logro de estas tareas, al ser una habilidad elemental para el proceso educativo (Sánchez y Gaya, 2014).

Además, la empatía también ha sido relacionada con el burnout. Sánchez y Gaya (2014), señalan, por ejemplo, que poca empatía desplegada por un docente en el aula dificultaría la comunicación con su alumnado, generando malentendidos y situaciones estresantes, que, de ser crónicas, podrían desencadenar en burnout.

Sin embargo, una “implicación empática excesiva”, es decir, un docente que se sobre exige constantemente, podría agotarse con intentos desesperados de satisfacer cada necesidad educativa o psicosocial de sus alumnos, generando daños no solo a la relación con sus alumnos, sino también a su propia salud mental, con la posibilidad también de derivar en burnout (Fernández-Pinto et al., 2008). Se requeriría, entonces, de un “equilibrio empático” (Martínez-Otero, 2011).

Lamentablemente, la empatía docente no ha sido estudiada a profundidad (Barr, 2011), menos aún en el contexto peruano, posiblemente, porque se priorizaban sus

conocimientos y no sus características personales como parte esencial del proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, esta relación ha sido estudiada principalmente en otras profesiones, como médicos y enfermeras (Gleichgerrcht y Decety, 2013; Thirioux, Birault, y Jaafari, 2016). Afortunadamente, en nuestro país esta tendencia parece estar cambiando, con la aparición de nuevas investigaciones en base al tema (e.g Romero, K. 2018) y mayor conciencia sobre el burnout, en búsqueda de indagar si la empatía podría funcionar como variable protectora o de riesgo.

Sobre esta base, resulta pertinente preguntarse: ¿cuál es la relación entre la empatía y el desgaste psíquico o burnout en docentes? Responder a esta pregunta centra la atención en ambas variables, poco tratadas en la literatura y posiblemente, en la práctica. Ello podría aportar información valiosa para la comprensión de la relación alumno-docente, puesto que, el establecimiento de una relación entre empatía y el desgaste psíquico, podría contribuir para la reflexión acerca de futuras estrategias de cuidado/autocuidado más pertinentes para los docentes e incidir sobre el burnout (Doménech, 1995).

CAPÍTULO II: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

2.1. El rol docente

Como se ha mencionado, las características personales y profesionales del docente se han descubierto como centrales en la calidad de los aprendizajes (Djigic y Stojiljkovic, 2011). Con el cambio de paradigma en la educación, la educación emocional se destaca como un aspecto sumamente importante a trabajar, por lo que algunos autores consideran que es el primer paso para mejorar la educación en general (Buitrón y Navarrete, 2008; Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). Sin embargo, es menester recordar que un docente no puede desarrollar en los alumnos competencias que no ha desarrollado en sí mismo (Sánchez y Gaya, 2014).

Según lo ya expuesto, no es extraño pensar que una baja comprensión de los alumnos pueda influir negativamente sobre el proceso de aprendizaje. Sánchez y Gaya (2014) refuerzan la idea de la importancia del entrenamiento de competencias cognitivo-emocionales durante la etapa de formación de los docentes para evitar este desenlace. Definitivamente, continúa Barr (2011), el docente no solo debe ser benevolente frente a los alumnos: también debe mantener un orden y estructura para fomentar un adecuado clima de trabajo en el aula, lugar en el que, a veces, son necesarias las llamadas de atención asertivas y efectivas. Esto revela una serie de procesos cognitivos y afectivos complejos que permanentemente estarán desarrollándose en las numerosas interacciones alumno-docente, lo cual puede resultar mentalmente agotador, requiriendo adicionales habilidades emocionales, de autocuidado y soporte, para prevenir y sostener una calidad de vida profesional adecuada.

Los descubrimientos en neurociencia respaldan la idea de que las emociones son claves en el aprendizaje (Cooper, 2004). Ser docente requiere de equilibrio emocional, alta autoestima y empatía (Sánchez y Gaya, 2014). Sin embargo, la empatía, pieza clave

en este estudio, no se observa a través de las notas en el registro académico (Barr, 2011; Sánchez y Gaya, 2014).

Sobre este concepto, es importante señalar que la empatía permite que el otro se sienta escuchado, reconocido y valorado. Favorece que los sentimientos ajenos se vean reflejados y, mejor aún, evita los malentendidos o malinterpretaciones (Baron-Cohen, 2011). Incluso, a veces en interacciones cotidianas, como pueden ser encuentros casuales en el pasillo (Cooper, 2004).

Un docente empático creará un mejor ambiente para el estudio, lo que influirá en la calidad de los aprendizajes de sus alumnos (Barr, 2011). Además, se han encontrado indicios de que puede mejorar la percepción del profesional y, por tanto, la motivación que muestran alumnos frente a la enseñanza (Branwhite, 1988. citado en Barr, 2011).

La empatía del docente también es relevante en torno a una problemática que afrontan los colegios actualmente como es el *bullying*. Craig, Henderson y Murphy (2000) señalan, por ejemplo, que la seriedad con la que tratan la problemática (cómo responden ante él y cómo intervienen) podría depender del nivel de empatía que los docentes desplieguen. A esto se le suma que los alumnos agresores usualmente podrían tener malas relaciones con sus docentes (Nolasco, 2012), siendo mucho más difícil la comunicación y una intervención proveniente de una figura significativa.

2.2. La definición de la empatía

Para revisar el concepto que se está tratando: la empatía, es necesario recordar al filósofo alemán Robert Vischer, quien fue el primero en utilizar el término “*Einfühlung*”, en su idioma natal para expresar lo que se traduciría como “sentirse dentro de” (Davis, 1996 citado en Fernández-Pinto, López-Pérez, y Márquez, 2008). Sin embargo, la empatía es un concepto complejo, difícil de definir, ya que a lo largo del tiempo ha sido utilizado para nombrar una serie de fenómenos distintos. (Baron-Cohen, 2011; Batson, 2009; Decety y Jackson, 2004; Fernández-Pinto et al., 2008; Gladstein, 1984; Gleichgerrcht y Decety, 2013; Irving y Dickson, 2004), con resultados diversos, según su abordaje en la literatura (Gladstein, 1984), y es que, existen “casi tantas definiciones como investigadores en el campo de la empatía” (Decety y Jackson, 2004, p. 73).

A fin de no segmentar en demasía lo que se entiende por empatía, antes de definir el concepto, es pertinente mencionar que actualmente se utilizan definiciones multidimensionales e “integradoras” de la empatía (Gladstein, 1984). Estas buscan

considerarla como un concepto que engloba diferentes componentes y procesos, tanto cognitivos como afectivos (Fernández-Pinto et al., 2008).

El componente cognitivo, hace referencia a la capacidad de un observador para *entender* las emociones que experimenta otro. Un estado interno ajeno, definido como la capacidad de “toma de perspectiva” (Kohler, 1929 citado en Baron-Cohen y Wheelwright, 2004; Batson, 2009; Davis, 1983; Decety y Jackson, 2004). Para Davis (1980), este componente puede hallar referencia mediante la *Fantasía* (FS), que permite identificar o imaginar pensamientos o sentimientos de personajes ficticios; y la homónima, *Toma de perspectiva* (PT), que es definida por el autor como la capacidad de cambiar de perspectiva, es decir, desde un punto de vista externo, distinto al de uno mismo.

El componente afectivo, por otra parte, hace referencia al *sentir* como el otro. La respuesta emocional de un observador frente al estado emocional de otro sujeto, de naturaleza similar y apropiada (Baron-Cohen, 2011; Batson, 2009; Decety y Jackson, 2004; Stotland, 1969). En este sentido, el concepto de la empatía se puede definir conceptualmente como la habilidad “que nos permite entender las intenciones de otra persona, predecir su comportamiento e incluso experimentar una emoción disparada por la emoción de un otro” (Baron-Cohen y Wheelwright, 2004, p. 163). Davis (1980) considera en este componente dos dimensiones: la *Preocupación Empática* (EC), donde el sujeto experimenta sentimientos cálidos, de compasión y preocupación por el bienestar ajeno; y la *Aflicción Personal* (PD), donde se experimenta miedo, angustia e incomodidad por los sentimientos ajenos.

No se debe dejar de lado que en el proceso empático también intervienen la observación, la memoria, el conocimiento y el razonamiento, para poder generar inferencias sobre las creencias y sentimientos de los demás (Ickes, 1997 citado en Decety y Jackson, 2004), incluso procesos atencionales (ej. concentración y cambio de la atención) señalados por los autores como Derryberry y Rothbart, en 1988 (citados en Eisenberg et al., 1994). Tras estas premisas podemos afirmar que la empatía es un proceso complejo que involucra diferentes habilidades cognitivas.

Sumado a esto, las demás variables disposicionales relacionadas a la empatía, incluyen tanto el modelo de inteligencia emocional como las capacidades que lo componen (Extremera Pacheco & Fernandez Berrocal Pablo, 2004; Mayer & Salovey, 1995). Específicamente, la regulación emocional, autocontrol, reactividad o intensidad emocional (Eisenberg et al., 1994), emocionabilidad, estilo atribucional, tendencia a

empatizar y factores de personalidad como el neuroticismo, cordialidad y apertura, (Eisenberg et al., 1994; Fernández-Pinto et al., 2008) e incluso la variable sexo, como se mencionará más adelante.

Otras variables externas definidas por el contexto (Baron-Cohen, 2011; Cooper, 2004) y/o el ámbito laboral como los recursos físicos y temporales de los que dispone el docente (Cooper, 2004) también influyen en la disposición empática. Por último, la empatía también está relacionada con el apoyo social, a través, por ejemplo, de un equipo de trabajo empático y comunicativo (Figueroa et al., 2012) que está altamente relacionada con la mejora de la efectividad de la enseñanza del docente (Zellars y Perrewe, 2001 citados en Kahn, Schneider, Jenkins-Henkelman, & Moyle, 2006).

Por otro lado, resulta indispensable, para concluir con la definición de empatía, la clarificación de la posición de los términos empatía y simpatía, los cuales han sido, con frecuencia, confundidos o utilizados para referirse a lo mismo (Batson, 2009). Se encuentra, en la revisión de la literatura que, en un enfoque integrador de la empatía, la respuesta simpática es parte de la empatía dentro de su variante afectiva. Esto coincide con la definición previamente dada del concepto (Baron-Cohen y Wheelwright, 2004; Batson, 2009; Davis, 1983; Fernández-Pinto et al., 2008; Eisenberg y Eggum, 2009). La “distinción” se realiza debido a que es precisamente la variante afectiva la que ha sido relacionada con mayor frecuencia al burnout.

Siguiendo esta línea, Eisenberg et al. (1991) teorizaron que la empatía podía producir una “respuesta simpática”. Un estado o condición en el que se experimenta dolor o preocupación por el otro (Eisenberg y Eggum, 2009), denominados también por Davis (1983) como *Preocupación Empática* (EC): sentimientos *orientados al otro*. Este tipo de respuesta estaría inmersa teóricamente dentro del componente afectivo de la empatía. También dentro del área afectiva de la empatía, como respuesta paralela o alterna, puede aparecer la *Aflicción Personal* o malestar personal (PD), definida como un espectro de sentimientos aversivos, *orientados a uno mismo*. Comprende sentimientos de ansiedad, incomodidad, etc. (Batson, 2009; Davis, 1983; Escrivá, Navarro, y García, 2004; Eisenberg y Eggum, 2009). Esta última respuesta, generalmente está relacionada con aliviar el sufrimiento personal, más que el ajeno (Eisenberg y Eggum, 2009).

Esta información, relacionada con lo expuesto sobre el trabajo docente, genera cuestionamientos sobre cómo se da la interacción con los alumnos, el grado de conexión o desconexión emocional, las respuestas cognitivas o afectivas que se puedan dar a fin de

poder responder a las demandas de cada alumno. Algo que tiene repercusión directa en el estado emocional del docente.

Cuando los profesores empáticos tienen muchos alumnos o son, por ejemplo, tutores, buscan espacios de tiempo para conversar con los que sienten que lo necesitan; bien sea por temas académicos, conductuales, emocionales, logísticos, etc. Sin embargo, este tiempo, para algunos, nunca es suficiente y pueden llegar a culparse a sí mismos por no poder responder a cada necesidad. Por el contrario, un docente que tenga pocas horas de clase con sus alumnos, sin llegar a conocerlos por falta de tiempo, podría utilizar el recurso de la “empatía funcional”, es decir, generar un “estereotipo” del conjunto de los alumnos de esa clase, de modo que pueda crear, adaptar y manejar sus clases bajo la percepción de una sola característica general para todos los estudiantes. Sin embargo, esto, como todas las generalizaciones, allana diferencias individuales y dificulta una comprensión mayor del individuo (Cooper, 2004).

El estar en una relación de “cuidado”, sin los recursos emocionales (Extremera Pacheco y Fernandez Berrocal Pablo, 2004) y sociales (Barr, 2011; Figueroa et al., 2012) puede derivar en burnout, fatiga por compasión, fatiga emocional y percepción de baja realización profesional (Gleichgerrcht y Decety, 2013; Kahn et al., 2006; Migchelbrink, 2015).

2.3. La definición del síndrome del Burnout

El burnout es conceptualizado como un síndrome de desgaste emocional, espiritual, físico y psicológico que ocurre, por lo general, en personas que trabajan con personas vulnerables o en sufrimiento (Pines y Aronson, 1998 citados en Newell y MacNeil, 2010; Maslach y Jackson, 1981). “Es un meta-constructo multidimensional que se compone por tres grandes áreas distintas entre sí: *Fatiga Emocional*, *Despersonalización* y una *Reducida Percepción de Logro Personal*” (Maslach, 1982, 1998; Maslach y Jackson, 1981; Maslach y Leiter, 1997 citados en Newell y MacNeil, 2010).

La fatiga es clave, notoria y central en las manifestaciones del síndrome de burnout, sobre todo la de carácter emocional. La despersonalización, aparece como un intento de poner distancia entre uno mismo y su “trabajo”. Finalmente, la reducida percepción de logro personal aparece una vez que las demandas del trabajo emocional se han vuelto

abrumadoras y el individuo no sabe cómo responder ante estas (Maslach, Schaufeli, y Leiter, 2001).

Anteriormente, se estudiaba el desgaste psíquico únicamente en profesiones sanitarias/médicas (Cordes y Dougherty, 1993). Sin embargo, Botella, Longás y Gómez (2007) señalan que limitar el burnout solo a este tipo de labores es una premisa que debe ser revertida para comprender el fenómeno, siendo cada vez mayor la investigación en múltiples profesiones. Lo determinante no es la carrera, sino las variables, condiciones y factores emocionales asociados a su ejercicio (Botella et al., 2007). De cualquier manera, dentro de la definición principal dada, trifáctica del burnout, se considera a la docencia como una de las profesiones más afectadas por el desgaste psíquico (Salgado et al. 1997 citado en Fernández, 2002; Buzetti, 2005 citado en Figueroa et al., 2012). De hecho, Heus y Diekstra, en 1999, calculaban que los docentes podían experimentar más burnout, incluso que las profesiones anteriormente mencionadas (Heus y Diekstra, citados en Kahn et al., 2006). Por ejemplo, un estudio realizado en México, con 357 docentes escolares de nivel secundario encontró que 8 de cada 10 docentes tenían dificultades en al menos un área del burnout, según los puntos de corte de la versión catalana del *Maslach Burnout Inventory* - MBI (Aldrete et al., 2008).

Para Moreno, Garrosa y Gonzales (2000), una aproximación a la descripción del burnout puede realizarse mediante tres factores: Burnout y estrés de rol, que refieren tanto al proceso de estrés como el desarrollo del síndrome. Desorganización, que contempla las condiciones físicas dónde y cómo se desarrolla el trabajo; y finalmente, la Problemática administrativa, que considera el apoyo y el estilo de la dirección, así como las preocupaciones y el reconocimiento profesional. Los últimos dos factores mencionados están relacionados al burnout y, podría afirmarse que buscan contextualizar el desarrollo de este síndrome en la profesión docente.

Debido a lo señalado en líneas anteriores, se puede concluir con seguridad que existirían factores que influyen, facilitan o protegen a la persona del burnout. Uno de los factores más importantes implicados en la aparición e intensidad del burnout, es que el trabajo sea de carácter “humano”. Es decir, el trabajo con otras personas, ya que, por distintas situaciones o condiciones, requiere del uso crónico de la empatía y represión o expresión de emociones algunas veces ajenas a las del trabajador (Maslach, Schaufeli, y Leiter, 2001; Maslach y Leiter, 1997 citados en Newell y MacNeil, 2010). Esto tiene efectos negativos en la persona que realiza la labor, como lo demuestra el efecto de la disonancia afectiva, encontrado en 318 trabajadores turcos de un *call center*, reduciendo

el nivel de compromiso y aumentando el ausentismo laboral, además de sentimientos aversivos y extrañeza (Celik y Oz, 2011).

Otros factores laborales intervinientes son: la cantidad de trabajo a realizar en el tiempo de jornada laboral, el rol y, la definición clara de las responsabilidades y derechos de cada individuo en su puesto de trabajo (Maslach, Jackson, & Leiter, 1997). Frente a esto, se destaca que, para el profesional docente, el tiempo “real” de trabajo es mayor, pues muchas veces la carga laboral se lleva a casa, con el diseño de las clases o corrección de trabajos (Marrau, 2004), y por lo general tienen un rol que debe ser flexible a las exigencias del caso, el cual puede ser bastante dependiente de las políticas y lineamientos del colegio y que cuenta muchas veces con poca participación de la toma de decisiones, además del poco apoyo social debido a la carga laboral de su mismo grupo de trabajo (Buzetti, 2005, citado en Figueroa et al., 2012). El apoyo social es una variable ampliamente relacionada con el síndrome, y se puede definir, para mayor precisión, entre las múltiples acepciones que puede sugerir el nombre, como “aquellas interacciones o relaciones sociales, que ofrecen a los individuos asistencia real o un sentimiento de conexión a una persona o grupo que se percibe como querida o amada” (Hobfoll y Stokes 1988, citado en Figueroa et al., 2012).

