



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA  
MAGISTER EN EDUCACIÓN**

**Niveles de burnout y existencia de relaciones entre estos y sus dimensiones, con las variables de identificación de los docentes de cuatro colegios de la Región Metropolitana**

**Tesis para optar al grado Académico de Magíster en Educación, Mención Gestión Educacional**

**Autor: Rodrigo De la Fuente Mundaca**

**Profesor Guía: Dr. Hernán Villarroel Morales**

**Santiago de Chile, Marzo de 2017**



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA  
MAGISTER EN EDUCACIÓN**

**Niveles de burnout y existencia de relaciones entre estos y sus dimensiones, con las variables de identificación de los docentes de cuatro colegios de la Región Metropolitana**

**Tesis para optar al grado Académico de Magíster en Educación, Mención Gestión Educacional**

**Autor: Rodrigo De la Fuente Mundaca**

**Profesor Guía: Dr. Hernán Villarroel Morales**

**Santiago de Chile, Marzo de 2017**

AUTORIZADO POR:

**Sibumce Digital**

## **AUTORIZACIÓN**

2017, Rodrigo Andrés De la Fuente Mundaca

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

*A mis padres Luis y Mireya, a  
mi hijo Francisco y a mi esposa  
Alejandra, quien me ha apoyado  
incondicionalmente desde que nos  
conocimos*

## **Agradecimientos**

Durante estos dos años de arduo trabajo y estudio, quiero agradecer a todas las personas que de una u otra manera me apoyaron en este camino

A mis profesores, que por medio de su constante dedicación me otorgaron importantes herramientas para desenvolverme tanto en el plano académico como en el personal. Quiero agradecer en especial a la profesora Pamela Suazo, quien me ayudó bastante en el proceso de búsqueda de colegios para la realización de mi estudio.

A mis compañeros de Magíster, los cuales siempre me apoyaron tanto en los buenos como en los malos momentos, y con los cuales viví experiencias de vida inolvidables.

A los equipos de gestión de los colegios en los cuales pude realizar mi estudio, por su ayuda desinteresada.

Finalmente quiero agradecer a mi familia, por su apoyo incondicional frente a todos los momentos que he vivido en mi vida. Gracias a ella he logrado todo lo que soy hoy en día.

# Tabla de contenidos

<b>TABLA DE CONTENIDOS</b>	6
<b>RESUMEN</b>	14
<b>ABSTRACT</b>	15
<b>INTRODUCCIÓN</b>	16
<b>CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	19
<b>1.1. Antecedentes</b>	19
<b>1.2. Delimitación del problema</b>	25
<b>1.3. Justificación</b>	26
<b>1.4. Fundamentación</b>	26
<b>1.5. Preguntas de investigación</b>	27
<b>1.6. Objetivos</b>	28
1.6.1. Objetivo General.	28
1.6.2. Objetivos específicos.	28
<b>1.7. Hipótesis de investigación</b>	28
<b>CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO</b>	33
<b>2.1. Desarrollo histórico del Síndrome de Burnout</b>	33
<b>2.2. Conceptualización</b>	35
<b>2.3. Dimensiones del Síndrome de Burnout</b>	38
2.3.1. Agotamiento emocional.	39
2.3.2. Despersonalización.	40
2.3.3. Falta de realización personal.	41
<b>2.4. Modelos Explicativos del Síndrome de Burnout</b>	42
2.4.1. Modelos basados en la Teoría Sociocognitiva del Yo.	42
2.4.2. Modelos basados en las Teorías del Intercambio Social.	43
2.4.3. Modelos basados en la Teoría Organizacional.	43
2.4.4. Modelos basados en la Teoría Estructural.	44
2.4.5. Modelos explicativos para el Burnout docente.	44
2.4.5.1. Modelo de descompensación valoración-tarea-demanda.	44
2.4.5.2. Modelo Sociológico.	45
2.4.5.3. Modelo de Opresión-demografía.	45

2.4.5.4. Modelo Demografía-personalidad-desilusión.	46
<b>2.5. Factores que causan el Síndrome de Burnout</b>	46
2.5.1. Variables individuales.	47
2.5.2. Variables sociales.	50
2.5.2.1. Variables sociales extra- laborales.	50
2.5.2.2. Variables organizacionales.	51
<b>2.6. Síndrome de Burnout en docentes</b>	55
<b>2.7. Panorama general del Síndrome de Burnout en Chile</b>	59
<b>2.8. El Síndrome de Burnout en el ámbito de la Gestión Educativa</b>	62
<b>CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO</b>	69
<b>3.1. Tipo de investigación</b>	69
<b>3.2. Descripción de las variables</b>	70
3.2.1. Variables de identificación.	70
3.2.2. Síndrome de Burnout.	70
3.2.2.1. Definición conceptual.	70
3.2.2.2. Definición operacional.	71
3.2.3. Dimensiones del Síndrome de Burnout.	71
3.2.3.1. Agotamiento emocional.	71
3.2.3.1.1. Definición conceptual.	71
3.2.3.1.2. Definición operacional.	71
3.2.3.2. Despersonalización.	72
3.2.3.2.1. Definición Conceptual.	72
3.2.3.2.2. Definición operacional.	72
3.2.3.3. Falta de realización personal.	73
3.2.3.3.1. Definición Conceptual.	73
3.2.3.3.2. Definición operacional.	73
<b>3.3. Población y muestra</b>	74
3.3.1. Descripción general de la población y de la muestra.	74
3.3.2. Caracterización de la muestra.	78
3.3.3.1. Género.	78
3.3.3.2. Edad.	79
3.3.3.3. Estado civil.	80
3.3.3.4. Número de hijos.	80
3.3.3.5. Años de servicio en la docencia.	81