Además, otros factores psicológicos involucrados en el desarrollo del síndrome, señalados por los mismos profesionales son: el ideal de docente, “sobre conexión” y expectativas que a veces pueden resultar poco realistas (Friedman y Farber, 1992; Konert, 1998, Rittenmyer, 1997 citados en Botella et al., 2007).

Finalmente, el estado marital, nivel de educación, número de hijos, edad, sexo o años de experiencia en el empleo son algunas de las características sociodemográficas que pueden estar relacionadas al burnout de forma positiva o negativa (Leiter, Maslach, y Frame, 2015). Por ejemplo, los hombres obtienen puntajes más altos en cuanto a despersonalización (Salas Dahlqvist, 2010) o los solteros, que obtienen puntajes más altos en agotamiento emocional que los casados (Fernández, 2002), quizás por el apoyo social que puede representar la pareja. Algunas de ellas, como la edad y los años de experiencia han sido consideradas como variables de valor predictivo Botella et al., 2007).

Las consecuencias que puede tener el burnout en docentes son graves y preocupantes. Incluye el miedo a fallar, lo que, al estar presente en la mente del profesional, hace que su creatividad disminuya, restringe su compromiso con el trabajo, se siente agotado emocional y físicamente (Cordes y Dougherty, 1993), lo que impacta en su calidad de enseñanza (Salas Dahlqvist, 2010) y trato con los alumnos. Finalmente,

tiene efectos graves sobre la salud, física y mental del docente con un rango amplio de males, desde jaquecas y trastornos del sueño a sentimientos de vacío e incluso comportamientos paranoides y/o agresivos (Botella et al., 2007; Marrau, 2004). Tomando esto en consideración, el desarrollo del burnout no parece ser lineal, sino circular y basado en la retroalimentación. Por tanto, estudiar este fenómeno podría ayudar en un futuro a su prevención.

2.4. La relación entre la empatía y el burnout

La relación entre la empatía y el burnout, como se mencionaba en párrafos anteriores, ha sido ampliamente estudiada en personal que ejerce o se está formando para ejercer en temas relacionados a la salud (Gleichgerrcht y Decety, 2013, 2014; Goubert, Craig, y Buysse, 2009; Lamothe, Boujut, Zenasni, y Sultan, 2014) o profesiones de “ayuda”.

La literatura sugiere que la empatía cognitiva podría funcionar como un factor protector para el burnout (e.g. Lamothe et al., 2014; Reynolds y Scott, 1999; Thirioux, Birault, y Jaafari, 2016). Además, otros sugieren que la empatía afectiva, a diferencia de su contraparte cognitiva, más bien, podría ser un componente relacionado a la fatiga por compasión y el burnout (e.g. Black y Weinreich 2003, citados en Irving y Dickson, 2004; Fernández-Pinto, López-Pérez, y Márquez, 2008).

Por ejemplo, Gleichgerrcht y Decety en 2013, con una población de 7 584 médicos de todo el mundo, encontró que la Aflicción Personal (PD), del componente afectivo, y la alexitimia estaban relacionadas con la fatiga por compasión. Es decir, burnout y estrés secundario traumático. Mientras que la Preocupación Empática (EC), estaba fuertemente relacionada a la compasión satisfactoria (Gleichgerrcht y Decety, 2013). De modo similar, el estudio de Lamothe et. al (2014) encontró que a mayor Preocupación Empática (EC) y mayor Toma de Perspectiva (PT), menor burnout. Por último, Migchelbrink (2015) sugiere, después de su estudio, que experimentar altos niveles de empatía afectiva sin poder regular estos afectos, tendería a resultar en un efecto negativo para el desempeño del médico.

Otros estudios han encontrado diferencias en la presencia de un tipo de empatía entre hombres y mujeres (e.g. Davis, 1983; Fernández-Pinto et al., 2008; Lawrence, Shaw, Baker, Baron-Cohen, y David, 2004). Entre los más recientes, un estudio brasilero realizado en 2014 con 1350 estudiantes de medicina (714 participantes eran de sexo femenino y 636 de sexo masculino) concluyó que las mujeres mostraban mayor

disposición para la Preocupación Empática (EC) y la Aflicción Personal (PD) que los hombres, encontrándose a su vez mayores índices de fatiga emocional y menores puntuaciones en cuanto a la calidad de vida psicológica (Paro et al., 2014).

Estos resultados no son muy diferentes a lo que señala la literatura, hasta el momento revisada, sobre docentes. Por ejemplo, un estudio norteamericano que vincula la empatía de los docentes y la cultura escolar, señala que un docente con altos niveles de aflicción personal (PD) tendrá una percepción negativa de la cultura de la escuela. Asimismo, tenderá a evitar la interacción con los alumnos, como intervenir en conflictos estudiantiles. En cambio, un docente con buenos niveles de toma de perspectiva (PT), componente de la empatía cognitiva, se sintonizará mejor con los alumnos, y, por supuesto, será más optimista acerca de la cultura de su escuela. (Barr, 2011).

En relación a la discusión del sexo y los estilos empáticos, un estudio español, realizado con 105 futuros profesores, señala que los varones obtenían mayores puntuaciones en el componente cognitivo que las mujeres, e hipotetiza que las mujeres podrían sobre implicarse, mediante el componente afectivo de la empatía, en mayor medida que los varones (Martínez-Otero, 2011). Sin embargo, esta última afirmación no puede ser concluyente, ya que su muestra tenía una mayor cantidad de docentes mujeres. Aunque Botella, Lóngas y Gómez (2007, p. 279), citando un estudio de Rittenmyer, de 1997, mencionan que se había encontrado que las mujeres obtenían “puntuaciones significativamente superiores a los hombres en las medidas de sobre conexión y fatiga emocional”. Algo que sí se encuentra, en un estudio peruano realizado con 179 docentes, 124 mujeres y 55 varones, es que los hombres obtienen puntajes mayores en la fase de despersonalización del burnout que las mujeres (Salas Dahlqvist, 2010). Se complementan los resultados de un estudio realizado en México, con 357 docentes, que tenía por objetivo identificar las diferencias psico socio laborales y el burnout en docentes de secundaria, menciona finalmente que en los varones, un riesgo para la despersonalización está más relacionado a no cumplir con lo que se ha propuesto trabajar durante la clase (Aldrete et al., 2008).

En el Perú, la tesis presentada por Romero (2018), uno de los pocos estudios realizados con el objetivo de revisar la relación entre ambas variables, con una muestra de 241 docentes de educación básica regular, de colegios privados y públicos; encuentra una fuerte relación, estadísticamente significativa, entre ambas variables. En todos los casos, para las dimensiones de los componentes cognitivo y afectivo de la empatía, se hallan correlaciones positivas, de magnitud fuerte y muy fuerte, con los puntajes de las

escalas de burnout (Fatiga Emocional, Despersonalización y Realización Personal, del MBI). Es solo en el caso de Aflicción Personal y Realización Personal donde se encuentran correlaciones de magnitud media o moderada.

2.5. Los objetivos de investigación

Mediante la presente investigación, se espera que se pueda integrar, confirmar o refutar la información presentada de manera empírica, de modo que se puedan establecer relaciones más claras, entre la empatía y el síndrome del burnout en docentes. Por ello, el objetivo principal, consiste en analizar la relación entre empatía y el burnout. Específicamente, se busca describir la empatía y el proceso del desgaste psíquico de los docentes que participan del estudio, además de analizar su relación con las variables sociodemográficas estudiadas.

Según la información recogida, la hipótesis inicial es que exista al menos una correlación significativa entre los componentes de la empatía y el burnout.

Además, se anticipan posibles diferencias en los puntajes de la escala de empatía, según sexo.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

La tesis presentada está basada en un enfoque cuantitativo y su alcance es de índole descriptivo - correlacional; es decir, buscará describir lo encontrado en torno a las variables de estudio e identificar la existencia de relación, fluctuación o grado de asociación entre las mismas, a través de sus componentes. El diseño es de carácter transeccional o transversal, lo que significa que los datos fueron recogidos en un único momento (Liu, 2008 y Tucker 2004, citados en Hernández, Fernández, y Baptista, 2014).

3.1. Participantes

En la presente investigación participaron 40 docentes de ambos sexos de una institución educativa pública de Lima Metropolitana, exclusivamente del nivel de educación secundaria. La población cumplía con los siguientes requisitos al momento de la evaluación: 1) habían trabajado durante al menos 6 meses en la institución educativa a la fecha de la administración y 2) realizaban al menos 10 horas de dictado de clases semanales. Se establecieron estos últimos criterios por considerar que representan un tiempo considerable para el desarrollo del síndrome de burnout (De Pablo, 2007; e.g, Restrepo-Ayala, Colorado-Vargas, y Cabrera-Arana, 2006) y un mínimo de tiempo de interacción con el alumnado. La composición de la muestra se detalla en la Tabla 1.

Tabla 1
Distribución de la muestra. Por sexo. Por edad.

		Edad (29 a 41 años)	Edad (42 a 54 años)	Edad (55 a 68 años)	Total
Masculino	N	4	10	4	18
	%	10.0%	25.0%	10.0%	45.0%
Femenino	N	5	11	6	22
	%	12.5%	27.5%	15.0%	55.0%

Los docentes de esta institución cumplían con un horario de, entre al menos, 24 y 30 horas de dictado a la semana. Los participantes, en su mayoría, tenían una experiencia mayor a los 15 años en el campo de la docencia (70%). Todos habían alcanzado el grado de licenciado en educación y un 30% de ellos seguía estudios de maestría. Por último, más de la mitad eran tutores (62.5%). Mayores datos acerca de la población, recogidos por la ficha sociodemográfica, se pueden encontrar en la Tabla 2 (ver Anexo N°5.1).

Los participantes fueron seleccionados por medio de un tipo de muestreo no probabilístico. La selección fue de carácter intencional o por conveniencia, debido al acceso a la muestra por parte del investigador, los casos disponibles los días de la administración (Battaglia, 2008 en Hernández, Fernández, & Baptista, 2014) y la voluntariedad de los mismos a participar en el estudio.

3.2. Medición

3.2.1. Interpersonal Reactivity Index (IRI).

Los participantes respondieron el *Interpersonal Reactivity Index (IRI)*, desarrollado por Mark Davis (1980), en su versión adaptada al español por Pérez-Albéniz, de Paúl, Etxeberria, Montes y Torres (2003) y con base también en los estudios psicométricos, validación y percentiles elaborados por Mestre, Frías y Samper (2004), para población española.

Esta prueba ha sido elegida, entre otras, por múltiples razones: es la primera de su tipo en basarse en la empatía como constructo multidimensional (Fernández-Pinto et al., 2008); posee muy buenas propiedades psicométricas en las aplicaciones que se han realizado (Davis, 1980; Pérez-Albéniz et al., 2003); y cuenta con recomendación teórica como un instrumento apropiado para medir empatía (Baron-Cohen y Wheelwright, 2004; Fernández-Pinto et al., 2008). Finalmente, cuenta con estudios en el Perú de confiabilidad y validez (Acasiete, 2015).

La prueba contiene 28 ítems, originalmente con respuestas en escala Likert de la A a la E, (siendo definidas la A como “no me describe bien” y la E como “me describe muy bien”). Estos ítems están agrupados en 4 dimensiones con la misma cantidad de ítems en la versión original, las cuales están distribuidas teóricamente para los dos grandes componentes de la empatía multidimensional, la empatía cognitiva y la empatía afectiva.

Las dimensiones del componente cognitivo son: *Toma de Perspectiva* (PT), definida como el intento de adquirir el punto de vista de la otra persona (ítems: 3 – 8 – 11- 15 – 21 – 25 - 28) y; *Fantasía* (F), definida por la identificación con personajes ficticios o representaciones (ítems: 1 – 5 – 7 – 12 – 16 – 23 – 26).

Las dimensiones del componente afectivo son: *Preocupación Empática* (EC), que mide los sentimientos o emociones de compasión o preocupación por el otro (ítems 2 – 4 – 9 – 13 – 14 – 18 – 20 – 22); y *Aflicción Personal* (PD) que mide los sentimientos o emociones personales de ansiedad e incomodidad por el sufrimiento del otro (ítems: 6 – 10 – 17 – 19 – 24 - 27). En la adaptación de Mestre, Frías y Samper (2004), como se puede apreciar, el ítem 13 pasó, por diferencias en la traducción y la evidencia empírica de sus resultados, de formar parte de *Aflicción Personal* (PD) a formar parte de la dimensión *Preocupación Empática* (EC).

En la Tabla 3, que se muestra a continuación, se detallan los índices de confiabilidad por estabilidad y consistencia interna, diferenciados en base al sexo de los participantes, obtenidos en la prueba original (Davis, 1980), Los índices de confiabilidad original del IRI varían entre .70 en su dimensión más baja y .78 en la más alta, lo que confirma la premisa que sostiene al IRI como un instrumento que arroja valores consistentes al interior de la prueba. Se muestran los resultados obtenidos en la adaptación de Pérez-Alberníz *et. al* (2003) al español, con una población de 1 997 estudiantes universitarios (512 varones y 1.485 mujeres) los valores de confiabilidad se encontraron entre .67 y .77 para ambos sexos. Posteriormente, se muestran los resultados, en una tesis realizada en el Perú (Acasiete, 2015), utilizando una muestra de 105 estudiantes de psicología; los valores de confiabilidad se encontraron entre .70 y .75, confirmando la confiabilidad al interior del instrumento. Finalmente, se muestran los resultados en el presente estudio, con una muestra de 40 docentes de ambos sexos, los valores de confiabilidad de las escalas del IRI se encontraban, inicialmente entre .50, en la escala de *Aflicción Personal* y .63 en la escala de *Fantasía*. Se procedió a neutralizar el puntaje de los ítems 7 y 12 para la dimensión *Fantasía*, el ítem 19 para *Aflicción Personal*, el ítem 2 para *Preocupación Empática* y el ítem 15 de *Toma de Perspectiva*, ya que correlacionaban con el resto de la escala de forma negativa, afectando a la confiabilidad de las dimensiones, y por tanto de los mismos resultados. Los valores de confiabilidad, luego de los procedimientos aplicados, varían entre .69 y .77, para la dimensión con menor y mayor índice, respectivamente.

Tabla 3.
Valores de Confiabilidad. *Interpersonal Reactivity Index*.

Comp. ^a	Siglas ^b	Prueba Original				Adaptación al español		Estudio en Perú	En el Estudio Presente
		Confiabilidad α de Cronbach		Confiabilidad Test - Retest		Confiabilidad α de Cronbach		Confiabilidad α de Cronbach	Confiabilidad α de Cronbach
		M	F	M	F	M	F	Total	Total
Cog.	PT	.75	.78	.61	.62	.75	.74	.70	.71
	F	.78	.75	.79	.81	.77	.80	.71	.77
Afe.	EC	.72	.70	.72	.70	.71	.67	.72	.65
	PD	.78	.78	.70	.76	.69	.71	.75	.69

^a Componentes cognitivos y afectivos.

^b PT = Toma de perspectiva; F = Fantasía; EC = Preocupación empática; PD = Aflicción personal.

En la Tabla 4 (ver Anexo N°5.2) se pueden observar los valores para todos los ítems (inicial) y con ítems neutralizados (final), así como el número de ítems para las dimensiones del IRI. En la Tabla 5 (ver Anexo N°5.2) se pueden encontrar los valores de confiabilidad y correlación interna a nivel de ítem.

Sobre la validez del instrumento, en el estudio de elaboración del instrumento, por Davis (1980), se efectuó un análisis de carga factorial para los 28 ítems, con la muestra diferenciada por sexo. Los resultados proveen fuerte evidencia estadística para el uso de 4 factores teóricos. De manera similar sucedió en la adaptación al español (Pérez-Albéniz et al., 2003), donde, mediante un análisis factorial confirmatorio se concluye como adecuado el uso de los 4 factores propuestos por el autor de la prueba. Por otro lado, en el estudio realizado por Acasiete (2015), en Perú, se calculó la validez de la escala por medio del coeficiente de V de Aiken; por criterio de jueces. Se obtuvo un puntaje de 0.96, lo que confirma la pertinencia del contenido de la prueba (Acasiete, 2015).

Por último, en la Tabla 6 (ver Anexo N°5.2) se muestra el estudio de la bondad de ajuste de las dimensiones del IRI con los ítems neutralizados en búsqueda de utilizar los valores con una confiabilidad más adecuada, es decir, resultados más consistentes. Se utilizan los valores obtenidos para el estadístico Shapiro-Wilk, para muestras pequeñas ($N < 50$).

Los valores P son mayores al nivel de significación (Sig.) 0.05 solo en la dimensión Aflicción Personal, por lo que se rechaza la hipótesis nula, en el resto de los casos. Las dimensiones Fantasía, Preocupación Empática y Toma de Perspectiva, no se aproximan a una distribución normal.

3.2.2. Cuestionario de Burnout del Profesorado (CBP-R).

Los participantes respondieron el *Cuestionario de burnout del profesorado (CBP-R)* desarrollado por Bernardo Moreno, Eva Garrosa y José Luis Gonzales (2000) en España.

Esta prueba se utilizó debido a que considera los factores laborales relacionados con el Burnout, de modo que puedan ser tomados en cuenta en el desarrollo de los resultados.

El instrumento está constituido por un total de 66 ítems, con respuestas en escala Likert del 1 al 5 (1, “no me afecta”, y 5, “me afecta muchísimo” para los 11 primeros ítems; posteriormente 1, significa “totalmente en desacuerdo”, y 5, “totalmente de acuerdo”). Estos ítems se agrupan en 8 escalas, 3 propias del modelo trifáctico del Burnout. Además, contiene una sección de datos sociodemográficos y referencias profesionales que incluyen: edad, años de experiencia en la enseñanza, sexo, relaciones personales, número de hijos, nivel de enseñanza y situación laboral, a la cual se le agregó preguntas pertinentes de información para el estudio.

Las 8 dimensiones del instrumento son: *supervisión* (ítems: 13 – 15 – 24 – 25 – 26 – 30 – 32 – 37 – 39 – 52 – 56 – 63) con ítems referentes a la falta de apoyo y reconocimiento por parte de sus supervisores; *condiciones organizacionales* (ítems: 12 – 14 – 19 – 20 – 34 – 45 – 53 – 65 – 66) en el cual el docente evalúa los recursos físicos y materiales principalmente, así como el compromiso de los padres y la información institucional necesaria para desempeñar su rol; *preocupaciones profesionales* (ítems: 1 – 2 – 3 – 5 – 6 – 7 – 11 – 33 – 64) como dimensión relacionada a los obstáculos, dificultades y aspectos negativos de la profesión docente; *falta de reconocimiento profesional* (ítems: 4 – 8 – 9 – 10) relacionado a la imagen, salario y apoyo al profesor; *estrés de rol* (ítems: 23 – 31 – 35 – 38 – 41 – 48 – 49 – 55 – 57 – 58 – 59 – 60 – 61) que se refiere a condiciones que pueden generar, de forma objetiva o subjetiva estrés, por y en el desempeño del trabajo docente; *agotamiento emocional* (ítems: 16 – 17 – 27 – 42 – 43 – 47 – 51 – 54) que expresa sentimientos de fatiga, así como otros referidos a estar emocionalmente y físicamente exhausto en actividades relacionadas al trabajo; *despersonalización* (ítems: 18 – 28 – 29 – 46) con ítems relacionados a la sensación de estar bajo presión en el trabajo, ejerciéndolo de manera impersonal; y por último; *falta de realización personal* (ítems: 21 – 22 – 36 – 40 – 44 – 50 – 61), escala referida a expresiones donde el docente se siente insatisfecho con su trabajo y/o su vida personal.

En la Tabla 7, que se muestra a continuación, se detallan los índices de confiabilidad de la prueba original (Moreno et al., 2000), que varían entre 0.61 para la dimensión con

el índice más bajo y 0.87 para la que presentó el índice más alto, lo que señala consistencia de respuestas al interior de la prueba. Posteriormente, en la misma tabla, se muestran los índices de confiabilidad de la prueba, aplicada en México, en una investigación mixta, con una muestra compuesta por 30 profesores de secundaria (Saltijeral Méndez y Ramos Lira, 2015), donde obtuvo valores entre .12 y .72. Los valores bajos en la confiabilidad pueden deberse al número reducido de la muestra. Se muestran los resultados en el Perú, en un estudio que aplicó la prueba a 190 profesores de primaria y secundaria de cinco colegios privados (Moreno, Corso, Sanz-Vergel, Rodríguez-Muñoz, y Boada, 2010), ésta fue recortada, conservando los ítems que tenían mayor carga factorial en sus estudios originales (Moreno et al., 2010), en este estudio se obtuvieron valores de confiabilidad entre .67 y .87 para las 5 dimensiones utilizadas del instrumento original. Finalmente se señalan los valores de confiabilidad para las dimensiones comprendidas en el factor de Burnout y Estrés de Rol del CBP-R en el presente estudio, inicialmente, se encontraban entre 0.48, en la dimensión Falta de Realización Personal y 0.76 en Estrés de Rol. Se procedió a neutralizar el puntaje de los ítems 44 y 36 en el caso de la dimensión Falta de Realización Personal; el ítem 44 correlacionaba negativamente con los demás ítems y no aportaba a la confiabilidad de la dimensión; el ítem 36 no aportaba a la confiabilidad por sobre una décima. En la dimensión Estrés de Rol, se neutralizó el puntaje del ítem 48 por una correlación negativa con los otros ítems de la misma. Las dimensiones Agotamiento Emocional y Despersonalización mantuvieron sus índices de confiabilidad. Los valores de confiabilidad, luego de los procedimientos aplicados, varían entre .60 y .81, para la dimensión con menor y mayor índice, respectivamente.

Tabla 7

Valores de Confiabilidad según el α de Cronbach. Cuestionario de Burnout del Profesorado.

Dimensiones	Prueba Original	Estudio en México	Estudio en Perú (versión recortada)			En el Estudio
			Ítems	Escalas	Confiabilidad	Actual
Supervisión	.86	.66	4		.87	.81
Condiciones organizacionales	.63	.28	5	Recursos laborales	.66	.62
Preocupaciones profesionales	.72	.12		-	-	.69
Falta de reconocimiento profesional	.70	.34		-	-	.71
Estrés de rol	.81	.76	4	Estrés de rol	.8	.76
Burnout	.87	NA		-	-	-
Agotamiento emocional	.81	.72	8	-	.78	.77
Despersonalización	.61	.64	4	-	.67	.56
Falta de realización personal	.77	.64		-	-	.60

En la Tabla 8 (ver Anexo N°5.3) se pueden observar los valores de confiabilidad para todos los ítems (inicial) y con ítems neutralizados (final), así como el número de ítems, para las dimensiones comprendidas en el factor de Estrés y Burnout del CBP-R. En la Tabla 9 (ver Anexo N°5.3), se puede encontrar el detalle de la confiabilidad y correlación interna, para estas mismas dimensiones, a nivel de ítem.

Las dimensiones relacionadas al síndrome de burnout y estrés de rol del CBP-R, obtuvieron una confiabilidad inicial entre 0.29, en la dimensión Condiciones Organizacionales y 0.81 en Supervisión. Se procedió a neutralizar el puntaje de los ítems 19, 20, 53 y 66 en el caso de la dimensión Condiciones Organizacionales; estos ítems correlacionaban negativamente con el resto de ítems y no aportaban a la confiabilidad. Las dimensiones preocupaciones profesional, Falta de Reconocimiento Profesional y Supervisión, mantuvieron sus índices de confiabilidad.

En la Tabla 10 (ver Anexo N°5.3) se puede observar la confiabilidad con todos los ítems (inicial) y con ítems neutralizados (final) de las dimensiones del CBP-R relacionadas al síndrome de burnout docentes. En la Tabla 11 (ver Anexo N°5.3) se pueden encontrar los valores de confiabilidad y correlación interna, para estas mismas dimensiones, a nivel de ítem.

Sobre la validez del instrumento, en el estudio realizado en el Perú por Moreno et al. (2010) se estudió la validez de la prueba, bajo un modelo de ecuaciones estructurales para el análisis factorial, al Cuestionario de burnout del profesorado (CBP-R), en donde se constató la agrupación de 2 de los 3 factores determinados en la prueba original: 1) Estrés

de rol y burnout (Agotamiento Emocional, Despersonalización y Falta de Realización Personal) 2) Supervisión y Condiciones Organizacionales y, 3) Preocupaciones Profesionales y Falta de Reconocimiento Profesional; este último no fue validado.

Por último, en la Tabla 12 (ver Anexo N°5.3) se muestra el estudio de la bondad de ajuste de la escala del CBP-R con los ítems neutralizados en búsqueda de utilizar los valores con una confiabilidad más adecuada, es decir, resultados más consistentes. Se utilizan los valores obtenidos por el estadístico Shapiro-Wilk, para muestras pequeñas ($N < 50$).

Los valores P son mayores al nivel de significación (Sig.) 0.05 en todos los casos, excepto en el caso de las dimensiones de Despersonalización (DP) y Agotamiento Emocional (AE), en los que se rechaza la hipótesis nula. Se concluye que todas las dimensiones, excepto Despersonalización y Agotamiento Emocional, tienen una probabilidad de distribución normal.

La información presentada sobre los instrumentos originales utilizados en esta tesis fue entregada directamente por parte de los autores, contando además con su permiso explícito vía correo electrónico, así como con el de los autores de las adaptaciones. El contacto se realizó a través del envío de la solicitud y explicación de objetivos de la investigación por medio de sus correos institucionales de las universidades de afiliación y por la red social especializada ResearchGate.

3.3. Procedimiento

Se solicitó la autorización de la dirección de la institución educativa. El contacto con los participantes fue de manera personal. Se les explicó el objetivo de la investigación, la confidencialidad de sus respuestas y el tiempo aproximado de aplicación. Finalmente, a cada participante se le dejó un cuestionario para que fuera autoadministrado. Los instrumentos fueron codificados para mantener el anonimato y podían ser entregados directamente al investigador o ser depositados en un ánfora. Esta última alternativa se implementó para garantizar la transparencia y privacidad de la información de los posibles participantes y, de esta forma, asegurar su colaboración con el estudio. Se estableció un periodo de 5 días para que los docentes pudieran responder al cuestionario. A cada prueba le acompañaba, de manera independiente, un formato de *consentimiento informado* (ver formato en el Anexo N°1).

La administración iniciaba, a modo de separata, con la *ficha de datos sociodemográficos* construida por los autores del CBP-R (Moreno et al., 2000). Este recogía algunos datos no contemplados en la versión original por considerarse relevantes para el presente estudio: tiempo de trabajo en el centro, turno de labores, horas de dictado y de jornada laboral, participación en un programa de tutoría, posibles cargos adicionales dentro de la I.E, trabajos adicionales en otras entidades, estudios en curso. Por otro lado, se retiraron dos preguntas: materias que imparte (según información del piloto, anulaba parcialmente el anonimato) y la condición del centro (dato que no aportaba información nueva) (Ver ficha en el Anexo N°2).

A continuación, se encontraba el *Índice de reactividad interpersonal (IRI)*, en su versión adaptada al español (Pérez-Albéniz et al., 2003). Luego de la aplicación piloto, se decidió utilizar la escala de respuestas detallada del 1 al 5 que utilizó Acasiete (2015) por tener un formato similar al del CBP-R. (Ver instrumento en el Anexo N°3). Finalmente, se encontraba el *Cuestionario de Burnout del Profesorado (CBP-R)*. (Ver instrumento en el Anexo N°4).

El orden de las pruebas fue intencional, de forma que los participantes puedan iniciar respondiendo la ficha de datos, continúen con el IRI y finalicen con el CBP-R, para así buscar disminuir la probabilidad de que las pruebas sean asociadas con la institución por el tipo de preguntas que contiene el CBP-R. Estos esfuerzos estuvieron destinados a reducir la deseabilidad social.

Los datos se analizaron utilizando la versión 23.0 del software estadístico Statistical Package for Social Sciences - SPSS (Windows 7, x86). Se comenzó realizando la digitación de los datos a una base creada en Microsoft Excel 2010, que fue posteriormente exportada al software SPSS y estudiada con los procedimientos de recodificación de ítems inversos y verificación de los datos.

Se inició con el estudio de las frecuencias de los datos sociodemográficos, así como de los puntajes totales obtenidos en cada una de las pruebas. Luego, se realizaron las pruebas de bondad de ajuste utilizando el estadístico Shapiro-Wilk, para muestras pequeñas ($N < 50$), en cada una de las dimensiones de ambas escalas. Finalmente, se realizaron los estudios descriptivos, los estadísticos de contraste con la escala sociodemográfica, y las correlaciones principales por escala, así como correlaciones secundarias pertinentes en esta tesis.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

Es importante señalar que los resultados que se presentan a continuación deben ser manejados con cuidado, puesto que conllevan las limitaciones de un estudio no probabilístico. Es decir, no todos los docentes han tenido la misma probabilidad de ser elegidos por la aproximación por conveniencia a la muestra. Se considera, además, que se han realizado con una muestra estadísticamente pequeña, siendo resultados para la población que ha participado en el estudio y, en ningún caso, una generalización de los docentes de la institución, menos aún, en general. En caso los resultados se quisieran generalizar al total de docentes de la institución, estos responderían a un nivel de confianza del 90% y error de 10%.

Se administraron 78 cuestionarios en total a la población. Solo fueron respondidos y devueltos 47 de ellos, de forma voluntaria, directamente al investigador o depositados en el ánfora. Es decir, se obtuvo una tasa de respuesta del 60.25%. Se perdieron 7 casos del número de cuestionarios entregados por no cumplir con los requerimientos del estudio. Finalmente, se contó en la presente investigación, con un total de 40 casos.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de los análisis estadísticos realizados.

4.1. Resultados obtenidos en las dimensiones de la variable empatía (IRI)

En la Tabla 13, se muestran los promedios de los puntajes obtenidos para las cuatro dimensiones de empatía del IRI. El puntaje más alto lo presenta la dimensión de Preocupación Empática, seguido de Toma de Perspectiva, Fantasía y, por último, Aflicción Personal. En la Figura 1 se grafican los puntajes expresados en porcentajes de la variable empatía.

Tabla 13

Puntajes para las dimensiones de Empatía. Media y Desviación Estándar.

Dimensiones	Puntajes obtenidos en las dimensiones del IRI			
	Puntaje Directo		Puntaje en Porcentaje	
	M	DE	M	DE
Fantasía	11.15	3.89	24.60%	15.57%
Aflicción Personal	10.73	3.31	22.90%	13.25%
Preocupación Empática	27.75	4.48	51.88%	11.20%
Toma de Perspectiva	19.58	3.53	45.25%	11.78%

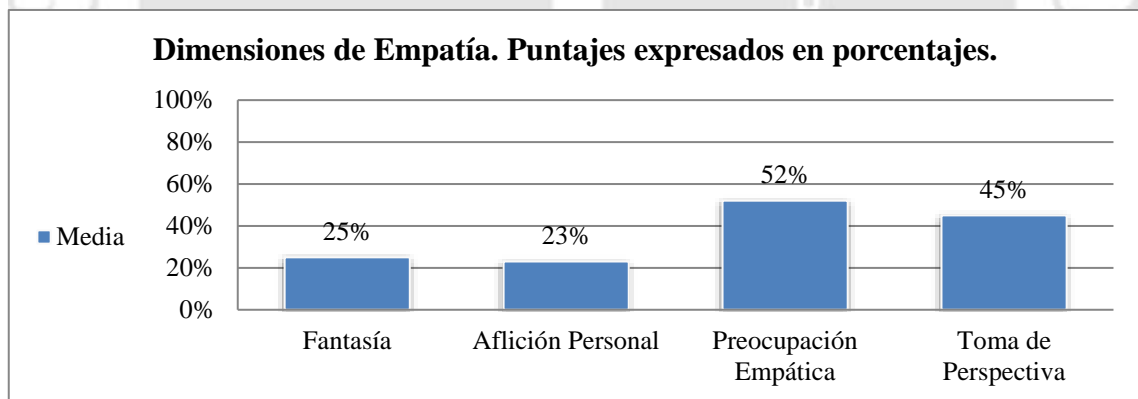


Figura 1. Puntajes para las dimensiones de Empatía. En porcentajes.

4.2. Resultados obtenidos en las dimensiones del síndrome de burnout y relacionadas (CBP-R)

En la Tabla 14, se muestran los promedios de los puntajes obtenidos para las cuatro dimensiones del factor de Burnout y Estrés de Rol del CBP-R. El puntaje más alto es presentado por la dimensión Estrés de Rol, seguida de Agotamiento Emocional, Falta de Realización Personal y Despersonalización. En la Figura 2 se grafican los puntajes expresados en porcentajes de las dimensiones de Burnout y Estrés de rol.

Tabla 14

Puntajes para las dimensiones de Burnout y Estrés de rol. Media y Desviación Estándar.

Dimensiones	Puntajes obtenidos en las dimensiones del CBP-R			
	Puntaje Directo		Puntaje en Porcentaje	
	M	DE	M	DE
Agotamiento Emocional	15.95	5.22	19.88%	13.05%
Despersonalización	6.45	2.34	12.25%	11.71%
Falta de Realización Personal	9.95	2.90	13.17%	9.67%
Estrés de Rol	29.28	7.52	28.79%	12.53%

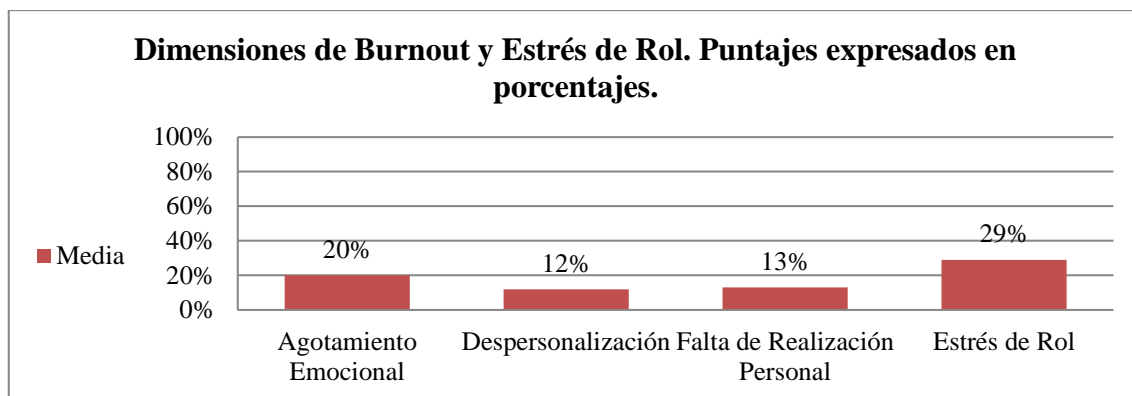


Figura 2. Puntaje para las dimensiones de Burnout y Estrés de rol. En porcentajes

En la Tabla 15, se muestran los promedios de los puntajes obtenidos para las cuatro dimensiones de los factores relacionados al Síndrome de Burnout docente del CBP-R. El mayor puntaje lo presenta la dimensión de Supervisión, seguida de Preocupaciones Profesionales, Condiciones Organizacionales y Falta de Reconocimiento Profesional. En la Figura 3 se grafican los puntajes expresados en porcentajes de las dimensiones relacionadas al Burnout docente.

Tabla 15

Puntajes para las dimensiones relacionadas al Burnout docente. Media y Desviación Estándar.