3.3.3.6. Nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia.	82
3.3.3.7. Asignatura(s) donde se imparte docencia.	82
3.3.3.8. Modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia.	83
3.3.3.9. Tipo de horario.	84
3.3.3.10. Número de horas contratadas.	85
3.3.3.11. Tipo de contrato.	85
<b>3.4. Técnicas de recolección de la información</b>	<b>86</b>
<b>3.5. Análisis de confiabilidad del instrumento</b>	<b>91</b>
3.5.1. Análisis de confiabilidad de las dimensiones del Síndrome de Burnout.	93
3.5.1.1. Análisis de confiabilidad de la dimensión Agotamiento emocional.	93
3.5.1.2. Análisis de confiabilidad de la dimensión Despersonalización.	94
3.5.1.3. Confiabilidad de la dimensión Falta de realización personal.	95
3.5.1.4. Análisis de confiabilidad global del MBI adaptado.	97
<b>3.6. Plan de análisis de los resultados</b>	<b>99</b>
<b>CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS</b>	<b>101</b>
<b>4.1. Análisis descriptivo de las variables de estudio</b>	<b>101</b>
4.1.1. Análisis descriptivo de la dimensión Agotamiento emocional.	101
4.1.1.1. Nivel de Agotamiento emocional en función de las variables de identificación.	105
4.1.1.1.1. Nivel de Agotamiento emocional según el género de los docentes.	105
4.1.1.1.2. Nivel de Agotamiento emocional según la edad de los docentes.	107
4.1.1.1.3. Nivel de Agotamiento emocional según el estado civil de los docentes.	110
4.1.1.1.4. Nivel de Agotamiento emocional según el número de hijos de los docentes.	112
4.1.1.1.5. Nivel de Agotamiento emocional según los años de servicio en la docencia.	115
4.1.1.1.6. Nivel de Agotamiento emocional según el(los) nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia.	119
4.1.1.1.7. Nivel de Agotamiento emocional según la(s) asignatura(s) donde se imparte docencia.	121
4.1.1.1.8. Nivel de Agotamiento emocional según la modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia.	129
4.1.1.1.9. Nivel de Agotamiento emocional según el tipo de horario desempeñado.	132
4.1.1.1.10. Nivel de Agotamiento emocional según el número de horas contratadas.	134

4.1.1.1.11. Nivel de Agotamiento emocional según el tipo de contrato.	137
4.1.2. Análisis descriptivo de la dimensión Despersonalización.	139
4.1.2.1. Nivel de Despersonalización en función de las variables de identificación.	142
4.1.2.1.1. Nivel de Despersonalización según el género de los docentes.	142
4.1.2.1.2. Nivel de Despersonalización según la edad de los docentes.	144
4.1.2.1.3. Nivel de Despersonalización según el estado civil de los docentes.	146
4.1.2.1.4. Nivel de Despersonalización según el número de hijos de los docentes.	149
4.1.2.1.5. Nivel de Despersonalización según los años de servicio en la docencia.	152
4.1.2.1.6. Nivel de Despersonalización según el(los) nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia.	155
4.1.2.1.7. Nivel de Despersonalización según la(s) asignatura(s) donde se imparte docencia.	157
4.1.2.1.8. Nivel de Despersonalización según la modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia.	165
4.1.2.1.9. Nivel de Despersonalización según el tipo de horario desempeñado.	168
4.1.2.1.10. Nivel de Despersonalización según el número de horas contratadas.	169
4.1.2.1.11. Nivel de Despersonalización según el tipo de contrato.	173
4.1.3. Análisis descriptivo de la dimensión Falta de realización personal.	175
4.1.3.1. Nivel de Falta de realización personal en función de las variables de identificación.	179
4.1.3.1.1. Nivel de Falta de realización según el género de los docentes.	179
4.1.3.1.2. Nivel de Falta de realización personal según la edad de los docentes.	181
4.1.3.1.3. Nivel de Falta de realización personal según el estado civil de los docentes.	184
4.1.3.1.4. Nivel de Falta de realización personal según el número de hijos de los docentes.	186
4.1.3.1.5. Nivel de Falta de realización personal según los años de servicio en la docencia.	189
4.1.3.1.6. Nivel de Falta de realización personal según el(los) nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia.	193
4.1.3.1.7. Nivel de Falta de realización personal según la(s) asignatura(s) donde se imparte docencia.	195
4.1.3.1.8. Nivel de Falta de realización personal según la modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia.	204

4.1.3.1.9. Nivel de Falta de realización personal según el tipo de horario desempeñado.	207
4.1.3.1.10. Nivel de Falta de realización personal según el número de horas contratadas	208
4.1.3.1.11. Nivel de Falta de realización personal según el tipo de contrato.	212
4.1.4. Análisis descriptivo del Síndrome de Burnout.	213
4.1.4.1. Niveles de Burnout en función de las variables de identificación.	216
4.1.4.1.1. Niveles de Burnout según el género de los docentes.	216
4.1.4.1.2. Niveles de Burnout según la edad de los docentes.	218
4.1.4.1.3. Niveles de Burnout según el estado civil de los docentes.	220
4.1.4.1.4. Niveles de Burnout según el número de hijos de los docentes.	223
4.1.4.1.5. Niveles de Burnout según los años de servicio en la docencia.	226
4.1.4.1.6. Niveles de Burnout según el(los) nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia.	229
4.1.4.1.7. Niveles de Burnout según la(s) asignatura(s) donde se imparte docencia.	232
4.1.4.1.8. Niveles de Burnout según la modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia.	240
4.1.4.1.9. Niveles de Burnout según el tipo de horario desempeñado.	243
4.1.4.1.10. Niveles de Burnout según el número de horas contratadas.	245
4.1.4.1.11. Niveles de Burnout según el tipo de contrato.	248
<b>4.2. Análisis inferencial de las variables de estudio</b>	<b>250</b>
4.2.1. Análisis inferencial de la dimensión agotamiento emocional en relación con las variables de identificación.	251
4.2.1.1. Análisis inferencial de la dimensión agotamiento emocional en relación con el género de los docentes.	251
4.2.1.2. Análisis inferencial de la dimensión agotamiento emocional en relación con la edad de los docentes.	253
4.2.1.3. Análisis inferencial de la dimensión agotamiento emocional en relación con el estado civil de los docentes.	254
4.2.1.4. Análisis inferencial de la dimensión agotamiento emocional en relación con el número de hijos de los docentes.	256
4.2.1.5. Análisis inferencial de la dimensión agotamiento emocional en relación con los años de servicio en la docencia.	257