Dimensiones	Puntajes obtenidos en las dimensiones del CBP-R			
	Puntaje Directo		Puntaje en Porcentaje	
	M	DE	M	DE
Preocupaciones Profesionales	22.73	6.80	30.50%	15.10%
Falta de Reconocimiento Profesional	12.08	3.61	40.38%	18.05%
Condiciones Organizacionales	15.60	3.90	42.40%	15.60%
Supervisión	38.18	7.55	21.81%	6.29%

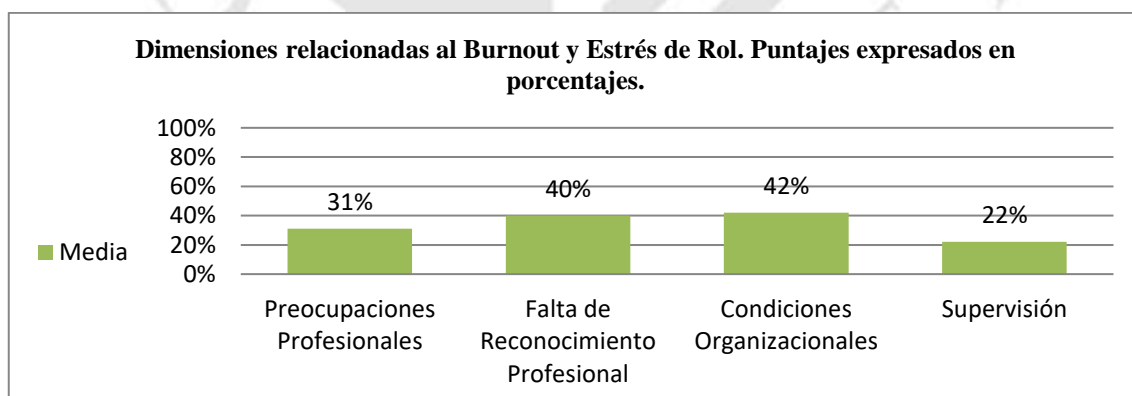


Figura 3. Dimensiones relacionadas al Burnout docente. En porcentajes.

4.3. Estadísticos de contraste entre las escalas de medición y los datos sociodemográficos

A continuación, se muestran los resultados de los estadísticos de contraste entre las escalas de Empatía y Burnout, según las categorías obtenidas de los datos sociodemográficos: sexo, grado de estudios alcanzado, relaciones personales, condición de tutor, condición de cumplimiento de otra actividad profesional, y condición de haberse encontrado estudiando. Debido al tamaño de la muestra y, por tanto, de los grupos en comparación, en la Tabla 16 (ver Anexo N°5.4) se presentan los resultados al estudio de la *h de Cohen*, que otorga un referente en el tamaño del efecto de la muestra recogida, definido como pequeño, mediano o grande. Este valor cuantifica la diferencia entre el porcentaje que representa el grupo más pequeño frente a un 50% esperable. Los resultados obtenidos de diferencias “grandes” deben ser manejados con mayor cautela que los de diferencias “pequeñas”. A continuación, las tablas que presentan los resultados de las pruebas de hipótesis, de las variables mencionadas, se presentarán en la sección 4, del Anexo N°5, del presente estudio.

En la Tabla 17 se muestran los rangos de las dimensiones de empatía, según sexo. En la Tabla 18 se observan los estadísticos de contraste utilizados. Debido a que las muestras son independientes, se utiliza la prueba U de Mann-Whitney. Se obtienen puntajes Z negativos en todas las dimensiones del IRI, para los cuales solo se obtiene diferencias significativas ($p < 0.05$) en Preocupación Empática, con una mediana mayor en el grupo de sexo femenino. Es decir, las docentes de sexo femenino han obtenido puntajes significativamente mayores respecto a sus pares de sexo masculino.

En la Tabla 19 (ver Anexo N°5.4) se muestran los rangos de las dimensiones de burnout, según sexo. En la Tabla 20 (ver Anexo N°5.4) se puede observar que no se establecen diferencias significativas entre ambos grupos, para ninguna de las dimensiones.

En la Tabla 21 y Tabla 22 (ver Anexo N°5.4), se pueden observar los mismos estadísticos de contraste, para las dimensiones de la escala IRI, utilizando como variable de agrupación el Grado de Estudios Alcanzados, la cual se divide en las opciones licenciatura y maestría. Se observan diferencias significativas en las escalas de Preocupación Empática y Toma de Perspectiva, en las que los docentes que con estudios de postgrado muestran una mediana significativamente mayor. Esto no ocurre en las dimensiones del CBP-R, como se presenta en la Tabla 23 y Tabla 24 (ver Anexo N°5.4).

En la Tabla 25 y Tabla 26 (ver Anexo N°5.4), se presentan los resultados del estadístico U de Mann-Whitney, para las dimensiones de la escala IRI, agrupados según sus relaciones personales, es decir, si tenían o no pareja. No se encontraron diferencias significativas para la variable empatía bajo la misma agrupación, sin embargo, en la Tabla 27 y Tabla 28 (ver Anexo N°5.4), se puede observar que sí se encontraron estas diferencias en los puntajes obtenidos para la variable Burnout. Específicamente, en las dimensiones Agotamiento Emocional, Despersonalización, Falta de Realización Personal, Estrés de Rol, y Condiciones Organizacionales ($p < 0.05$). En todos los casos, excepto en la dimensión Condiciones Organizacionales, los docentes sin pareja obtuvieron, en promedio, puntajes mayores.

En el caso de los resultados comprendidos entre la Tabla 28 y la Tabla 36 (ver Anexo N°5.4), que corresponden a los estudios con ambas variables, Empatía y Burnout, agrupados según condición de ser tutor y de encontrarse realizando otra actividad profesional; respectivamente, no se encontraron diferencias significativas entre las categorías.

Finalmente, en la Tabla 37 y Tabla 38 (ver Anexo N°5.4), se presentan los resultados del estadístico U de Mann-Whitney para las dimensiones de la variable Empatía, agrupados bajo las opciones correspondientes a la condición de haberse encontrado estudiando, donde no se observaron diferencias significativas. Sin embargo, bajo la misma agrupación, para la variable Burnout se encontraron diferencias significativas únicamente en su dimensión Supervisión ($P < 0.05$), en la que los docentes que se encontraban estudiando al momento de la administración de las pruebas presentaban puntajes significativamente más altos que aquellos que no estudiaban. (ver Tabla 39 y Tabla 40, Anexo N°5.4). Es decir, el grupo de los docentes de la muestra que se encontraban estudiando, sentían menos apoyo por parte de sus superiores.

4.4. Correlaciones entre las dimensiones del IRI y los datos sociodemográficos

En la Tabla 41 (ver Anexo N°5.5) se presentan los resultados de la correlación entre las dimensiones del IRI con los datos sociodemográficos. Se utiliza el coeficiente de correlación Spearman-Brown, para las dimensiones con distribuciones no paramétricas. Entre estas, se encuentra que los puntajes de la dimensión Aflicción Personal correlacionan positivamente con Edad ($r = .315^*$).

En la Tabla 42 (ver Anexo N°5.5) se pueden observar las correlaciones entre las dimensiones del IRI. Se encuentra una correlación negativa, estadísticamente significativa, entre Preocupación Empática y Aflicción personal ($r = -.367$), así como una correlación positiva, estadísticamente significativa, entre Toma de perspectiva y Preocupación Empática ($r = .453$)

4.5. Correlaciones entre las dimensiones del CBP-R y los datos sociodemográficos.

En la Tabla 43 (ver Anexo N°5.5) se pueden observar correlaciones entre las dimensiones del Burnout con las variables sociodemográficas. Se encuentra que la variable de Edad correlaciona positivamente con Preocupaciones Profesionales ($r = .338$), es decir, a mayor edad, mayores preocupaciones profesionales. Además, la variable referente al número de hijos que tienen los docentes que han participado en la investigación, correlaciona negativamente con Falta de Realización Personal ($r = -.368$) y Estrés de Rol ($r = -.331$), es decir que un mayor número de hijos se relaciona con menores puntajes en estas dimensiones y viceversa.

En la Tabla 44 (ver Anexo N°5.5) se señalan las correlaciones al interior de la prueba del CBP-R. Cada factor teórico para la prueba se correlaciona, es decir, cada factor parece estar midiendo algo relacionado entre sí.

4.6. Correlaciones entre las escalas de empatía y burnout

A continuación, en la Tabla 45 se presentan los resultados de la correlación entre las dimensiones de la variable empatía del IRI con las áreas del factor de Burnout y Estrés de Rol, del CBP-R. Se utilizan el coeficiente de correlación Spearman-Brown, para las dimensiones no paramétricas.

Tabla 45
Correlaciones entre las escalas IRI y CBP-R.

Correlaciones		Fantasía (FAN)	Aflicción Personal (PDI)	Preocupación Empática (ECO)	Toma de Perspectiva (PET)
Agotamiento Emocional (AE)	r	.024	.325*	-.376*	-.201
	Sig. (bilateral)	.883	.041	.017	.213
Despersonalización (DP)	r	.044	.404**	-.456**	-.262
	Sig. (bilateral)	.788	.010	.003	.102
Falta de Realización Personal (FR)	r	-.256	.202	-.147	-.219
	Sig. (bilateral)	.112	.212	.366	.175
Estrés de Rol (ER)	r	-.213	.331*	-.189	-.108
	Sig.(bilateral)	.186	.037	.242	.508

*. La correlación es significativa al margen de error de 0.05 (2 colas).

**.: La correlación es significativa al margen de error de 0.01 (2 colas).

Como se puede observar en la tabla anterior, Existen correlaciones positivas entre Aflicción Personal (PDI) y Agotamiento Emocional (AE), Despersonalización (DP) y Estrés de Rol (ER). De igual forma sucede con las relaciones entre Preocupación Empática y Agotamiento Emocional (AE) y Despersonalización (DP).

Por último, en la Tabla 46 (ver Anexo N°5.6) se presenta el mismo análisis para las escalas de empatía (IRI) y las dimensiones relacionadas al burnout docente, en el que se encontraron correlaciones estadísticamente significativas, positivas, entre la dimensión Aflicción Personal con Preocupaciones profesionales ($r=.411$) y Falta de Reconocimiento Profesional ($r=.350$).

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

La discusión de los resultados partirá desde los objetivos específicos, a fin de ir dando cuenta de algunos hallazgos que se consideren relevantes tanto desde el análisis de los resultados de empatía como de burnout, de modo que, finalmente, se pueda reflexionar sobre lo encontrado para el objetivo general.

Uno de los objetivos específicos del estudio consistió en describir los hallazgos en relación a la variable de Burnout, iniciando con los resultados de las escalas referentes al síndrome y relacionadas al desarrollo del mismo. Si bien el instrumento no permite un punto de corte, dado que el propósito no fue “diagnosticar”, sino relacionarlo a otras variables; sí fue posible analizar las puntuaciones generales desde los patrones observables de cada dimensión de la escala, tomando como referencia investigaciones previas.

Desde esta línea de análisis, se podría pensar que es coherente que se observen mayores puntuaciones en la dimensión de Estrés de Rol, en comparación con las otras dimensiones referidas al síndrome de Burnout. En buena medida, la respuesta ante un contexto con situaciones que generan estrés, de forma sostenida y crónica (Marrau, 2004), asociado en el caso de los docentes, a condiciones visibles, propias de la labor docente. A este fenómeno, le sigue el proceso descrito de agotamiento de los recursos emocionales para enfrentar la situación de estrés, en la que el individuo despersonaliza su labor, bajo un proceso de “endurecimiento afectivo” y que finaliza con la aparición de una sensación de falta de realización personal, en la secuencia descrita por Maslach et al. (2001). Cabe señalar, por detalle, que la escala de despersonalización es la que, por lo general, se encuentra más afectada por la deseabilidad social, y por tanto, los porcentajes de respuesta pueden verse afectados (Moreno et al., 2000). Entre el Agotamiento Emocional y la Falta de Realización personal, el trato impersonal con los alumnos, distante, se podría presentar como lo menos deseable, ante las exigencias y expectativas del rol docente ya descritas en la justificación teórica. A esto se puede sumar que, en la escala de Despersonalización,

los índices de consistencia interna son, a menudo, relativamente bajos en comparación con las otras dimensiones del constructo (Maslach et al., 1986; Moreno-Jimenez et al., 1997; citados en Moreno, Garrosa, y Gonzales, 2000).

Por otro lado, un punto que debe ser tomado en alta consideración es el contexto político y ciertos hechos relevantes que se dieron en el Perú, y que, en buena medida, dan cuenta de la situación a la que responde la investigación en la justificación del estudio. Desde inicios del mes de julio hasta la primera semana del mes de setiembre, se dieron una serie de huelgas prolongadas de maestros a nivel nacional, en las que llegó a participar más del 60% del magisterio (*El Comercio*, 2017). Éstas podrían haber incrementado los niveles de desgaste psíquico producto de una percepción generalizada de que no se cubren las demandas mínimas de los docentes y el temor a represalias laborales debido a la extensión de la huelga, sumado a la incertidumbre del contexto. Es pertinente la mención de estos hechos para comprender que los puntajes señalados previamente han podido estar bajo la influencia de este escenario, añadiendo, además, que las pruebas se tomaron en el último bimestre del ciclo escolar.

Algunas de las circunstancias anteriormente mencionadas pueden estar relacionadas, por ejemplo, con los puntajes obtenidos en la dimensión Preocupaciones Profesionales, que superan la media aritmética ($\bar{X} = 2.52$) del estudio original para la construcción del CBP-R. Una relación encontrada, estadísticamente significativa, de carácter positivo y de magnitud baja, entre Edad y las Preocupaciones Profesionales ($r = .338$), ha sido previamente descrita, en la investigación original de la escala CBP-R por Moreno et al. (2000), bajo una representación de carácter curvilíneo, en la que los docentes en edades entre 45 y 50 años obtuvieron las puntuaciones más altas en comparación al grupo comprendido entre los 51 y 64 años, el cual, además, arrojaba las puntuaciones más bajas. Si bien el carácter curvilíneo de esta relación no se ha replicado en la investigación actual, las condiciones del contexto nacional, en las que los docentes jubilados de colegios públicos constantemente reclaman mejoras en su pensiones, hace pensar que sus Preocupaciones Profesionales no tendrían razón para disminuir, sino incluso aumentar debido a que se estaría describiendo la situación de cese de su actividad profesional, y con ello, una disminución en sus ingresos económicos mensuales, entre otras consecuencias que podrían considerarse negativas.

Las situaciones de amenaza de cierre de instituciones educativas, contactos negativos con los padres y sentimientos de estar bloqueados en la profesión responden a un contexto específico común en nuestro país, en el que los profesores se han encontrado menos

satisfechos que sus colegas de la región latinoamericana, como se menciona en el Segundo Estudio Regional y Comparativo de la UNESCO (2006). En el que los factores asociados a su descontento comprenden el poco reconocimiento por su trabajo, el exiguo vínculo con su comunidad y, entre los principales, la falta de apoyo de autoridades educativas, del director y de otros profesores (Díaz y Ñopo, 2016).

Reconociendo las áreas por mejorar del sistema educativo para una mayor satisfacción docente, es pertinente prestarle atención al conjunto de dinámicas comprendidas en lo que podría agruparse bajo la variable de Apoyo Social. Comprendiendo el soporte brindado por las personas queridas y relaciones significativas, destacan las diferencias significativas halladas según Relaciones Personales, es decir, entre los puntajes de los docentes con y sin pareja, para las dimensiones de Agotamiento Emocional, Despersonalización, Falta de Realización Personal y Estrés de Rol, en la que los docentes con pareja obtuvieron menores puntajes, lo cuál coincide de manera reiterada con diversos estudios previos (e.g Lamothe, Boujut, Zenasni, y Sultan, 2014). Por ejemplo, una de las investigaciones de Fernández (2002), en profesores de primaria en Lima, encontró que los hombres solteros mostraban diferencias significativas en Agotamiento Emocional, mayor a la de sus pares casados, hipotetizando que la presencia de una familia nuclear y/o las redes sociales pueden servir de soporte emocional.

De la misma forma, el número de hijos se relacionó de modo negativo y significativo con únicamente con la Falta de Realización Personal y el Estrés de Rol. Sobre esto, Moriana y Herruzo (2004, citados en Zavala, 2008), corroboran el resultado argumentado que tener hijos podría ser un factor de protección contra el burnout, pues conlleva la maduración de ser padre, así como la experiencia en resolución de problemas de los niños y el apoyo emocional que puede proporcionar la familia, lo cual consecuentemente podría brindar una mayor autorrealización, así como experimentar menores niveles de estrés asociados a su rol en la docencia. Zavala (2008) finaliza hipotetizando que la sociabilidad podría reducir la vulnerabilidad al estrés y en consecuencia al desarrollo del burnout; una característica posiblemente más frecuente en docentes casados. Estos resultados entonces, son coherentes con la importancia del apoyo social como factor protector del burnout. Sin embargo, los resultados referentes a Supervisión, la dimensión diseñada para la obtención de datos acerca del apoyo por parte del área administrativa, normas institucionales, así como el nivel de información y participación en las decisiones importantes que se toman en la escuela, podrían indicar, según los puntajes obtenidos, que los docentes obtienen menos apoyo de lo esperado por las autoridades y estructura mencionada. Ejemplo de ello

es la diferencia hallada entre los docentes según la condición de estudio, donde los docentes que se encontraban estudiando, reportaron mayores puntajes en la dimensión de Condiciones Organizacionales, perteneciente al factor Desorganización, al igual que la dimensión Supervisión, y que refiere a la falta de recursos en la institución, padres involucrados en la educación de sus hijos y funciones claras del rol, entre otras. Siguiendo la línea argumentativa, particularmente, en el Perú se expresa una continua carencia de apoyo pedagógico a nivel institucional y administrativo (Díaz y Ñopo, 2016) que también parece reflejarse en este estudio. El reconocimiento de la labor docente parece ser un paso esencial para la prevención del síndrome de Burnout (Botella et al, 2007), sostenido por las relaciones estadísticamente significativas, observadas entre las dimensiones Falta de Reconocimiento Profesional con Despersonalización ($r=.318$) y Falta de Realización Personal ($r=.390$)

Además, resulta importante señalar que, para los docentes participantes de este estudio, las variables ligadas directamente a aspectos laborales, como las horas de dictado, el ejercicio de otro cargo en la institución u otra actividad profesional no correlacionen con las dimensiones de burnout o se hallen diferencias significativas entre grupos. Esta última premisa, podría estar asociada a que las variables emocionales y vinculares están más ligadas al burnout que las estrictamente referidas a características laborales, confirmándose la hipótesis de que lo determinante no es el ejercicio de las labores profesionales *per se*, sino las variables, condiciones y factores emocionales asociados a la profesión (Botella et al., 2007).

En cuanto a los hallazgos obtenidos en la escala de empatía, la correlación estadísticamente significativa, de magnitud baja, entre Edad y Aflicción Personal ($r = .315$) difiere a lo reportado en los estudios con médicos, en los que la edad, por si sola, no parece tener efecto en estas variables disposicionales (Gleichgerrcht y Decety, 2013). Aunque algunos teóricos planteen, desde una postura Piagetiana, que el desarrollo de la empatía, puede ser representable en forma de “U” inversa, argumentando que en la adultez media, debido a las experiencias vividas y por regulación emocional, se alcanza un equilibrio en la expresión de las emociones, que posteriormente podría ser afectado por las pérdidas cognitivas y biológicas propias del envejecimiento (Brien, Konrath, Grünh, y Hagen, 2013; Labouvie-vief, Grünh y Studer, 2010), suposición que no brindaría orientaciones para totalidad la particularidad de la relación hallada, que yace únicamente en la dimensión de Aflicción Personal, sin un cambio evidente en las otras variables. Cabe la duda entonces de si la relación puede repetirse en el futuro, con una muestra mayor de

docentes y con una mayor magnitud, siendo característica de la profesión. Quizás, efectivamente, con el avance de la edad, los cambios en la regulación emocional por factores cognitivos aumenten la intensidad de la experiencia subjetiva de los estados emocionales ajenos, sin embargo, para confirmarlo, se requeriría de una profundización mucho mayor en los factores relacionados, como analizar la regulación emocional.

Por último, destaca la afirmación de Maslach (2001, en Botella et al. 2007) en el campo del Burnout, en el que, según la relación teórica existente, las investigaciones arrojan resultados contradictorios en cuanto a los años de experiencia y su correlación positiva con el síndrome. Se afirma también que las personas jóvenes, con pocos años de experiencia que se pueden “quemar” más rápido, justamente, por no haber tenido el tiempo y vivenciado circunstancias que le permitan desarrollar estrategias funcionales (Botella et al. 2007).

En función al sexo de los participantes y los puntajes obtenidos en las dimensiones de la variable empatía, las diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, que únicamente se hallaron en la dimensión Preocupación Empática, en la que se observó un puntaje mayor, en promedio, obtenido por docentes de sexo femenino, ha sido un resultado esperado según lo encontrado en la literatura (e.g Gleichgerrcht & Decety, 2013). El estudio de Paro et. al. (2014), con médicos encontró puntajes que correlacionaban de forma inversa entre mujeres y hombres. Otros instrumentos para la medición de la empatía y sus componentes (Lawrence, Shaw, Baker, Baron-Cohen, y David, 2004) reportaron la misma diferencia según el sexo de los participantes, además de puntajes menores en la dimensión Aflicción Personal, obtenidos por el grupo femenino respecto a sus colegas de sexo masculino; aunque en la presente investigación se encontró una diferencia similar, esta no es significativa a nivel estadístico.

Paro et al (2014), hipotetizan que esta diferencia se relaciona, entre otros factores, a estrategias de afrontamiento del estrés dentro de la profesión médica, en las que los hombres tienden a despersonalizarse más y las mujeres a agotarse emocionalmente.

Sin embargo, también se podría pensar, que es quizás el rol de cuidado otorgado en los roles tradicionales de género otorgados a cada sexo el que ha tenido un efecto en esta relación, diferenciando los puntajes obtenidos en el componente afectivo. Finalmente, tanto en la investigación de Paro et. al. (2014) como para Migchelbrink (2015), se confirma que el sexo puede influir en la modulación de la empatía, en sus componentes afectivos, más no en los componentes cognitivos. Es decir, el sexo puede influir en el cómo *sentimos* a través de un otro, más no como *entendemos* al otro.

Sobre las diferencias inesperadas, encontradas en los puntajes de la dimensión Preocupación Empática, según Grado de Estudios alcanzado, se plantea la interrogante de si es quizás un mayor nivel de Preocupación Empática lo que lleva a los profesionales a continuar y extender sus estudios, para así tener un trabajo más efectivo con los alumnos, debido a la casi nula correlación entre Preocupación Empática y Años de Experiencia ($r=.007$), debido pues, a que no se encuentra información en la literatura sobre esta, aunque débil, posible relación. Por otro lado, Stojiljkovic et al. (2014) encuentran que el autoconcepto de un docente, sobre todo desde la dimensión social, puede tener un efecto positivo sobre su Empatía. ¿Puede a su vez, corresponder el nivel de estudios con parte del autoconcepto docente? Debido a las diferencias muestrales, categorizable como “grande” es posible que estos resultados no se repliquen a mayor escala.

Al estudiar las correlaciones entre las dimensiones de empatía se encuentra que Aflicción Personal se correlaciona de forma negativa, estadísticamente significativa, con Preocupación Empática ($r=-.367$), con una magnitud baja, de forma coherente con lo encontrado y reportado por los autores revisados (Gleichgerrcht y Decety, 2013; Irving y Dickson, 2004; Lamothe, Boujut, Zenasni, y Sultan, 2014), siendo la disposición afectiva que se distingue de su contraparte, la dimensión Aflicción Personal; es decir, demostrar preocupación por los sentimientos ajenos sin el contagio emocional negativo, ansiedad e incomodidad por las emocionales del otro. Es en el hecho de orientar los sentimientos hacia el otro cuando la fatiga por compasión, se torna en satisfacción por compasión (Gleichgerrcht y Decety, 2013). Sin embargo, cabe recordar que según lo revisado en la bibliografía, la Preocupación Empática por sí sola no es suficiente para hablar de un elemento correlacionado negativamente, como factor protector frente al Burnout (Gleichgerrcht y Decety, 2014, Lamothe et al. 2014). En ese sentido, resulta interesante observar la correlación positiva, estadísticamente significativa, de magnitud baja, entre las escalas de Toma de Perspectiva y Preocupación Empática ($r=.453$), señaladas en la literatura como la conjunción de disposiciones que podría correlacionarse negativamente con la presencia del Burnout en médicos (Gleichgerrcht y Decety, 2014), es decir, una postura ante los sentimientos del otro con un grado de preocupación y búsqueda de comprensión, tanto a nivel afectivo como cognitivo. Quizá, esta última relación mencionada, puede ser menos directa en los resultados obtenidos, presentando un mayor protagonismo la dimensión afectiva de Preocupación Empática. Aunque parcialmente esperados, los hallazgos señalan relaciones distintas a la de los profesionales sanitarios,

que pueden deberse a diversos factores, como la población y/o los contrastes en el trabajo de ambas prácticas profesionales, como es, por ejemplo, la presencia de los sentimientos, sensaciones, signos y síntomas negativos del paciente, de forma contraria al proceso de aprendizaje de un alumno.

Finalmente, a partir de los resultados obtenidos, se da respuesta al objetivo general de la presente tesis, aceptándose la hipótesis de relación entre los componentes de la empatía con los elementos del factor de burnout y estrés de rol. Principalmente, se encuentran correlaciones positivas, estadísticamente significativas, de magnitud baja, entre las escalas de Agotamiento Emocional, Despersonalización y Estrés de Rol, con la escala de Aflicción Personal ($r=.325$, $r=.404$ y $r=.331$, respectivamente) así como correlaciones negativas, estadísticamente significativas, de magnitud baja, entre Agotamiento Emocional y Despersonalización con Preocupación Empática ($r=-.376$ y $r=-.456$, respectivamente). Sobre esto, es posible inferir que un docente preocupado por los sentimientos ajenos tiene menores probabilidades para agotar sus recursos emocionales y/o pasar a una siguiente etapa del proceso trifásico del burnout, como es la despersonalización experimentada por un profesional que es invadido por sentimientos de ansiedad o incomodidad frente al sufrimiento del otro, y que según Decety y Jackson (2004), podría residir en la diferencia clave del reconocimiento del lugar de la emoción: en el otro o en sí mismo.

CONCLUSIONES

Las relaciones entre *burnout* y *empatía* fueron estudiadas en una muestra de 40 docentes de una institución educativa de nivel secundario. Se consideraron para realizar el estudio: el modelo de trifáctico del Burnout propuesto; caracterizado por Agotamiento Emocional, Despersonalización y Falta de Realización Personal; Factores relacionados al síndrome específicos del rol docente; Una definición multidimensional de la empatía, constituida por componentes afectivos y cognitivos; y los datos sociodemográficos de los participantes. Esta información se recogió a través del *Índice de Reactividad Interpersonal (IRI)*, el *Cuestionario de Burnout del Profesorado (CBP-R)* y una *Ficha Sociodemográfica*.

En base a la literatura revisada y por medio del análisis de la información recogida, se han llegado a las siguientes conclusiones. Estas, son pertinentes a nivel de la muestra estudiada y con objeto de ser contrastadas, revisadas y validadas por estudios posteriores:

- **Primera conclusión**

El contexto social y político, que incide en las condiciones laborales, es un elemento importante a considerar en un estudio de esta naturaleza, sobre todo en una variable históricamente asociada al ejercicio de una labor, como es el síndrome del Burnout.

- **Segunda conclusión**

La Edad y las Preocupaciones Profesionales están relacionadas de forma positiva, estadísticamente significativa. Aunque la literatura describe una relación curvilínea entre ambas variables, en el Perú es necesario tomar en cuenta la disminución de los ingresos

económicos de los jubilados y las características de este proceso, el cual no parece aliviar las preocupaciones de los docentes.

- **Tercera conclusión**

Se corroboran hallazgos presentados en la literatura, en base a Las Relaciones Personales y Número de Hijos, características sociodemográficas que están relacionadas de forma negativa con Agotamiento Emocional, Despersonalización, Falta de Realización Personal y Estrés de Rol.

- **Cuarta conclusión**

La Falta de Reconocimiento Profesional docente se relaciona de forma positiva, estadísticamente significativa, con la Despersonalización y la Falta de Realización Personal.

- **Quinta conclusión**

Las variables relacionadas a la carga laboral, como el número de horas trabajadas, el ejercicio de otra actividad profesional o cargo en la institución no parecen estar relacionadas al Burnout. De acuerdo a la literatura, las características emocionales de la labor podrían presentar mayores niveles de relación con el síndrome.

- **Sexta conclusión**

Existen diferencias estadísticamente significativas según el sexo de los docentes en el componente afectivo de la empatía, más no en el cognitivo. Esto también es coherente con lo revisado en la bibliografía.

- **Séptima conclusión**

Finalmente, se encuentran relaciones estadísticamente significativas entre Empatía y Burnout. La dimensión afectiva de Preocupación Empática se relaciona con el Agotamiento Emocional, la Despersonalización y el Estrés de Rol. De forma opuesta, Aflicción Personal correlaciona positivamente con Agotamiento Emocional y Despersonalización.



RECOMENDACIONES

El presente estudio ha pretendido generar un esbozo de la relación entre ambas variables, que cuenta aún, luego de la publicación de la presente tesis, con escasa presencia en la literatura, más aún, para la comunidad docente. Se espera, sirva como medio para la visibilidad teórica/práctica de ambos conceptos y la clarificación del rol que pueden jugar en la salud docente, en la interacción docente alumno, y finalmente, en los procesos de aprendizaje. Se recomienda por ello, la continua exploración y se ponen a disposición los hallazgos para la búsqueda de una política educativa integral, que le otorgue la importancia debida al desarrollo de las habilidades socioafectivas. Se presentan, entonces, tres tipos de recomendaciones, según el espacio posible de acción:

- **Primera recomendación**

Todo estudio no concluyente tiene por objeto inherente, sentar bases para la construcción futura de nuevas investigaciones. Por ello, es necesaria la generación de nuevos estudios, que revisen, contrasten y discutan los resultados obtenidos en la presente tesis. Se enfatiza, la importancia de que sea tomado en cuenta, en el diseño de los mismos, el contexto social del entorno en donde se realiza la investigación, pues este es el marco y el plano, en el que se desarrolla la relación entre ambas variables. Por ejemplo, el peso institucional que marca un modelo de relación docente/alumno; El escenario político que plantea los lineamientos de acción, en el caso de colegios públicos; El tiempo del año en el que se recoge la información; y la Regulación Emocional, entre otras variables de índole personal, adicional, podrían ayudar a profundizar la explicación y/o dirección de la relación presentada.

- **Segunda recomendación**

Desarrollar una política educativa que tome en cuenta las habilidades socioafectivas de los alumnos y busque contribuir a su desarrollo es un giro que múltiples gobiernos han tomado, ante los rápidos cambios generados por la tecnología y la globalización, que trasciende a la mera comprensión de contenidos formales. La Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura, por ejemplo, propone una serie de habilidades que requerirán los futuros profesionales, para responder satisfactoriamente a los cambios que presenta el siglo XXI (Scott, 2015). Sin embargo, entre las habilidades socioafectivas, que se caracterizan por su transferibilidad, no han sido aún acompañadas desde el marco político, para los docentes, mientras que, en otros, la condición de agotamiento de sus recursos emocionales, impide que hagan lo mismo con sus alumnos. Revertir esta situación, requiere la incorporación de políticas afectivas, tanto en el Perú, como en América Latina. Generar un espacio para el acompañamiento docente puede fortalecer las interacciones a nivel institucional, un paso simple que podría iniciar esta transformación.

- **Tercera recomendación**

Las instituciones educativas, por medio de sus directivos, son la primera instancia que puede utilizar la información recogida y analizada en esta tesis, así como la de las fuentes citadas y otros textos, para orientar, brindar apoyo y capacitación a sus docentes.

Algunas formas de entrenar la empatía, por ejemplo, generan cambios estructurales y disposicionales para las relaciones interpersonales, han sido recogidas por autores como Feshbach y Feshbach (2009, en Decety y W. J. Ickes, 2009) e incluyen el trabajo basado en las relaciones humanas, ejercicios para la comunicación, el uso de dilemas morales, la identificación de emociones y sentimientos ajenos, como alternativas investigadas que evidencian una mejora en la disponibilidad empática de los docentes. Informar y sensibilizar sobre los síntomas del Burnout a los docentes, medidas y estrategias para la prevención del mismo, así como una mejora de las condiciones organizacionales, con una comunicación clara y bidireccional entre docentes y directivos, son las primeras medidas que toda institución podría adoptar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acasiete, K. (2015). Empatía y Razonamiento Moral Prosocial en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima. Universidad Ricardo Palma.
- Aldrete, M. G., Preciado, M. de L., Franco, S. A., Pérez, J. A., y Aranda, C. (2008). Factores psicosociales laborales y Síndrome de Burnout diferencias entre hombres y mujeres docentes de secundaria, zona metropolitana de Guadalajara, Mexico. *Revista Chilena Salud Pública*, 2, 1-13. Recuperado a partir de draaldrete@yahoo.com.mx
- Baron-Cohen, S. (2011). *The science of evil on empathy an the origins of cruelty*. New York, NY: Basic Books.
- Baron-Cohen, S., y Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 163-175.
<https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000022607.19833.00>
- Barr, J. J. (2011). The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture. *Educational Studies*, 37(3), 365-369.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2010.506342>
- Batson, C. D. (2009). These things called empathy: Eight related but distinct phenomena. En *The social neuroscience of empathy* (pp. 3-15).
<https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262012973.003.0002>
- Botella, L., Longás, J., y Gómez, A. (2007). La construcción social del burnout en la profesión docente. *Aloma*, (April 2017), 271-296.
- Brien, E. O., Konrath, S. H., Grühn, D., y Hagen, A. L. (2013). Empathic Concern and Perspective Taking : Linear and Quadratic Effects of Age Across the Adult Life Span, 68, 168-175. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbs055>.
- Buitrón, S., y Navarrete, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*

- (*RIDU*), 4(1), 1. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4775388&info=resumen&idioma=SPA>
- Celik, D. A., y Oz, E. U. (2011). The effects of emotional dissonance and quality of work life perceptions on absenteeism and turnover intentions among turkish call center employees. En *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (Vol. 30, pp. 2515-2519). <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.491>
- Cooper, B. (2004). Empathy, Interaction and Caring: Teachers' Roles in a Constrained Environment. *Pastoral Care in Education*, 22(3), 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.0264-3944.2004.00299.x>
- Cordes, C. L., y Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- Craig, W. M., Henderson, K., y Murphy, J. (2000). Prospective Teachers Attitudes Toward Bullying And Victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5-21. <https://doi.org/0803973233>
- Davis, M. H. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10(1), 1-19. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- Davis, M. H. (1996). *Empathy: A social psychological approach*. *Social psychology series*.
- de Pablo, C. (2007). El síndrome de burnout y los profesionales sanitarios. *Nursing (Ed. española)*, 25(8), 60-65. [https://doi.org/10.1016/S0212-5382\(07\)70979-2](https://doi.org/10.1016/S0212-5382(07)70979-2)
- Decety, J., y Jackson, P. L. (2004). *The Functional Architecture of Human Empathy*. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*. <https://doi.org/10.1177/1534582304267187>
- Díaz, J. J., y Ñopo, H. (2016). La carrera docente en el Perú. En *Investigación para el desarrollo en el Perú: Once Balances* (pp. 353-403). Recuperado a partir de <http://ucsp.edu.pe/index.php/noticias-inv/1403-tecnologia-para-el-desarrollo-en-el-peru>
- Djigic, G., y Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 819-828. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.310>
- Doménech, B. (1995). Introducción al síndrome " burnout" en profesores y maestros y su abordaje terapéutico. Recuperado 23 de abril de 2017, a partir de