4.2.1.6. Análisis inferencial de la dimensión agotamiento emocional en relación con el(los) nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia.	259
4.2.1.7. Análisis inferencial de la dimensión agotamiento emocional en relación con la(s) asignatura(s) donde se imparte docencia.	260
4.2.1.8. Análisis inferencial de la dimensión agotamiento emocional en relación con la(s) modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia.	264
4.2.1.9. Análisis inferencial de la dimensión agotamiento emocional en relación con el tipo de horario desempeñado.	265
4.2.1.10. Análisis inferencial de la dimensión agotamiento emocional en relación con el número de horas contratadas.	267
4.2.1.11. Análisis inferencial de la dimensión agotamiento emocional en relación con el tipo de contrato.	268
4.2.2. Análisis inferencial de la dimensión despersonalización en relación con las variables de identificación.	270
4.2.2.1. Análisis inferencial de la dimensión despersonalización en relación con el género de los docentes.	270
4.2.2.2. Análisis inferencial de la dimensión despersonalización en relación con la edad de los docentes.	271
4.2.2.3. Análisis inferencial de la dimensión despersonalización en relación con el estado civil de los docentes.	272
4.2.2.4. Análisis inferencial de la dimensión despersonalización en relación con el número de hijos de los docentes.	274
4.2.2.5. Análisis inferencial de la dimensión despersonalización en relación con los años de servicio en la docencia.	275
4.2.2.6. Análisis inferencial de la dimensión despersonalización en relación con el(los) nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia.	277
4.2.2.7. Análisis inferencial de la dimensión despersonalización en relación con la(s) asignatura(s) donde se imparte docencia.	278
4.2.2.8. Análisis inferencial de la dimensión despersonalización en relación con la(s) modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia.	282
4.2.2.9. Análisis inferencial de la dimensión despersonalización en relación con el tipo de horario desempeñado.	283
4.2.2.10. Análisis inferencial de la dimensión despersonalización en relación con el número de horas contratadas.	285

4.2.2.11. Análisis inferencial de la dimensión despersonalización en relación con el tipo de contrato.	286
4.2.3. Análisis inferencial de la dimensión falta de realización personal en relación con las variables de identificación.	288
4.2.3.1. Análisis inferencial de la dimensión falta de realización personal en relación con el género de los docentes.	288
4.2.3.2. Análisis inferencial de la dimensión falta de realización personal en relación con la edad de los docentes.	289
4.2.3.3. Análisis inferencial de la dimensión falta de realización personal en relación con el estado civil de los docentes.	290
4.2.3.4. Análisis inferencial de la dimensión falta de realización personal en relación con el número de hijos de los docentes.	292
4.2.3.5. Análisis inferencial de la dimensión falta de realización personal en relación con los años de servicio en la docencia.	293
4.2.3.6. Análisis inferencial de la dimensión falta de realización personal en relación con el(los) nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia.	295
4.2.3.7. Análisis inferencial de la dimensión falta de realización persona en relación con la(s) asignatura(s) donde se imparte docencia.	297
4.2.3.8. Análisis inferencial de la dimensión falta de realización personal en relación con la(s) modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia.	300
4.2.3.9. Análisis inferencial de la dimensión falta de realización personal en relación con el tipo de horario desempeñado.	301
4.2.3.10. Análisis inferencial de la dimensión falta de realización personal en relación con el número de horas contratadas.	303
4.2.3.11. Análisis inferencial de la dimensión falta de realización personal en relación con el tipo de contrato.	305
4.2.4. Análisis inferencial de los niveles de Burnout en relación con las variables de identificación.	306
4.2.4.1. Análisis inferencial de los niveles de Burnout en relación con el género de los docentes.	306
4.2.4.2. Análisis inferencial de niveles de Burnout en relación con la edad de los docentes.	307
4.2.4.3. Análisis inferencial de los niveles de Burnout en relación con el estado civil de los docentes.	309

4.2.4.4. Análisis inferencial de los niveles de Burnout en relación con el número de hijos de los docentes.	311
4.2.4.5. Análisis inferencial de los niveles de Burnout en relación con los años de servicio en la docencia.	312
4.2.4.6. Análisis inferencial de los niveles de Burnout en relación con el(los) nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia.	314
4.2.4.7. Análisis inferencial de los niveles de Burnout en relación con la(s) asignatura(s) donde se imparte docencia.	315
4.2.4.8. Análisis inferencial de los niveles de Burnout en relación con la(s) modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia.	318
4.2.4.9. Análisis inferencial de los niveles de Burnout en relación con el tipo de horario desempeñado.	320
4.2.4.10. Análisis inferencial de los niveles de Burnout en relación con el número de horas contratadas.	321
4.2.4.11. Análisis inferencial de los niveles de Burnout en relación con el tipo de contrato.	323
<b>CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES</b>	325
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	331

## Resumen

La siguiente investigación, de tipo cuantitativa, busca describir los niveles de Burnout y la existencia de relaciones entre estos y sus dimensiones, con las variables de identificación de los docentes de este estudio. Para esto se tomó una muestra de 112 profesores pertenecientes a cuatro colegios de la Región Metropolitana. La información requerida fue recogida a través de la versión en español del Maslach Burnout Inventory (MBI) para profesores, y analizada desde un punto de vista descriptivo e inferencial. En este análisis se encontró una mayor proporción de docentes en los niveles más bajos del Síndrome de Burnout (50% en los dos primeros niveles), así como también una cantidad considerable en el nivel más alto de este (38,4% en los dos últimos niveles). Junto con esto, se hallaron relaciones significativas entre algunas variables de estudio, como por ejemplo, la relación entre la dimensión agotamiento emocional y el género de los docentes. Asimismo, la relevancia de esta investigación está dada por la inexistencia de estudios similares en los establecimientos estudiados, así como también, en el conocimiento que aporta a directores y equipos de gestión en la protección de sus docentes, logrando que estos puedan alcanzar los aprendizajes esperados en sus estudiantes.

**PALABRAS CLAVES:** Síndrome de Burnout, Docentes, Maslach Burnout Inventory (MBI), Región Metropolitana.

## **Abstract**

The present research, which has been developed under the quantitative approach, attempts to describe the different levels of burnout syndrome and the existence of relationships among those levels and dimensions with the identification variables of the teachers participating in this study. For this purpose, the study sample consisted on 112 teachers from four schools of the Metropolitan Region. The data collection was gathered by using the Spanish version of Maslach Burnout Inventory (MBI) for teachers, and it was analyzed from a descriptive and inferential perspective. The analysis shows a major proportion of teachers grouped in the lowest levels of Burnout Syndrome (50% in the first two levels), as well as in the highest levels (38,4% in the last two levels). In addition to this, significant relationships were found between some study variables. For example: the relationship between the emotional tiredness dimension and teachers genre. Similarly, the relevance of this research is given by the absence of similar studies developed in these four schools, as well as the information it provides to its school directors and their management team to protect their teachers from getting this syndrome, allowing teachers to achieve students' learning skills.

**KEYWORDS:** Burnout Syndrome, Teachers, Maslach Burnout Inventory (MBI), Metropolitan Region.

## Introducción

La calidad de la educación tanto en Chile como en América latina y el mundo, ha sido un tema recurrente en los últimos años, siendo las pruebas estandarizadas, como SIMCE, PSU y PISA, los principales indicadores al respecto. En esta línea, diversas investigaciones han mostrado la importancia del docente en la consecución de los aprendizajes de sus estudiantes. Sin embargo, principalmente en el contexto chileno, dichos estudios se han traducido en un incremento de las evaluaciones de los profesores (como la Prueba Inicia, la Evaluación Nacional Docente y las evaluaciones internas que cada establecimiento posee), que han supuesto en estos un deterioro tanto físico como mental, que no muchos estudios han abordado.

Una de las enfermedades más comunes que han adquirido los docentes a raíz de la presión impuesta por las evaluaciones mencionadas, así como también de las inadecuadas condiciones laborales dentro las cuales se encuentran inmersos, ha sido el Síndrome de Burnout. Dicho concepto, asociado al estrés crónico de los individuos que trabajan atendiendo de forma directa a otras personas (como es el caso de los profesores), fue aplicado en sus inicios por Freudenberger (1974), quien lo utilizó para referirse a jóvenes voluntarios que trabajan en su clínica, en quienes observó un deterioro físico y mental. Posteriormente, Maslach y Jackson (1982) relacionaron este síndrome a tres dimensiones (agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal), construyendo posteriormente el Maslach Burnout Inventory (MBI), cuyo objetivo fue medir el nivel de Burnout a partir de estas.

Considerando el contexto señalado con anterioridad, resulta relevante estudiar y comprender como el Síndrome de Burnout afecta a los docentes, así como también, cuáles son los principales factores que lo ocasionan. El objetivo de dicho conocimiento es tener las herramientas necesarias para mejorar la salud del profesorado, para que de esta manera, estos puedan sentirse de la mejor forma posible para realizar su trascendental labor, en pos de que sus estudiantes puedan verdaderamente alcanzar los aprendizajes de calidad que se espera que estos logren. Basado en este escenario, esta investigación tiene por objetivo

general “Describir los niveles de Burnout y la existencia de relaciones de estos y sus dimensiones, con las variables de identificación de los docentes”. Para esto, se utilizará la versión catalana del MBI adaptado al profesorado (realizada por Ferrando & Pérez, 1996) en su versión en español (la cual solo cambia “paciente” por “alumno”), en una muestra de 112 profesores pertenecientes a cuatro colegios de la Región Metropolitana, en los cuales no existen estudios previos sobre el tema (lo que realza la importancia de esta investigación en dichos establecimientos educacionales).

Con respecto a los objetivos específicos de este estudio, podemos mencionar que estos son:

a) Identificar el nivel de agotamiento emocional de los docentes de cuatro colegios de la Región Metropolitana.

b) Identificar el nivel de despersonalización de los docentes de cuatro colegios de la Región Metropolitana.

c) Identificar el nivel de falta de realización personal de los docentes de cuatro colegios de la Región Metropolitana.

d) Identificar la existencia de relaciones entre los niveles y dimensiones del Síndrome de Burnout, y cada una de las variables de identificación de los docentes.

Asociados a estos, tenemos las siguientes preguntas de investigación:

a) ¿Cuáles son los niveles de Burnout de los docentes de cuatro colegios de la Región Metropolitana?

b) ¿Existe relación entre las variables de identificación de los docentes de cuatro colegios de la Región Metropolitana, con las dimensiones y el nivel de Burnout detectado en estos?

Ahora bien, la estructura de esta investigación está basada en cinco capítulos. En el primero de estos, se realiza la presentación del problema de estudio, considerando el contexto histórico, los objetivos del estudio y las hipótesis de investigación. El segundo capítulo, referido al marco teórico, está sustentado en la revisión bibliográfica en torno al Síndrome de Burnout, lo cual otorga el sustento teórico a la presente investigación. El tercer capítulo, asociado al marco metodológico, describe los aspectos teóricos e instrumentales de los procedimientos a realizar en el presente estudio. En el cuarto capítulo, relacionado con el análisis de resultados, se recogen los datos emanados del instrumento aplicado, para posteriormente analizarlos de forma descriptiva e inferencial, en relación a las dimensiones del Síndrome de Burnout y las variables de identificación de los docentes. El último capítulo de esta investigación, está referido a las conclusiones que de este estudio surgen a la luz de los resultados obtenidos, relacionadas al logro tanto del objetivo general, como de los específicos. De la misma forma, también se incorporan algunas reflexiones surgidas como consecuencia de la investigación realizada.

# Capítulo 1. Planteamiento del problema

## 1.1. Antecedentes

A partir de los múltiples requerimientos de los docentes en el mundo actual, tales como la presión frente a las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales (como por ejemplo, PSU, SIMCE y PISA), la diversificación de roles que exceden su capacidad y las constantes y crecientes evaluaciones a los que son sometidos (como por ejemplo, la Prueba Inicia, la evaluación nacional docente y las evaluaciones internas de los establecimientos), se hace interesante estudiar cómo influyen dichos requerimientos en la salud del profesorado.

Una de las consecuencias de las diversas exigencias laborales que presentan los docentes, es el estrés, que en un nivel alto conduce al Síndrome de Burnout. Con respecto a esto, Unda, Sandoval y Gil-Monte (2008) encontraron que en México, la prevalencia del Síndrome de Burnout fue de un 35,5% en docentes de escuela. En Chile, esta cifra fue de un 27,4% en docentes de Educación Preescolar, Básica y Media (Valdivia et al., 2008). En Perú fue de un 40% en profesores de Educación Primaria y Secundaria (Fernández, 2008). Esta estadística es llamativa a la hora de analizar la calidad y equidad de la educación, puesto que presenta un gran porcentaje de docentes que no están en buenas condiciones de salud para alcanzar con sus estudiantes los objetivos y metas educativas propuestas. Dichos antecedentes sobre el Síndrome de Burnout fueron los que finalmente otorgaron la importancia y relevancia a la presente investigación, dándole curso a su desarrollo.

Existen variados estudios que sitúan a los profesores como los principales mediadores en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes (Braslavsky, 2004; Coll, Marchesi y Palacios, 2001; Pozo, 2001; Aznar, 1992; Bruner, 1991; Vigotsky, 1998). Sin embargo, pocas investigaciones se han centrado en las condiciones laborales de los docentes, junto con la relación de estas con su estado de salud (Parra, 2007; Esteve, 2006; UNESCO, 2005; Martínez, 2001).