- <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/educativa/1995/arti6.htm>
- Eisenberg, N. y Eggum, N. D. (2009). Empathic Responding: Sympathy and Personal Distress. En J. Decety & W. J. Ickes (Eds.), *The social Neuroscience of Empathy* (pp. 71-83). The MIT Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Murphy, B., Karbon, M., Maszk, P., Smith, M., y Suh, K. (1994). The relations of emotionality and regulation to dispositional and situational empathy-related responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(4), 776-797. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.4.776>
- El Comercio. (2017). Más del 50% de docentes no acudieron a clases en algunas provincias de 18 regiones. Lima. Recuperado a partir de <https://elcomercio.pe/peru/minedu-50-profesores-acudieron-dictar-clases-18-regiones-noticia-noticia-450536>
- Escrivá, V. M., Navarro, M. D. F., y García, P. S. (2004). La medida de la empatía: Análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.
- Extremera Pacheco y Fernandez Berrocal Pablo. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios Clínica y Salud, Revista: Red de Revistas Científicas de América Latina, España, (January), 70.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 63-94. <https://doi.org/27411927005>
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), 284-298.
- Fernández, M. (2002). Desgaste psíquico (burnout) en profesores de educación primaria de Lima metropolitana. *Persona*, 5, 27-66. Recuperado a partir de <https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjt5Ke2-fDNAhUGi5AKHU4NCVAQFggaMAA&url=https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2881042.pdf&usg=AFQjCNHw9G0VbojSph79RoLz1ReBEYIUUA&sig2=yLpyvr-RXwHjIh91KwZHDw>
- Fernández, M. (2008). Burnout , autoeficacia y estrés en maestros peruanos : Tres estudios fácticos. *Ciencia & Trabajo*, 10(August), 120-125.
- Figueroa, A. E. J., Gutiérrez, M. J. J., y Miranda, E. R. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Psicología Escolar e Educativa*, 16(1), 125-134. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100013>
- Gladstein, G. A. (1984). The historical roots of contemporary empathy research. *Journal of*

- the History of the Behavioral Sciences*, 20(1), 38-59. [https://doi.org/10.1002/1520-6696\(198401\)20:1<38::AID-JHBS2300200106>3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/1520-6696(198401)20:1<38::AID-JHBS2300200106>3.0.CO;2-1)
- Gleichgerrcht, E., y Decety, J. (2013). Empathy in Clinical Practice: How Individual Dispositions, Gender, and Experience Moderate Empathic Concern, Burnout, and Emotional Distress in Physicians. *PLoS ONE*, 8(4), 1-12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0061526>
- Gleichgerrcht, E., y Decety, J. (2014). The relationship between different facets of empathy, pain perception and compassion fatigue among physicians. *Frontiers in behavioral neuroscience*, 8(July), 243. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2014.00243>
- Gonzales, N., Eguren, M., y De Belaunde, C. (2017). *Desde el aula: una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano*. Lima.
- Golembiewski, R. T. (1990). Phases Of Burnout , Modes And Social Support : To Explaining Differences Contributions in Physical Symptoms, 2(2), 176-183.
- Goubert, L., Craig, K. D., y Buysse, A. (2009). Perceiving others in pain: Experimental and clinical evidence on the role of empathy. *The social neuroscience of empathy*, 153-165. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262012973.003.0013>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Irving, P., y Dickson, D. (2004). Empathy: towards a conceptual framework for health professionals. *International journal of health care quality assurance incorporating Leadership in health services*, 17(4-5), 212-220. <https://doi.org/10.1108/09526860410541531>
- Kahn, J., Schneider, K., Jenkins-Henkelman, T., y Moyle, L. L. (2006). Emotional social support and job burnout among high school teachers: is it all due to dispositional affectivity? *Journal of Organizational Behavior*, 27(June), 793-807. <https://doi.org/10.1002/job.397>
- Kohler, W. (1929). *Gestalt Psychology*. New York, NY: Liveright.
- Lamothe, M., Boujut, E., Zenasni, F., y Sultan, S. (2014). To be or not to be empathic: the combined role of empathic concern and perspective taking in understanding burnout in general practice. *BMC family practice*, 15(1), 15. <https://doi.org/10.1186/1471-2296-15-15>
- Lawrence, E. J., Shaw, P., Baker, D., Baron-Cohen, S., y David, A. S. (2004). Measuring empathy: reliability and validity of the Empathy Quotient. *Psychological medicine*,

- 34(5), 911-919. <https://doi.org/10.1017/S0033291703001624>
- Labouvie-vief, G., Grünh, D., y Studer, J. (2010). Dynamic Integration of Emotion and Development and Aging, 79-115.
- Leiter, M. P., Maslach, C., y Frame, K. (2015). Burnout. *The Encyclopedia of Clinical Psychology*, 1-7. <https://doi.org/10.1002/9781118625392.wbecp142>
- Marrau, C. (2004). El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en Humanidades*, 2(10), 53-68. <https://doi.org/1515-4467>
- Martínez-Otero, V. (2011). La Empatía en la Educación: Estudio de una Muestra de Alumnos Universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(4), 174-190.
- Maslach, C., y Jackson, S. (1981). The measurement of experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., Jackson, S. E., y Leiter, M. P. (1997). The Maslach Burnout Inventory Manual, (January), 191-218.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., y Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Reviews Psychology*, 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4(3), 197-208. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(05\)80058-7](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(05)80058-7)
- Migchelbrink, L. E. (2015). *Is empathy always a good thing ?* Universiteit Leiden.
- Ministerio de Educación. (2016). *Por una educación con dignidad*.
- Moreno, B., Corso, S., Sanz-Vergel, A. I., Rodríguez-Muñoz, A., y Boada, M. (2010). El «burnout» y el «engagement» en profesores de Perú. Aplicación del modelo de demandas-recursos laborales. *Ansiedad y Estrés*, 16(2-3), 293-307.
- Moreno, B., Garrosa, E., y Gonzales, J. L. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16(1), 331-349.
- Newell, J. M., y MacNeil, G. A. (2010). Professional Burnout, Vicarious Trauma, Secondary Traumatic Stress, and Compassion Fatigue: A Review of Theoretical Terms, Risk Factors, and Preventive Methods for Clinicians and Researchers. *Best Practice in Mental Health*, 6(2), 57-68. Recuperado a partir de <http://ezp.waldenulibrary.org/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=60132515&scope=site>
- Nolasco, A. (2012). Empathy and Its Relationship With Bullying. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11, 35-54. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243125410002>

- Paro, H. B. M. S., Silveira, P. S. P., Perotta, B., Gannam, S., Enns, S. C., Giaxa, R. R. B., y Tempski, P. Z. (2014). Empathy among medical students: Is there a relation with quality of life and burnout? *PLoS ONE*, 9(4). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0094133>
- Pérez-Albéniz, A., De Paúl, J., Etxeberría, J., Montes, M. P., y Torres, E. (2003). Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psicothema*, 15(2), 267-272.
- Restrepo-Ayala, N. C., Colorado-Vargas, G. O., y Cabrera-Arana, G. A. (2006). Desgaste Emocional en Docentes Oficiales de Medellín, Colombia, 2005. *Revista de Salud Pública*, 8(1), 63-73.
- Reynolds, W. J., y Scott, B. (1999). Empathy: A crucial component of the helping relationship. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 6(5), 363-370. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2850.1999.00228.x>
- Rivero, J. (2007). *Educación, Docencia y Clase Política en el Perú. Ayuda en Acción, Tarea*. Recuperado a partir de http://www.muniolleroshuarochiri.gob.pe/es/images/stories/distrito/magis/SUTEP-JRIVERO_EducDocenClasPol.pdf#page=29
- Romero, K. N. (2018). *Empatía y Síndrome de Desgaste Profesional (Burnout) en Docentes de Educación Básica Regular de Lima Metropolitana*. Universidad Antonio Ruiz de Montoya.
- Salas Dahlqvist, J. (2010). Bienestar psicológico y síndrome de Burnout en docentes de la UGEL N° . 7, 138.
- Saltijeral Méndez, M. T., y Ramos Lira, L. (2015). Identificación de estresores laborales y burnout en docentes de una secundaria para trabajadores del Distrito Federal. *Salud Mental*, 38(5), 361-369. <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2015.049>
- Sánchez, J., y Gaya, J. (2014). La Empatía en la Docencia, (1), 1-5. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Scott, C. L. (2015). El Futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?, 19. Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996s.pdf>
- Silva, C., Quintana, R., y Reyna, D. (2005). Nivel de estrés en docentes de enseñanza básica en Chillán-Chile. *Enfermería en Costa Rica*, 26(1), 5-12.
- Stojiljković, S., Todorović, J., Đigić, G., y Dosković, Z. (2014). Teachers' Self-concept and Empathy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 875-879. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.313>
- Stotland, E. (1969). Exploratory Investigations of Empathy. *Advances in Experimental Social*

Psychology, 4(C), 271-314. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60080-5](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60080-5)

Thirioux, B., Birault, F., y Jaafari, N. (2016). Empathy is a protective factor of burnout in physicians: New neuro-phenomenological hypotheses regarding empathy and sympathy in care relationship. *Frontiers in Psychology*, 7(MAY), 1-11.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00763>

UNESCO. (2006). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*.

Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, 17 (32), 67-86.





ANEXOS

ANEXO N°1. CONSENTIMIENTO INFORMADO

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

La presente investigación es conducida por Diego Morey del Castillo, bajo supervisión de su asesora Miriam Lucar, de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. La meta de este estudio es conocer **sus percepciones, pensamientos y sentimientos relacionados al trabajo docente.**

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en dos instrumentos psicométricos lo que le tomará aproximadamente entre **20 y 30 minutos de su tiempo.**

La información que se recoja será **confidencial**. Sus respuestas serán identificadas con un código y por lo tanto, **serán anónimas**. Estos resultados serán digitados, procesados y manejados en una base de datos únicamente por el autor del estudio y/o por su asesor/a.

Su participación en este estudio es **voluntaria** y puede dejar de participar en el momento que desee sin que esto lo perjudique de ninguna forma. Si tiene alguna duda, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Adicionalmente, si alguna de las preguntas le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Si tiene preguntas adicionales sobre su participación en este estudio, puede contactarse al teléfono 719-5990, con la escuela de psicología de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya o con Miriam Lucar al correo miriamlf7@gmail.com. En caso desee acceder a la información del estudio, una vez publicado, puede escribir un correo a diego.morey.dc@gmail.com

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación. He sido informado(a) del objetivo, duración y otras características de la investigación.

Reconozco que mi participación es voluntaria y que la información que yo provea en el curso de esta investigación es confidencial.

De tener preguntas adicionales sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Miriam Lucar al correo miriamlf7@gmail.com o al teléfono 719-5990, con la Escuela Profesional de Psicología.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar al correo y teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

(en letras de imprenta)



ANEXO N°2. FICHA SOCIODEMOGRÁFICA (CBP-R) – VERSIÓN ADAPTADA A LA POBLACIÓN

Ficha sociodemográfica

En las siguientes líneas se le consultará por alguna información personal. **Por favor, trate de responder todas las preguntas posibles**, pues serán de utilidad para el estudio. Gracias.

- Edad:..... años.
- Sexo: 1. masculino 2. femenino
- Relaciones personales: 1. con pareja 2. sin pareja
- Número de hijos.....(si no tiene, ponga 0)
- ¿Tiene 6 meses o más ejerciendo en su centro educativo actual? 1. Sí 2. No
- ¿Actualmente dicta clases? 1. Sí 2. No
- Cantidad de horas de **dictado** en la institución a la semana:.....horas.
- Cantidad de horas de **trabajo total** en la institución a la semana:.....horas.
- Grado de estudios alcanzado
1. Licenciatura 2. Maestría 3. Doctorado 4. Otro.....
- Años de experiencia en la docencia:.....años.
- ¿Es tutor? 1. Sí 2. No
- ¿Cumple algún otro cargo aparte de la docencia en su IE? 1. Sí 2. No

Si respondió afirmativamente, por favor, especifique:.....

- ¿Realiza otra actividad profesional? (consultorías, clases particulares, investigación...)
1. Sí 2. No

- ¿Estudia actualmente? 1. Sí 2. No
- Si respondió afirmativamente ¿Qué tipo de estudio está cursando?
1. Postgrado 2. Diplomado 3. Idiomas 4. Otro.....
- Turno: 1. Mañana 2. Tarde



**ANEXO N°3. ÍNDICE DE REACTIVIDAD INTERPERSONAL
(IRI) -ADAPTACIÓN DE PÉREZ-ALBENIZ ET AL.**

Índice de Reactividad Interpersonal (IRI)

A continuación, encontrará una serie de enunciados acerca sus pensamientos y sentimientos en una variedad de situaciones. Para cada ítem indique en qué grado lo describe, eligiendo en la puntuación del 1 al 5. Marque una cruz en el número correspondiente al lado del ítem.

Por favor, **LEA CUIDADOSAMENTE CADA ENUNCIADO**, y responda de la forma más honesta posible. ¡Gracias!

1 = No me describe bien / 2 = Me describe un poco / 3 = Me describe bien
4 = Me describe bastante bien / 5 = Me describe muy bien

1. Con cierta frecuencia sueño despierto y fantaseo sobre cosas que podrían pasarme.	1	2	3	4	5
2. A menudo tengo sentimientos de compasión y preocupación hacia gente menos afortunada que yo.	1	2	3	4	5
3. A veces encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otros.	1	2	3	4	5
4. A veces no me dan mucha lástima otras personas cuando tienen problemas.	1	2	3	4	5
5. Realmente me siento "metido" en los sentimientos de los personajes de una novela.	1	2	3	4	5
6. En situaciones de emergencia, me siento aprensivo e incómodo.	1	2	3	4	5

7. Generalmente soy objetivo cuando veo una película o una obra de teatro y no me suelo "meter" completamente en ella.	1	2	3	4	5
8. En un desacuerdo con otros, trato de ver las cosas desde el punto de vista de los demás antes de tomar una decisión.	1	2	3	4	5
9. Cuando veo que se aprovechan de alguien, siento necesidad de protegerle.	1	2	3	4	5
10. A veces me siento indefenso/a cuando estoy en medio de una situación muy emotiva.	1	2	3	4	5
11. A veces intento entender mejor a mis amigos imaginando cómo ven las cosas desde su perspectiva.	1	2	3	4	5
12. Es raro que yo me "meta" mucho en un buen libro o en una película.	1	2	3	4	5
13. Cuando veo que alguien se hace daño, tiendo a permanecer tranquilo.	1	2	3	4	5
14. Las desgracias de otros no suelen angustiarme mucho.	1	2	3	4	5
15. Si estoy seguro/a de que tengo la razón en algo, no pierdo mucho tiempo escuchando los argumentos de otras personas.	1	2	3	4	5
16. Después de ver una obra de teatro o una película, me siento como si fuese uno de los protagonistas.	1	2	3	4	5
17. Me asusta estar en una situación emocional tensa.	1	2	3	4	5
18. Cuando veo que alguien está siendo tratado injustamente, no suelo sentir mucha pena por él.	1	2	3	4	5
19. Generalmente soy bastante efectivo/a afrontando emergencias.	1	2	3	4	5
20. A menudo me conmueven las cosas que veo que pasan.	1	2	3	4	5

21. Creo que todas las cuestiones se pueden ver desde dos perspectivas e intento considerar ambas.	1	2	3	4	5
22. Me describiría como una persona bastante sensible.	1	2	3	4	5
23. Cuando veo una película, puedo ponerme muy fácilmente en el lugar del protagonista.	1	2	3	4	5
24. Tiendo a perder el control en las emergencias.	1	2	3	4	5
25. Cuando estoy molesto con alguien, generalmente trato de "ponerme en su pellejo" durante un tiempo.	1	2	3	4	5
26. Cuando estoy leyendo una novela o historia interesante, imagino cómo me sentiría si me estuviera pasando lo que ocurre en la historia.	1	2	3	4	5
27. Cuando veo a alguien en una emergencia que necesita ayuda, pierdo el control.	1	2	3	4	5
28. Antes de criticar a alguien, intento imaginar cómo me sentiría yo si estuviera en su lugar.	1	2	3	4	5

ANEXO N°4. CUESTIONARIO DEL BURNOUT DEL PROFESORADO (CBP-R)

CBP-R

Por favor, indique la respuesta **que mejor describe su situación profesional**. Rodee con un círculo la respuesta deseada según la siguiente clave de clasificación:

1. No me afecta
2. Me afecta un poco
3. Me afecta moderadamente
4. Me afecta bastante
5. Me afecta muchísimo

1. Falta de seguridad o continuidad en el empleo.	1	2	3	4	5
2. Amenaza de violencia de los estudiantes o vandalismo.	1	2	3	4	5
3. Sentimiento de estar bloqueado en la profesión.	1	2	3	4	5
4. Salario bajo.	1	2	3	4	5
5. Estar aislado de los compañeros.	1	2	3	4	5
6. Conflictos con la administración.	1	2	3	4	5
7. Contactos negativos con los padres.	1	2	3	4	5
8. Imagen pública de los profesores.	1	2	3	4	5
9. Falta de servicios de apoyo para problemas profesionales.	1	2	3	4	5
10. Falta de servicios de apoyo para problemas personales.	1	2	3	4	5
11. Amenaza de cierres de instituciones educativas.	1	2	3	4	5

Por favor, a continuación, indique la respuesta **que mejor describe su grado de acuerdo con cada frase**. Rodee la respuesta deseada según la siguiente clave de clasificación:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Indeciso
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