Según UNESCO (2005) las condiciones laborales docentes se definen como:

el amplio escenario donde convergen un conjunto de dimensiones sociales, personales y físicas en las cuales laboran los docentes y la salud como un concepto integral que depende de un equilibrio social, psicológico, fisiológico y biológico que influye, fuertemente, en la manera como los docentes acuden a trabajar. (p.16)

En este sentido, UNESCO considera que las condiciones laborales docentes se dividen en materiales y sociales. Las condiciones materiales del profesorado están referidas a la infraestructura, materiales de trabajo y las experiencias ergonómicas. La infraestructura tiene relación con los espacios que tienen los profesores para preparar sus clases y materiales didácticos, para descansar y para los servicios sanitarios básicos. Dentro de los materiales de trabajo se incluyen las salas de clases y los recursos pedagógicos. De la misma manera, dentro de las exigencias ergonómicas (entendidas como adaptaciones a condiciones de exigencia física y mental) encontramos, por ejemplo, el forzar la voz, el mantenerse de pie por un largo período, el permanecer sentado en una silla incómoda, entre otras (UNESCO, 2005).

Con respecto a las condiciones sociales, UNESCO menciona como principales a aquellas relacionadas con los problemas del entorno social y las relaciones sociales de trabajo.

Por otra parte, Egido (2003) señala que las condiciones materiales del trabajo docente representan uno de los factores que repercuten en su labor. Para el autor, sumadas a las condiciones materiales descritas anteriormente por la UNESCO, existen condiciones laborales del profesorado importantes de tener presente a la hora de comprender sus condiciones de trabajo, como por ejemplo, el horario de dedicación a sus distintas actividades (como la docencia en el aula, atención de estudiantes y capacitación), el sueldo percibido, la satisfacción laboral, la estabilidad laboral, la autonomía profesional y la

jornada laboral. De esta manera, se amplía el espectro de los factores asociados a las condiciones del trabajo docente.

Una vez establecidos los elementos que constituyen lo que se entenderá por condiciones laborales docentes, cabe preguntarse cómo se configurarán estas tanto en América Latina como en Chile. Para entender cómo se han ido generando dichas condiciones a lo largo de la historia de América Latina, es preciso señalar al respecto que éstas han sido sustentadas a partir del cambio del modelo de desarrollo industrial a uno en torno al capital financiero (acontecido hace más de 30 años). Dicha transformación trajo consigo una gran alteración cultural, lo que lógicamente, impactó en las escuelas a nivel mundial (Gentili & Sader, 1997; Senett, 1998). Dentro de dichos cambios tenemos, como lo señala Cornejo (2008), la masificación de la escolaridad, las transformaciones del mercado del trabajo y de los patrones de construcción de vínculos al interior de las familias y las comunidades, el desarrollo explosivo de nuevas “fuentes de socialización” (como el internet) y la crisis de las certezas que la escuela parece necesitar. Como consecuencia de estas transformaciones, la profesión docente y su valoración social han sido percibidas de diferentes maneras a lo largo del mundo.

En América Latina, se han implementado variadas reformas educacionales, en las cuales se las exigencias profesionales hacia los docentes han aumentado, sin que esto lleve consigo una adecuación en las condiciones materiales del profesorado. (Oliveira, Gonçalves y Melo, 2004).

A lo largo de la historia, se ha visto al profesor como alguien que realiza una especie de trabajo social, con un fuerte sentido de vocación, en el cual no se necesitaban habilidades y conocimientos complejos. Por lo mismo, las condiciones laborales en las cuales un docente realiza su labor han tenido altos componentes de sacrificio y renuncia. De hecho, trabajar en condiciones laborales inadecuadas, contar con recursos didácticos básicos y adquirir múltiples enfermedades como consecuencia del ejercicio de la profesión (como disfonía, várices, dolores lumbares, etc.), se han configurado como elementos inevitables del trabajo habitual del docente (UNESCO, 2005)

Como consecuencia de los actuales debates sobre la calidad de la educación, el trabajo docente se ha ido profesionalizando. Sin embargo, muchas de las inadecuadas condiciones laborales del profesorado se han mantenido hasta la actualidad. Una de esas condiciones es la larga jornada laboral que los docentes deben cumplir, como consecuencia de las variadas funciones y responsabilidades que estos van asumiendo. En este sentido, Parra (2008) manifiesta que los profesores están inmersos en una jornada laboral sin límites establecidos, en la cual la sociedad espera que los docentes estén siempre disponibles, a pesar de que estos no se encuentren dentro de su horario normal de trabajo.

En Chile, el panorama experimentado por los docentes en relación a sus condiciones laborales ha sido muy similar al que se ha podido vislumbrar en América Latina. Con respecto a esto, se pueden evidenciar cuatro grandes transformaciones experimentadas durante las últimas décadas con respecto al trabajo docente (Reyes & Cornejo, 2008): la intensificación e intensidad del tiempo laboral, el abandono y la culpabilización del profesorado, deterioro de los ambientes de trabajo e identidad profesional en cuestionamiento.

Con respecto a la intensificación e intensidad del tiempo laboral, se pueden mencionar dos aspectos importantes, como lo son, el número de horas lectivas y la cantidad de estudiantes por cursos.

En relación al primer punto descrito con anterioridad, se establece que:

al menos el 40% de las horas no lectivas estará destinado a las actividades de preparación de clases y de evaluación de aprendizajes, así como también a otras actividades profesionales relevantes para el establecimiento que sean determinadas por el director, previa consulta al Consejo de Profesores. (Ley N° 20903, 2016, p.21).

Sin embargo, el porcentaje de horas lectivas de los profesores chilenos está por encima del promedio de los países que componen la OCDE, el cual no supera el 57%, según datos otorgados por este organismo el año 2009 (Ruffinelli, 2014). Junto con esto, Chile establece un máximo de 45 alumnos por curso en los niveles parvulario, básico y medio (Decreto Ley N° 8144, 1980), con un promedio superior a 30 estudiantes, cifra mayor a la de los países de la OCDE (2011). Ahora bien, esta elevada cantidad de estudiantes por curso se ha configurado como un factor de desgaste emocional y una traba en el proceso educativo, con énfasis en los sectores más pobres. (OCDE, 2004)

La culpabilización de los docentes tiene relación con el hecho de la asociación que se hace de estos en relación a su desempeño y los resultados de las pruebas estandarizadas. Sin embargo, según los estudios realizados, los resultados estudiantiles en dichas evaluaciones obedecen en un 70% u 80% al contexto sociocultural de los alumnos y no de factores manejados por los docentes o las escuelas (Cornejo, 2007; Murillo, 2005; Redondo, Descouvieres y Rojas, 2004). Por otro lado, el profesorado se siente abandonado por las distintas estructuras educativas del país, ya que el apoyo recibido queda supeditado, entre otros aspectos, a la oferta fluctuante de asesoría y capacitación que diversas instituciones ofrecen en el mercado, generando una inestabilidad y falta de proyección en la labor docente (Cornejo, 2008).

Por otra parte, la identidad profesional de los docentes chilenos, así como en América Latina, ha sido confusa. Se ha pasado de una labor de carácter intrínsecamente vocacional, pasando un por un estado de ejecutor técnico de las disposiciones del estado, a un profesional de la educación (que como se dijo anteriormente, está dado por los debates sobre la calidad de la educación). Sin embargo, esta profesionalización docente se contrapone a estandarización y precariedad del sistema educativo chileno. A partir de estas contradicciones, se genera una crisis de sentido y frustración en la labor del profesorado (Freire, 1993; Gysling, 1992; Núñez, 2003; Prieto, 2004).

Las inadecuadas condiciones de trabajo generan inseguridad y desprotección para los trabajadores, las que originan diversas enfermedades laborales (Buzzetti, 2005). En el

caso particular de los docentes, una de las enfermedades más comunes es el Síndrome de Burnout.

Varios estudios han conceptualizado el Síndrome de Burnout o del profesional “quemado” (Manassero, Vázquez, Ferrer, Fornés & Fernández, 2003; Ramos, 1999; Gil-Monte y Peiró, 1997; Matteson e Ivansevich, 1987; Peiró y cols., 1994; Leiter, 1988; Maslach y Jackson, 1982, entre otros). Sin embargo, hay una concordancia general en que el Síndrome de Burnout es

una respuesta al estrés crónico en el trabajo (a largo plazo y acumulativo), con consecuencias negativas a nivel individual y organizacional, y que tiene peculiaridades muy específicas en áreas determinadas del trabajo, profesional, voluntario o doméstico, cuando éste se realiza directamente con colectivos de usuarios, bien sean enfermos de gran dependencia, o alumnos conflictivos. (Martínez, 2010, p.3).

Dentro de los distintos ámbitos de aplicación del concepto de Burnout, Freudenberg (1974) lo utilizó para referirse al estado físico y mental de jóvenes voluntarios de su clínica “Free Clinic” en Nueva York, los cuales sacrificaban su salud en pos de sus ideales.

Como se dijo con anterioridad, el Síndrome de Burnout tiene variadas concepciones. Maslach (1976) junto con Jackson (1981), lo definieron como un estrés laboral crónico, relacionado con tres dimensiones: cansancio emocional, despersonalización y reducido logro personal, que puede ocurrir en individuos que trabajan con personas (Maslach y Jackson, 1982). Por otro lado, Gil – Monte y Peiró (1996), manifiestan que el síndrome de Burnout se presenta cuando las estrategias que una persona utiliza para enfrentar sus conflictos personales y organizacionales no funcionan. Así mismo, Faber (2000) relaciona esta enfermedad con la competencia laboral. Por otra parte, la Organización Internacional

del Trabajo (OIT) ha determinado la importancia de incluir el Burnout en sus planes sobre seguridad laboral, ya que este repercute directamente sobre la salud de los trabajadores, y por consecuencia, en su desempeño (OIT, 2011).

A pesar de las diversas acepciones sobre el Síndrome de Burnout, la más aceptada es de Maslach y Jackson (1986), que lo definen como un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal, que suele darse en personas que trabajan atendiendo a otras. Dicha definición es muy similar a la que establece la GOHNET, que manifiesta que “el síndrome de desgaste abarca las tres dimensiones siguientes: extenuación emocional; despersonalización y falta de realización personal” (Red Mundial de Salud Ocupacional, 2001, p.5).

## **1.2. Delimitación del problema**

Esta investigación pretende recoger evidencia sobre el nivel de Burnout de cuatro colegios de la Región Metropolitana. Junto con esto, en este estudio también se busca determinar la existencia de relaciones entre los niveles de Burnout y sus dimensiones, con las variables de identificación de los docentes. Es por esta razón, que este estudio se centrará en visualizar el Síndrome de Burnout desde el punto de vista del ámbito educacional.

En América Latina, el estrés docente y el Síndrome de Burnout ha contado con investigaciones en Argentina (Kornblit, Mendes y Di Leo, 2004), México (Aldrete, Pando, Aranda y Balcázar, 2003), Perú (Fernández, 2002), entre otros. En la mayoría de estas investigaciones, se encontró un alto nivel de Burnout en los profesores. Por otra parte, un estudio multinacional, coordinado para la UNESCO por Robalino y Körner (2006), que involucró a docentes de educación básica en el sector público de 6 países (Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay), arrojó malestares diversos en el profesorado, tanto físicos como psicológicos. Cabe señalar que en Chile el estudio fue coordinado por el médico y especialista en Psiquiatría y Salud Ocupacional, Manuel Parra Garrido.

### **1.3. Justificación**

La justificación de la investigación presentada se enmarca, por una parte, en la inexistencia de un estudio formal con las características presentadas con anterioridad en los cuatro colegios participantes de este estudio. Por otra parte, las condiciones laborales docentes inadecuadas (como se señaló en párrafos anteriores) pueden desembocar en la generación del Síndrome de Burnout en el profesorado. Bajo este escenario, el aprendizaje de los estudiantes también puede verse afectado. De hecho, según Cornejo (1998), las condiciones laborales del docente afectan, entre otros aspectos, la manera en que este se involucra con la enseñanza y la generación de ambientes adecuados para el aprendizaje. Esto reafirma la importancia de los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos, ya que del desempeño de los profesores depende, en gran parte, el éxito o fracaso de cualquier sistema educativo (MINEDUC, 2000).

### **1.4. Fundamentación**

La fundamentación de esta investigación en el ámbito de la gestión educacional, se basa, principalmente, en el hecho de que el deterioro de los ambientes de trabajo en Chile se asocia al desarrollo de un clima laboral adverso. Esto se refiere, principalmente, a las relaciones que se establecen entre los docentes y los directivos, así como también, entre los propios profesores. Esto va provocando un desgaste laboral importante, por sobre las exigencias trazadas por los estudiantes y sus familias (Becerra, 2005, UNESCO, 2005). Dicho desgaste puede desembocar, como se vio con anterioridad, en el desarrollo del Síndrome de Burnout en el profesorado. Es por esto que resulta relevante la gestión efectuada por los directivos para promover un clima laboral adecuado.