12. Los padres están implicados en la educación de sus hijos.	1	2	3	4	5
13. A los profesores en mi escuela se les anima a intentar soluciones nuevas y creativas para los problemas existentes.	1	2	3	4	5
14. Los recursos materiales en mi escuela (edificios, clases, mobiliario...) son mantenidos adecuadamente.	1	2	3	4	5
15. En mi instituto se reconoce a los profesores cuando realizan su trabajo de manera excepcional.	1	2	3	4	5
16. Enseñar me agota emocionalmente.	1	2	3	4	5
17. Siento que cualquier día podría tener un ataque de nervios, si no dejo de enseñar.	1	2	3	4	5
18. A veces tiendo a tratar a los estudiantes como objetos impersonales.	1	2	3	4	5
19. Me siento alienado personalmente por mis compañeros.	1	2	3	4	5
20. No tengo claro cuáles son mis funciones y las responsabilidades de mi trabajo.	1	2	3	4	5
21. En lo fundamental, yo diría que estoy muy contento con mi trabajo.	1	2	3	4	5
22. Actualmente encuentro que mi vida es muy provechosa.	1	2	3	4	5
23. Me causa bastante estrés intentar completar informes y papeles a tiempo.	1	2	3	4	5
24. Cuando realmente necesito hablar a mi superior, él/ella está deseando escuchar.	1	2	3	4	5
25. A veces tengo que saltarme reglas de la escuela para llevar a cabo mis tareas.	1	2	3	4	5
26. Mi superior me convoca junto con otros compañeros a reuniones conjuntas para tomar decisiones y resolver problemas comunes.	1	2	3	4	5
27. Me siento ansioso y tenso al ir a trabajar cada día.	1	2	3	4	5
28. Siento que mis alumnos son “el enemigo”.	1	2	3	4	5

29. Siento una presión constante por parte de los otros para que mejore mi trabajo.	1	2	3	4	5
30. Hay una diferencia entre el modo en que mi superior piensa que se deberían hacer las cosas y cómo yo creo que deben hacerse.	1	2	3	4	5
31. Es muy estresante dar una buena educación en un ambiente de poco apoyo financiero.	1	2	3	4	5
32. Mi superior toma en consideración lo que digo.	1	2	3	4	5
33. Me preocupa beber demasiado alcohol.	1	2	3	4	5
34. Recibo información suficiente para llevar a cabo mi trabajo con efectividad.	1	2	3	4	5
35. Lo paso mal para satisfacer las demandas en conflicto de estudiantes, padres, administradores y profesores.	1	2	3	4	5
36. Sabiendo lo que sé ahora, si tuviera que decidir de nuevo si elijo este trabajo, definitivamente lo haría.	1	2	3	4	5
37. Mi superior siempre insiste en que resuelva mis propios problemas de trabajo, pero está disponible para aconsejarme si lo necesito.	1	2	3	4	5
38. Me produce una gran cantidad de estrés el cambio de normas, valores... profesionales.	1	2	3	4	5
39. Mi superior “da la cara” por la gente que trabajamos en la escuela.	1	2	3	4	5
40. En general, mi trabajo se adapta muy bien a la clase de trabajo que yo deseaba.	1	2	3	4	5
41. Siento que tengo trabajo extra más allá de lo que debería esperarse normalmente de mí.	1	2	3	4	5
42. Mi profesión está afectando negativamente mis relaciones fuera del trabajo.	1	2	3	4	5
43. Se me hace muy difícil volver al trabajo después de las vacaciones.	1	2	3	4	5
44. Siento que me es imposible producir algún cambio positivo en la vida de mis alumnos.	1	2	3	4	5
45. Mi colegio reúne materiales suficientes para que los profesores sean efectivos.	1	2	3	4	5
46. Siento que realmente no les gusto a mis alumnos.	1	2	3	4	5
47. Siento que mi trabajo está afectando negativamente mi salud.	1	2	3	4	5
48. Se me imponen obligaciones relacionadas con el colegio sin los recursos y materiales adecuados para cumplirlas.	1	2	3	4	5
49. Intentar impedir que mi trabajo sea demasiado rutinario y aburrido me causa mucho estrés.	1	2	3	4	5
50. Actualmente encuentro que disfruto bastante de mi vida.	1	2	3	4	5

51. Con frecuencia me siento deprimido respecto a mi profesión.	1	2	3	4	5
52. Cuando tengo conflictos con padres o alumnos, mi superior me da la clase de apoyo que necesito.	1	2	3	4	5
53. Mis compañeros y yo tenemos tiempo con regularidad durante las horas escolares para discutir temas relacionados con el trabajo.	1	2	3	4	5
54. Si un buen amigo/a me dijera que estaba interesado en tener un trabajo aquí, tendría serias reservas en recomendárselo.	1	2	3	4	5
55. Tener que participar en actividades escolares fuera de las horas habituales de trabajo es muy estresante para mí.	1	2	3	4	5
56. Se me informa de las cosas importantes que ocurren en mi escuela.	1	2	3	4	5
57. Los criterios de funcionamiento para mi trabajo son demasiado altos.	1	2	3	4	5
58. Es imposible tratar con los alumnos con una base personal e individual.	1	2	3	4	5
59. Puedo predecir lo que se esperará de mi trabajo mañana.	1	2	3	4	5
60. Encuentro muy estresante estar atento a los problemas y necesidades individuales del alumnado.	1	2	3	4	5
61. Actualmente encuentro mi vida bastante aburrida.	1	2	3	4	5
62. Se me da demasiada responsabilidad sin la autoridad adecuada para cumplirla.	1	2	3	4	5
63. Siento que me es inútil hacer sugerencias sobre mi trabajo porque las decisiones se toman a pesar de mis intentos para influir en ellas.	1	2	3	4	5
64. Me preocupa tomar demasiadas drogas.	1	2	3	4	5
65. Mi instituto ofrece incentivos para motivar a los estudiantes.	1	2	3	4	5
66. Tengo sentimientos de intranquilidad acerca de mi futuro profesional.	1	2	3	4	5

¡Muchas Gracias!

ANEXO N°5. TABLAS

Sección 1

Tabla 2

Datos sociodemográficos de la muestra

Variable	Distribución	Porcentaje	N
Sexo	Masculino	45.00%	18
	Femenino	55.00%	22
Relaciones personales	Con pareja	82.50%	33
	Sin pareja	17.50%	7
Número de hijos	Sin hijos	15.00%	6
	Un hijo	10.00%	4
	Dos hijos	45.00%	18
	Tres hijos	22.50%	9
	Cuatro hijos	7.50%	3
Cantidad de horas de dictado de clases	24 horas	22.50%	9
	25 horas	5.00%	2
	26 horas	42.50%	17
	30 horas	30.00%	12
Grado de estudio	Licenciatura	70.00%	28
	Maestría	30.00%	12
	Doctorado	0.00%	0
Años de experiencia en la docencia	De 1 a 5 años	10.00%	4
	De 6 a 15 años	20.00%	8
	De 16 a 25 años	42.50%	17
	De 26 a 35 años	27.50%	11
Tutores	Tutor	62.50%	25
	No es tutor	37.50%	15
Cumple con otro cargo en la I.E	Sí	10.00%	4
	No	90.00%	34
Cumple con otras actividades profesionales	Sí	37.50%	15
	No	62.50%	25
Estudia actualmente	Sí	30.00%	12
	No	70.00%	28
Tipo de estudio que cursa	Pregrado adicional	5.00%	2
	Postgrado	0.00%	0
	Diplomado	7.50%	3
	Idiomas	5.00%	2
	Otros (talleres, cursos...)	12.50%	5

Sección 2

Tabla 4

Confiabilidad inicial y final para las Dimensiones del IRI.

Confiabilidad Alpha según Cronbach								
	Fantasía	# de Ítems	Aflicción Personal	# de Ítems	Preocupación Empática	# de Ítems	Toma de Perspectiva	# de Ítems
Inicial	0.63	7	0.50	7	0.60	8	0.63	6
Final	0.77	5	0.69	6	0.65	7	0.71	5

Tabla 5

Correlación ítem-test e índices de Alpha según Cronbach por ítem. Dimensiones del IRI.

Correlación ítem-test y Alpha si se elimina el ítem											
Fantasía			Aflicción Personal			Preocupación Empática			Toma de Perspectiva		
Ítem	Correlación ítem-test	Alpha si es eliminado	Ítem	Correlación ítem-test	Alpha si es eliminado	Ítem	Correlación ítem-test	Alpha si es eliminado	Ítem	Correlación ítem-test	Alpha si es eliminado
1	.307	.602	6	.287	.426	2	.027	.649	8	.412	.562
5	.402	.573	10	.306	.417	4	.238	.591	11	.247	.620
7	.027	.691	17	.312	.414	9	.249	.584	15	.091	.705
12	.044	.679	19	-.277	.693	13	.402	.539	21	.620	.486
16	.573	.507	24	.562	.270	14	.478	.510	25	.598	.488
23	.693	.463	27	.516	.311	18	.560	.489	28	.324	.596
26	.442	.558				20	.278	.577			
						22	.231	.590			

Tabla 6

Estudio de la bondad de ajuste. Dimensiones del IRI.

Test de Normalidad			
	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Fantasía	.92	40	.015
Aflicción Personal	.96	40	.185
Preocupación Empática	.96	40	.049
Toma de Perspectiva	.92	40	.009

Sección 3

Tabla 8

Confiabilidad inicial y final de las dimensiones del CBP-R del factor de Burnout y Estrés de Rol.

Confiabilidad Alpha según Cronbach								
	Agotamiento Emocional	# de ítems	Despersonalización	# de ítems	Falta de Realización Personal	# de ítems	Estrés de Rol	# de ítems
Inicial					0.48	7	0.76	13
Final	0.77	8	0.56	4	0.60	5	0.78	12

Tabla 9

Correlación ítem-test e índices de Alpha según Cronbach por ítem. Dimensiones del factor 1 del CBP-R.

Correlación ítem-test y Alpha si se elimina el ítem											
Agotamiento emocional			Despersonalización			Falta de realización personal			Estrés de rol		
Ítem	Correlación ítem-test	Alpha si es eliminado	Ítem	Correlación ítem-test	Alpha si es eliminado	Ítem	Correlación ítem-test	Alpha si es eliminado	Ítem	Correlación ítem-test	Alpha si es eliminado
16	.513	.739	18	.360	.487	21	.313	.408	23	.382	.756
17	.109	.800	28	.301	.532	22	.426	.400	31	.401	.754
27	.620	.724	29	.446	.405	36	.121	.514	35	.455	.749
42	.606	.725	46	.305	.529	40	.231	.444	38	.579	.732
43	.446	.751				44	-.010	.554	41	.421	.752
47	.401	.760				50	.305	.407	48	.058	.787
51	.524	.739				61	.435	.369	49	.539	.741
54	.603	.721							55	.403	.754
									57	.363	.757

Tabla 10

Confiabilidad inicial y final de las dimensiones del CBP-R de los factores 2 y 3.

Confiabilidad Alpha según Cronbach								
	Preocupaciones profesionales	# de ítems	Falta de reconocimiento profesional	# de ítems	Condiciones organizacionales	# de ítems	Supervisión	# de ítems
Inicial					0.29	9		
Final	0.79	9	0.71	4	0.62	5	0.81	12

Tabla 11

Correlación ítem-test e índices de Alpha según Cronbach por ítem. Dimensiones del factor 2 y 3 del CBP-R.

Correlación ítem-test y Alpha si se elimina el ítem											
Preocupaciones profesionales			Falta de reconocimiento profesional			Condiciones organizacionales			Supervisión		
Ítem	Correlación ítem-test	Alpha si es eliminado	Ítem	Correlación ítem-test	Alpha si es eliminado	Ítem	Correlación ítem-test	Alpha si es eliminado	Ítem	Correlación ítem-test	Alpha si es eliminado
1	.521	.765	4	.333	.749	12	.313	.134	13	.530	.792
2	.517	.765	8	.481	.672	14	.431	.128	15	.647	.782
3	.640	.747	9	.663	.563	19	-.166	.405	24	.565	.789
5	.392	.781	10	.571	.613	20	-.060	.353	25	-.124	.851
6	.594	.756				34	.267	.202	26	.579	.787
7	.583	.757				45	.248	.211	30	.261	.818
11	.611	.750				53	-.025	.342	32	.546	.792
33	.325	.793				65	.132	.266	37	.476	.797
64	.209	.809				66	.003	.344	39	.679	.780

Tabla 12
Estudio de la bondad de ajuste. Dimensiones del CBP-R.

Test de Normalidad			
	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Agotamiento emocional	0.94	40	.038
Despersonalización	0.85	40	.000
Falta de realización personal	0.95	40	.126
Estrés de rol	0.96	40	.203
Preocupaciones profesionales	0.96	40	.236
Falta de reconocimiento profesional	0.98	40	.746
Condiciones organizacionales	0.97	40	.385
Supervisión	0.98	40	.706

Sección 4

Tabla 16
Comparación de proporciones para los Datos sociodemográficos. H de Cohen con población esperada del 50%.

H de Cohen					
Variable	Categoría	Sexo	Porcentaje	H de Cohen	Magnitud de la diferencia
Sexo	Masculino	18	45	0.10	Pequeña
	Femenino	22	55		
Grado de estudios alcanzados	Licenciatura	28	70	0.41	Mediana
	Maestría	12	30		
Relaciones personales	Con pareja	33	82.5	0.71	Grande
	Sin pareja	7	17.5		
Tutor	Sí	25	62.5	0.25	Mediana
	No	15	37.5		
Otras actividades profesionales	Si	15	37.5	0.25	Mediana
	No	25	62.5		
Estudia actualmente	Si	12	30	0.41	Mediana
	No	28	70		

Tabla 17
Medianas y suma de rangos. Dimensiones de Empatía, según Sexo.

Rangos				
Dimensión	Sexo	N	Mediana	Suma de Rangos
Fantasía	Masculino	18	21.06	379.00
	Femenino	22	20.05	441.00
Aflicción personal	Masculino	18	22.06	397.00
	Femenino	22	19.23	423.00
Preocupación empática	Masculino	18	16.39	295.00
	Femenino	22	23.86	525.00
Toma de perspectiva	Masculino	18	19.25	346.50
	Femenino	22	21.52	473.50

Tabla 18

Estadísticos de contraste. Dimensiones de Empatía, según Sexo.

	Estadísticos de contraste ^a			
	Fantasia	Aflicción personal	Preocupación Empática	Toma de Perspectiva
U de Mann-Whitney	188.000	170.000	124.000	175.500
W de Wilcoxon	441.000	423.000	295.000	346.500
Z	-.273	-.766	-2.019	-.617
Significación bilateral	.785	.444	.043	.537
Significación exacta [2*(1-Unilateral)]	.798 ^b	.459 ^b	.045^b	.545 ^b

a. Variable de agrupación: Sexo.

b. Sin corrección de grupo.

Tabla 19

Medianas y suma de rangos. Dimensiones de Burnout, según Sexo.

Dimensión	Rangos			
	Sexo	N	Mediana	Suma de Rangos
Preocupaciones profesionales	Masculino	18	22.97	413.50
	Femenino	22	18.48	406.50
Falta de reconocimiento profesional	Masculino	18	21.83	393.00
	Femenino	22	19.41	427.00
Condiciones organizacionales	Masculino	18	18.50	333.00
	Femenino	22	22.14	487.00
Supervisión	Masculino	18	21.03	378.50
	Femenino	22	20.07	441.50
Agotamiento emocional	Masculino	18	21.92	394.50
	Femenino	22	19.34	425.50
Despersonalización	Masculino	18	23.50	423.00
	Femenino	22	18.05	397.00
Falta de realización personal	Masculino	18	20.03	360.50
	Femenino	22	20.89	459.50
Estrés de rol	Masculino	18	22.31	401.50
	Femenino	22	19.02	418.50

Tabla 20

Estadísticos de contraste. Dimensiones de Burnout, según Sexo.

	Estadísticos de contraste ^a							
	PP	FP	CO	SU	AE	DP	FR	ER
U de Mann-Whitney	153.500	174.000	162.000	188.500	172.500	144.000	189.500	165.500
W de Wilcoxon	406.500	427.000	333.000	441.500	425.500	397.000	360.500	418.500
Z	-1.213	-.655	-.984	-.259	-.696	-1.499	-.232	-.885
Significación bilateral	.225	.512	.325	.796	.486	.134	.816	.376
Significación exacta [2*(1-Unilateral)]	.229 ^b	.527 ^b	.338 ^b	.798 ^b	.492 ^b	.147 ^b	.819 ^b	.381 ^b

a. Variable de agrupación: Sexo

b. Sin corrección de grupo.

Tabla 21

Medianas y suma de rangos. Dimensiones de Empatía, según Grado de estudios.

Rangos				
Dimensión	Grado de estudios	N	Mediana	Suma de rangos
Fantasía	Licenciatura	28	21.54	603.00
	Maestría	12	18.08	217.00
Aflicción personal	Licenciatura	28	21.00	588.00
	Maestría	12	19.33	232.00
Preocupación empática	Licenciatura	28	17.86	500.00
	Maestría	12	26.67	320.00
Toma de perspectiva	Licenciatura	28	17.84	499.50
	Maestría	12	26.71	320.50

Tabla 22

Estadísticos de contraste. Dimensiones de Empatía, según Grado de Estudios.

	Estadísticos de contraste ^a			
	Fantasía	Aflicción personal	Preocupación Empática	Toma de Perspectiva
U de Mann-Whitney	139.000	154.000	94.000	93.500
W de Wilcoxon	217.000	232.000	500.000	499.500
Z	-.860	-.416	-2.192	-2.218
Significación Bilateral	.390	.677	.028	.027
Significación Exacta [2*(1-Unilateral)]	.405b	.694b	.029b	.026b

a. Variable de Agrupación: Grado de estudios.

b. Sin corrección de grupo.

Tabla 23

Medianas y suma de rangos. Dimensiones de Burnout, según Grado de Estudios.

Rangos				
Dimensión	Grado de estudios	N	Mediana	Suma de rangos
Preocupaciones profesionales	Licenciatura	28	21.00	588.00
	Maestría	12	19.33	232.00
Falta de reconocimiento profesional	Licenciatura	28	20.02	560.50
	Maestría	12	21.63	259.50
Condiciones organizacionales	Licenciatura	28	21.61	605.00
	Maestría	12	17.92	215.00
Supervisión	Licenciatura	28	19.77	553.50
	Maestría	12	22.21	266.50
Agotamiento emocional	Licenciatura	28	19.66	550.50
	Maestría	12	22.46	269.50
Despersonalización	Licenciatura	28	22.16	620.50
	Maestría	12	16.63	199.50
Falta de realización Personal	Licenciatura	28	18.59	520.50
	Maestría	12	24.96	299.50
Estrés de rol	Licenciatura	28	18.55	519.50
	Maestría	12	25.04	300.50

Tabla 24

Estadísticos de contraste. Dimensiones de Burnout, según Grado de Estudios.