Junto con lo anterior, este estudio puede fundamentarse en algunas de las prácticas definidas en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (2015). En la

dimensión “Desarrollando capacidades profesionales”, por ejemplo, se señala que los equipos directivos de un establecimiento educacional por medio de la mejora de las condiciones laborales de los docentes, junto con el desarrollo de un clima de confianza y desafiante, logran configurar un cuerpo de profesores estable, comprometido y motivado. Esto reafirma, entre otras cosas, lo importante que resulta para los colegios, el mejoramiento de las condiciones laborales del profesorado por parte del equipo directivo, que como vimos con anterioridad, constituyen un factor importante en el desarrollo del Síndrome de Burnout.

En la dimensión “desarrollando y gestionando el establecimiento escolar” del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (2015), también podemos encontrar prácticas que apoyan este estudio, como por ejemplo, el hecho de que las condiciones, tiempos y recursos que necesita la institución educativa deben ser entregados por los directivos y el sostenedor, para que de esta manera, se pueda llevar a cabo tanto los procesos de enseñanza – aprendizaje, como el proyecto educativo. Estas “condiciones, tiempos y recursos” puede ser asociadas a las condiciones materiales de los docentes descritas por la UNESCO (2005), que como se mencionó con anterioridad, pueden generar el desarrollo del Síndrome de Burnout en el profesorado, en la medida que sean inadecuadas.

## **1.5. Preguntas de investigación**

- a) ¿Cuáles son los niveles de Burnout de los docentes de cuatro colegios de la Región Metropolitana?
  
- b) ¿Existe relación entre las variables de identificación de los docentes de cuatro colegios de la Región Metropolitana, con las dimensiones y el nivel de Burnout detectado en estos?

## **1.6. Objetivos**

### **1.6.1. Objetivo General.**

Describir los niveles de Burnout y la existencia de relaciones de estos y sus dimensiones, con las variables de identificación de los docentes de cuatro colegios de la Región Metropolitana.

### **1.6.2. Objetivos específicos.**

- a) Identificar el nivel de agotamiento emocional de los docentes de cuatro colegios de la Región Metropolitana.
- b) Identificar el nivel de despersonalización de los docentes de cuatro colegios de la Región Metropolitana.
- c) Identificar el nivel de falta de realización personal de los docentes de cuatro colegios de la Región Metropolitana.
- d) Identificar la existencia de relaciones entre los niveles y dimensiones del Síndrome de Burnout, y cada una de las variables de identificación de los docentes.

## **1.7. Hipótesis de investigación**

A continuación se explicitarán las hipótesis de esta investigación, las cuales se enmarcan en la determinación de la existencia de relaciones entre las dimensiones y niveles de Burnout detectados en los docentes de este estudio, y las variables de identificación de estos:

H1: El género de los docentes se relaciona significativamente con el nivel de agotamiento emocional de estos.

H2: La edad de los docentes se relaciona significativamente con el nivel de agotamiento emocional de estos.

H3: El estado civil de los docentes se relaciona significativamente con el nivel de agotamiento emocional de estos.

H4: El número de hijos de los docentes se relaciona significativamente con el nivel de agotamiento emocional de estos.

H5: Los años de servicio en la docencia se relacionan significativamente con el nivel de agotamiento emocional.

H6: El(los) nivel(es) de enseñanza donde imparte docencia se relaciona(n) significativamente con el nivel de agotamiento emocional.

H7: La(s) asignatura(s) donde se imparte docencia se relaciona(n) significativamente con el nivel de agotamiento emocional.

H8: La(s) modalidad(es) de enseñanza en la que se desempeñan los docentes se relaciona(n) significativamente con el nivel de agotamiento emocional de estos.

H9: El tipo de horario desempeñado por los docentes se relaciona significativamente con el nivel de agotamiento emocional de estos.

H10: El número de horas trabajadas por los docentes se relaciona significativamente con el nivel de agotamiento emocional de estos.

H11: El tipo de contrato de los docentes se relaciona significativamente con el nivel de agotamiento emocional de estos.

H12: El género de los docentes se relaciona significativamente con el nivel de despersonalización de estos.

H13: La edad de los docentes se relaciona significativamente con el nivel de despersonalización de estos.

H14: El estado civil de los docentes se relaciona significativamente con el nivel de despersonalización de estos.

H15: El número de hijos de los docentes se relaciona significativamente con el nivel de despersonalización de estos.

H16: Los años de servicio en la docencia se relacionan significativamente con el nivel de despersonalización.

H17: El(los) nivel(es) de enseñanza donde imparte docencia se relaciona(n) significativamente con el nivel de despersonalización.

H18: La(s) asignatura(s) donde se imparte docencia se relaciona(n) significativamente con el nivel de despersonalización.

H19: La(s) modalidad(es) de enseñanza en la que se desempeñan los docentes se relaciona(n) significativamente con el nivel de despersonalización de estos.

H20: El tipo de horario desempeñado por los docentes se relaciona significativamente con el nivel de despersonalización de estos.

H21: El número de horas trabajadas por los docentes se relaciona significativamente con el nivel de despersonalización de estos.

H22: El tipo de contrato de los docentes se relaciona significativamente con el nivel de despersonalización de estos.

H23: El género de los docentes se relaciona significativamente con el nivel de falta de realización personal de estos.

H24: La edad de los docentes se relaciona significativamente con el nivel de falta de realización personal de estos.

H25: El estado civil de los docentes se relaciona significativamente con el nivel de falta de realización personal de estos.

H26: El número de hijos de los docentes se relaciona significativamente con el nivel de falta de realización personal de estos.

H27: Los años de servicio en la docencia se relacionan significativamente con el nivel de falta de realización personal.

H28: El(los) nivel(es) de enseñanza donde imparte docencia se relaciona(n) significativamente con el nivel de falta de realización personal.

H29: La(s) asignatura(s) donde se imparte docencia se relaciona(n) significativamente con el nivel de falta de realización personal.

H30: La(s) modalidad(es) de enseñanza en la que se desempeñan los docentes se relaciona(n) significativamente con el nivel de falta de realización personal.

H31: El tipo de horario desempeñado por los docentes se relaciona significativamente con el nivel de falta de realización personal de estos.

H32: El número de horas trabajadas por los docentes se relaciona significativamente con el nivel de falta de realización personal de estos.