	Estadísticos de Contraste ^a							
	PP	FP	CO	SU	AE	DP	FR	ER
U de Mann-Whitney	154.000	154.500	137.000	147.500	144.500	121.500	114.500	113.500
W de Wilcoxon	232.000	560.500	215.000	553.500	550.500	199.500	520.500	519.500
Z	-.414	-.400	-.920	-.606	-.697	-1.402	-1.588	-1.611
Significación Bilateral	.679	.689	.358	.545	.486	.161	.112	.107
Significación Exacta [2*(1-Unilateral)]	.694 ^b	.694 ^b	.373 ^b	.550 ^b	.493 ^b	.172 ^b	.115 ^b	.108 ^b

a. Variable de Agrupación: Grado de Estudios

b. Sin corrección de grupo.

Tabla 25

Medianas y suma de Rangos. Dimensiones de Empatía, según Relaciones Personales.

Dimensión	Relaciones Personales	Rangos		
		N	Mediana	Suma de Rangos
Fantasía	Con pareja	33	20.59	679.50
	Sin pareja	7	20.07	140.50
Aflicción Personal	Con pareja	33	19.71	650.50
	Sin pareja	7	24.21	169.50
Preocupación Empática	Con pareja	33	21.85	721.00
	Sin pareja	7	14.14	99.00
Toma de Perspectiva	Con pareja	33	20.17	665.50
	Sin pareja	7	22.07	154.50

Tabla 26

Estadísticos de Contraste. Dimensiones de Empatía, según Relaciones Personales.

	Estadísticos de Contraste ^a			
	Fantasía	Aflicción personal	Preocupación Empática	Toma de Perspectiva
U de Mann-Whitney	112.500	89.500	71.000	104.500
W de Wilcoxon	140.500	650.500	99.000	665.500
Z	-.107	-.932	-1.590	-.395
Significación Bilateral	.915	.352	.112	.693
Significación Exacta [2*(1-Unilateral)]	.917 ^b	.363 ^b	.119 ^b	.702 ^b

a. Variable de Agrupación: Relaciones Personales.

b. Sin corrección de grupo.

Tabla 27

Medianas y suma de Rangos. Dimensiones de Burnout, según Relaciones Personales.

Rangos				
Dimensión	Relaciones Personales	N	Mediana	Suma de Rangos
Preocupaciones Profesionales	Con pareja	33	19.91	657.00
	Sin pareja	7	23.29	163.00
Falta de Reconocimiento Profesional	Con pareja	33	20.12	664.00
	Sin pareja	7	22.29	156.00
Condiciones Organizacionales	Con pareja	33	22.18	732.00
	Sin pareja	7	12.57	88.00
Supervisión	Con pareja	33	21.58	712.00
	Sin pareja	7	15.43	108.00
Agotamiento Emocional	Con pareja	33	17.83	588.50
	Sin pareja	7	33.07	231.50
Despersonalización	Con pareja	33	18.58	613.00
	Sin pareja	7	29.57	207.00
Falta de Realización Personal	Con pareja	33	18.50	610.50
	Sin pareja	7	29.93	209.50
Estrés de Rol	Con pareja	33	18.27	603.00
	Sin pareja	7	31.00	217.00

Tabla 28

Estadísticos de contraste. Dimensiones de Burnout, según Relaciones Personales.

Estadísticos de Contraste ^a								
	PP	FP	CO	SU	AE	DP	FR	ER
U de Mann-Whitney	96.000	103.000	60.000	80.000	27.500	52.000	49.500	42.000
W de Wilcoxon	657.000	664.000	88.000	108.000	588.500	613.000	610.500	603.000
Z	-.696	-.447	-1.987	-1.266	-3.146	-2.308	-2.363	-2.620
Significación Bilateral	.486	.655	.047	.206	.002	.021	.018	.009
Significación Exacta [2*(1-Unilateral)]	.507 ^b	.676 ^b	.049^b	.218 ^b	.001^b	.022^b	.016^b	.007^b

a. Variable de Agrupación: Relaciones Personales

b. Sin corrección de grupo.

Tabla 29

Medianas y suma de Rangos. Dimensiones de Empatía, según condición de Tutor.

Rangos				
Dimensión	Tutor	N	Mediana	Suma de Rangos
Fantasía	Sí	25	22.38	559.50
	No	15	17.37	260.50
Aflicción Personal	Sí	25	20.06	501.50
	No	15	21.23	318.50
Preocupación Empática	Sí	25	22.40	560.00
	No	15	17.33	260.00
Toma de Perspectiva	Sí	25	22.94	573.50
	No	15	16.43	246.50

Tabla 30

Estadísticos de Contraste. Dimensiones de Empatía, según condición de Tutor.

	Estadísticos de Contraste ^a			
	Fantasía	Aflicción personal	Preocupación Empática	Toma de Perspectiva
U de Mann-Whitney	140.500	176.500	140.000	126.500
W de Wilcoxon	260.500	501.500	260.000	246.500
Z	-1.319	-.309	-1.332	-1.719
Significación Bilateral	.187	.757	.183	.086
Significación Exacta [2*(1-Unilateral)]	.192 ^b	.761 ^b	.192 ^b	.088 ^b

a. Variable de Agrupación: Tutor

b. Sin corrección de grupo.

Tabla 31

Medianas y suma de Rangos. Dimensiones de Burnout, según condición de Tutor.

Dimensión	Tutor	Rangos		
		N	Mediana	Suma de Rangos
Preocupaciones Profesionales	Sí	25	18.72	468.00
	No	15	23.47	352.00
Falta de Reconocimiento Profesional	Sí	25	19.74	493.50
	No	15	21.77	326.50
Condiciones Organizacionales	Sí	25	20.20	505.00
	No	15	21.00	315.00
Supervisión	Sí	25	20.78	519.50
	No	15	20.03	300.50
Agotamiento Emocional	Sí	25	19.22	480.50
	No	15	22.63	339.50
Despersonalización	Sí	25	19.02	475.50
	No	15	22.97	344.50
Falta de Realización Personal	Sí	25	18.08	452.00
	No	15	24.53	368.00
Estrés de Rol	Sí	25	18.90	472.50
	No	15	23.17	347.50

Tabla 32

Estadísticos de contraste. Dimensiones de Burnout, según condición de Tutor.

	Estadísticos de Contraste ^a							
	PP	FP	CO	SU	AE	DP	FR	ER
U de Mann-Whitney	143.000	168.500	180.000	180.500	155.500	150.500	127.000	147.500
W de Wilcoxon	468.000	493.500	505.000	300.500	480.500	475.500	452.000	472.500
Z	-1.246	-.533	-.211	-.196	-.898	-1.056	-1.700	-1.119
Significación Bilateral	.213	.594	.833	.845	.369	.291	.089	.263
Significación Exacta [2*(1-Unilateral)]	.222 ^b	.600 ^b	.847 ^b	.847 ^b	.376 ^b	.305 ^b	.094 ^b	.267 ^b

a. Variable de Agrupación: Tutor

b. Sin corrección de grupo.

Tabla 33

Medianas y suma de rangos. Dimensiones de Empatía, según condición de ejercicio de Otra Actividad Profesional.

Dimensión	Rangos			
	Otra Actividad Profesional	N	Mediana	Suma de Rangos
Fantasía	Sí	15	19.93	299.00
	No	25	20.84	521.00
Aflicción Personal	Sí	15	20.40	306.00
	No	25	20.56	514.00
Preocupación Empática	Sí	15	19.77	296.50
	No	25	20.94	523.50
Toma de Perspectiva	Sí	15	24.23	363.50
	No	25	18.26	456.50

Tabla 34

Estadísticos de Contraste. Dimensiones de Empatía, según condición de ejercicio de Otra Actividad Profesional.

	Estadísticos de Contraste ^a			
	Fantasía	Aflicción personal	Preocupación Empática	Toma de Perspectiva
U de Mann-Whitney	179.000	186.000	176.500	131.500
W de Wilcoxon	299.000	306.000	296.500	456.500
Z	-.239	-.042	-.308	-1.578
Significación Bilateral	.811	.966	.758	.115
Significación Exacta [2*(1-Unilateral)]	.825 ^b	.978 ^b	.761 ^b	.119 ^b

a. Variable de Agrupación: Otra Actividad Profesional

b. Sin corrección de grupo.

Tabla 35

Medianas y suma de Rangos. Dimensiones de Burnout, según condición de ejercicio de Otra Actividad Profesional.

Dimensión	Rangos			
	Otra Actividad Profesional	N	Mediana	Suma de Rangos
Preocupaciones Profesionales	Sí	15	20.77	311.50
	No	25	20.34	508.50
Falta de Reconocimiento Profesional	Sí	15	19.53	293.00
	No	25	21.08	527.00
Condiciones Organizacionales	Sí	15	18.60	279.00
	No	25	21.64	541.00
Supervisión	Sí	15	17.93	269.00
	No	25	22.04	551.00
Agotamiento Emocional	Sí	15	21.33	320.00
	No	25	20.00	500.00
Despersonalización	Sí	15	19.57	293.50
	No	25	21.06	526.50
Falta de Realización Personal	Sí	15	22.67	340.00
	No	25	19.20	480.00
Estrés de Rol	Sí	15	21.90	328.50
	No	25	19.66	491.50

Tabla 36

Estadísticos de contraste. Dimensiones de Burnout, según condición de ejercicio de Otra Actividad Profesional.

	Estadísticos de Contraste ^a							
	PP	FP	CO	SU	AE	DP	FR	ER
U de Mann-Whitney	183.500	173.000	159.000	149.000	175.000	173.500	155.000	166.500
W de Wilcoxon	508.500	293.000	279.000	269.000	500.000	293.500	480.000	491.500
Z	-.112	-.407	-.801	-1.077	-.351	-.399	-.913	-.587
Significación Bilateral	.911	.684	.423	.281	.726	.690	.361	.557
Significación Exacta [2*(1-Unilateral)]	,912 ^b	,699 ^b	,439 ^b	,292 ^b	,740 ^b	,699 ^b	,376 ^b	,562 ^b

a. Variable de agrupación: Otra Actividad Profesional

b. Sin corrección de grupo.

Tabla 37

Medianas y suma de Rangos. Dimensiones de Empatía, según condición "Estudiando Actualmente".

Dimensión	Rangos			
	Estudiando Actualmente	N	Mediana	Suma de Rangos
Fantasía	Sí	12	20.54	246.50
	No	28	20.48	573.50
Aflicción Personal	Sí	12	15.63	187.50
	No	28	22.59	632.50
Preocupación Empática	Sí	12	21.75	261.00
	No	28	19.96	559.00
Toma de Perspectiva	Sí	12	19.00	228.00
	No	28	21.14	592.00

Tabla 38

Estadísticos de Contraste. Dimensiones de Empatía, según condición "Estudiando Actualmente".

	Estadísticos de Contraste ^a			
	Fantasía	Aflicción personal	Preocupación Empática	Toma de Perspectiva
U de Mann-Whitney	167.500	109.500	153.000	150.000
W de Wilcoxon	573.500	187.500	559.000	228.000
Z	-.015	-1.738	-.444	-.536
Significación Bilateral	.988	.082	.657	.592
Significación Exacta [2*(1-Unilateral)]	,988 ^b	,084 ^b	,673 ^b	,610 ^b

a. Variable de agrupación: Estudiando Actualmente

b. Sin corrección de grupo.

Tabla 39

Medianas y suma de Rangos. Dimensiones de Burnout, según condición "Estudiando Actualmente"

Rangos				
Dimensión	Estudiando Actualmente	N	Mediana	Suma de Rangos
Preocupaciones Profesionales	Sí	12	19.92	239.00
	No	28	20.75	581.00
Falta de Reconocimiento Profesional	Sí	12	19.29	231.50
	No	28	21.02	588.50
Condiciones Organizacionales	Sí	12	25.25	303.00
	No	28	18.46	517.00
Supervisión	Sí	12	26.04	312.50
	No	28	18.13	507.50
Agotamiento Emocional	Sí	12	18.42	221.00
	No	28	21.39	599.00
Despersonalización	Sí	12	17.67	212.00
	No	28	21.71	608.00
Falta de Realización Personal	Sí	12	19.83	238.00
	No	28	20.79	582.00
Estrés de Rol	Sí	12	17.71	212.50
	No	28	21.70	607.50

Tabla 40

Estadísticos de contraste. Dimensiones de Burnout, según condición "Estudiando Actualmente".

Estadísticos de Contraste ^a								
	PP	FP	CO	SU	AE	DP	FR	ER
U de Mann-Whitney	161.000	153.500	111.000	101.500	143.000	134.000	160.000	134.500
W de Wilcoxon	239.000	231.500	517.000	507.500	221.000	212.000	238.000	212.500
Z	-.207	-.430	-1.692	-1.966	-.741	-1.025	-.237	-.990
Significación Bilateral	.836	.667	.091	.049	.459	.305	.812	.322
Significación Exacta [2*(1-Unilateral)]	.850 ^b	.673 ^b	.096 ^b	.049 ^b	.475 ^b	.328 ^b	.827 ^b	.328 ^b

a. Variable de agrupación: Estudiando Actualmente

b. Sin corrección de grupo.

Sección 5

Tabla 41

Correlaciones entre la escala IRI y los Datos Sociodemográficos.

		Edad	Número de hijos	Horas de dictado	Años de experiencia
Fantasía	r	.064	.299	.053	-.133
	Sig. (Bilateral)	.696	.061	.745	.412
Aflicción personal	r	.315*	.056	.068	.162
	Sig. (Bilateral)	.048	.733	.677	.319
Preocupación empática	r	-.147	.143	.176	.007
	Sig. (Bilateral)	.365	.378	.279	.968
Toma de perspectiva	r	-.160	-.133	.039	-.057
	Sig. (Bilateral)	.325	.414	.810	.729

*. La correlación es significativa al margen de error de 0.05 (2 colas).

**. La correlación es significativa al margen de error de 0.01 (2 colas).

Tabla 42

Correlación entre las dimensiones del IRI.

		Fantasía	Aflicción Personal	Preocupación Empática
Aflicción Personal	r	.256		
	Sig. (Bilateral)	.110		
Preocupación Empática	r	-.167	-.367*	
	Sig. (Bilateral)	.304	.020	
Toma de Perspectiva	r	.024	-.037	.453**
	Sig. (Bilateral)	.885	.821	.003

*. La correlación es significativa al margen de error de 0.05 (2 colas).

**. La correlación es significativa al margen de error de 0.01 (2 colas).

Tabla 43

Correlaciones entre la escala CBP-R y los Datos Sociodemográficos.

		Edad	Número de hijos	Horas de dictado	Años de experiencia
Preocupaciones Profesionales	r	.338*	.071	-.046	.205
	Sig. (Bilateral)	.033	.662	.778	.203
Falta de Reconocimiento Profesional	r	.288	-.051	-.137	.294
	Sig. (Bilateral)	.072	.756	.399	.065
Condiciones Organizacionales	r	-.202	.116	.101	-.179
	Sig. (Bilateral)	.212	.475	.534	.269
Supervisión	r	-.103	.106	.024	-.071
	Sig. (Bilateral)	.527	.515	.882	.665
Agotamiento Emocional	r	.062	-.256	-.176	.074
	Sig. (Bilateral)	.706	.111	.277	.651
Despersonalización	r	.023	-.138	-.230	-.037
	Sig. (Bilateral)	.888	.396	.153	.822
Falta de Realización Personal	r	-.028	-.368*	-.060	-.031
	Sig. (Bilateral)	.863	.019	.713	.850
Estrés de Rol	r	-.086	-.331*	-.218	-.119
	Sig. (Bilateral)	.599	.037	.177	.463

* La correlación es significativa al margen de error de 0.05 (2 colas).

** La correlación es significativa al margen de error de 0.01 (2 colas).

Tabla 44

Correlación entre dimensiones del CBP-R.

		PP	FP	CO	SU	AE	DP	FR
Falta de Reconocimiento Profesional (FP)	r	.827**						
	Sig. (Bilateral)	.000						
Condiciones Organizativas (CO)	r	-.086	-.009					
	Sig. (Bilateral)	.597	.956					
Supervisión (SU)	r	-.025	.050	.512**				
	Sig. (Bilateral)	.877	.761	.001				
Agotamiento Emocional (AE)	r	.075	.129	.018	-.066			
	Sig. (Bilateral)	.646	.426	.911	.685			
Despersonalización (DP)	r	.311	.318*	.006	-.048	.755**		
	Sig. (Bilateral)	.051	.046	.970	.769	.000		
Falta de Realización Personal (FR)	r	.329*	.390*	.187	.046	.511**	.449**	
	Sig. (Bilateral)	.038	.013	.248	.779	.001	.004	
Estrés de Rol (ER)	r	.222	.266	-.046	.015	.739**	.565**	.468**
	Sig. (Bilateral)	.170	.098	.777	.928	.000	.000	.002

*. La correlación es significativa al margen de error de 0.05 (2 colas).

**. La correlación es significativa al margen de error de 0.01 (2 colas).

Sección 6

Tabla 46

Correlación entre las dimensiones de Empatía (IRI) y dimensiones relacionadas al Burnout docente (CBP-R)

		Preocupaciones Profesionales	Falta de Reconocimiento Profesional	Condiciones Organizativas	Supervisión
Aflicción personal	r	.441**	.350*	-.278	-.073
	Sig. (Bilateral)	.004	.027	.082	.654
Preocupación Empática	r	.011	.074	.070	.075
	Sig. (Bilateral)	.947	.650	.667	.644
Toma de Perspectiva	r	-.067	-.019	-.279	-.008
	Sig. (Bilateral)	.682	.908	.081	.960
Fantasía	r	-.075	-.154	-.195	-.255
	Sig. (Bilateral)	.645	.341	.227	.113

*. La correlación es significativa al margen de error de 0.05 (2 colas).

**. La correlación es significativa al margen de error de 0.01 (2 colas).