H33: El tipo de contrato de los docentes se relaciona significativamente con el nivel de falta de realización personal de estos.

H34: El género de los docentes se relaciona significativamente con el nivel de Burnout de estos.

H35: La edad de los docentes se relaciona significativamente con el nivel de Burnout de estos.

H36: El estado civil de los docentes se relaciona significativamente con el nivel de Burnout de estos.

H37: El número de hijos de los docentes se relaciona significativamente con el nivel de Burnout de estos.

H38: Los años de servicio en la docencia se relacionan significativamente con el nivel de Burnout.

H39: El(los) nivel(es) de enseñanza donde imparte docencia se relaciona(n) significativamente con el nivel de Burnout.

H40: La(s) asignatura(s) donde se imparte docencia se relaciona(n) significativamente con el nivel de Burnout.

H41: La(s) modalidad(es) de enseñanza en la que se desempeñan los docentes se relaciona(n) significativamente con el nivel de Burnout.

H42: El tipo de horario desempeñado por los docentes se relaciona significativamente con el nivel de Burnout de estos.

H43: El número de horas trabajadas por los docentes se relaciona significativamente con el nivel de Burnout de estos.

H44: El tipo de contrato de los docentes se relaciona significativamente con el nivel de Burnout de estos.

## **Capítulo 2. Marco teórico**

El presente capítulo contiene los fundamentos teóricos que sirven de base a la siguiente investigación, los cuales están relacionados con el Síndrome de Burnout presente en los docentes de este estudio. De esta forma, es necesario partir por el desarrollo histórico de dicho concepto. En segundo lugar, se analiza la conceptualización del objeto de este estudio, mencionando las múltiples acepciones que este posee. En tercer lugar, se mencionan las dimensiones con las cuales se manifiesta, entendiendo a estas como base evaluativa del objeto. En cuarto lugar, se exponen sus modelos explicativos, los cuales nos entregan herramientas para comprender el desarrollo de este síndrome. En quinto lugar, se muestran los principales factores que lo causan, para de esta manera identificar sus fuentes de riesgo. En sexto lugar, se delimita el objeto de estudio a su presencia en los docentes, especificando de mejor manera los principales factores de riesgo a los cuales están expuestos los profesores. En séptimo lugar, se expone el panorama general presentado por este Síndrome en Chile, acercándonos de esta forma a nuestra propia realidad. Para terminar, se presenta para el ámbito de la Gestión Educacional, los principales elementos existentes en el “Marco para la buena dirección y liderazgo escolar” (2015) con respecto al objeto de esta investigación.

### **2.1. Desarrollo histórico del Síndrome de Burnout**

El estrés es una de las enfermedades que puede desarrollarse en variados contextos laborales, sobre todo cuando existe un desequilibrio entre las demandas generadas en estos y las capacidades de los trabajadores para afrontar dichas demandas. Ahora bien, una alta exposición a situaciones estresantes, puede gatillar en la generación de un estrés laboral crónico, el cual posee características interpersonales y emocionales (Quiceno & Vinaccia, 2007). Asimismo, según algunos estudios (Gil-Monte, 2006; Aranda, 2006; Calfbrese, 2006; Peinado & Garcés, 1998), los individuos que trabajan en contacto directo con otras personas son los más propensos a desarrollar el tipo de enfermedad señalada.

El estrés laboral crónico, en el área laboral de servicios, una de las principales formas en el desarrollo de esta enfermedad es el Síndrome de Burnout (o Síndrome de quemarse por el trabajo). Moreno y Peñacoba (1999) al realizar una diferenciación entre el estrés y el Síndrome de Burnout, mencionan que “el burnout no se identifica con la sobrecarga de trabajo, el exceso de trabajo no provoca más el burnout; ya que de la misma manera un trabajo escasamente estresante pero desmotivador puede llevar al burnout” (Moreno & Peñacoba, 1999, en Quiceno & Vinaccia, 2007, p.118). De esta manera, el Síndrome de Burnout es una de las maneras en que se va desarrollando el estrés laboral.

Considerando lo anterior, se puede decir que el Síndrome de Burnout es un proceso de desmotivación personal y cognitiva, que continua con el abandono de intereses que anteriormente tuvieron relevancia para el individuo.

En el ámbito conceptual, Freundeberger (1974) y Maslach (1976) fueron los primeros en introducir el término “burnout”, asociando este al desgaste profesional de los trabajadores del área de servicios, debido a la excesiva demanda de recursos o energía que estos necesitan para poder cumplir con los requerimientos de su trabajo. En otras palabras, relacionan “burnout” a lo que acontece cuando un trabajador se “quema” y no puede conseguir sus objetivos. Asimismo, definen el Síndrome de Burnout como “un conjunto de síntomas médico-biológicos y psicosociales inespecíficos, que se desarrollan en la actividad laboral, como resultado de una demanda excesiva de energía” (Maslach, 2009, p.68).

En 1979, Maslach y Jackson definen el Síndrome de Burnout como “un síndrome de agotamiento emocional y de cinismo que ocurre con frecuencia en los individuos que trabajan hacia personas, y que dedican mucho tiempo a las relaciones personales de carácter confidencial con estas personas bajo condiciones crónicas de estrés y de tensión” (Maslach, 1979 en Salas, 2010, p.42). De esta manera, el Síndrome de Burnout debe entenderse como una respuesta al estrés crónico, y no como una asociación al estrés psicológico (Gil-Monte, 2001).

En 1993, Cortes y Dougherty llevaron a cabo una revisión sobre las definiciones del Síndrome de Burnout (otorgadas entre 1970 y 1980), llegando a la conclusión de que estas podían ser clasificadas en cinco grupos: “fracasar, gastarse, quedar exhausto”, “pérdida de la creatividad”, “pérdida de compromiso con el trabajo”, “distanciamiento de los clientes, compañeros de trabajo y de la organización en la cual se trabaja” y “respuesta crónica ante el estrés”.

En 1997, Maslach y Leiter describen al Síndrome de Burnout como “la erosión del alma”, pues representaría un desequilibrio entre lo que la persona es y quiere ser, con lo que realmente está haciendo. En este sentido, la erosión podría simbolizar el desajuste entre lo que necesita la persona y lo que le demanda la institución (Buzetti, 2005).

En el año 2006, Aranda plantea que “burnout” es un anglicismo que significa estar quemado, desgastado, exhausto y perder la ilusión por el trabajo. Sin embargo, cabe recordar que este término fue planteado por Freundeberger en 1970, quien trabajaba en una clínica en Nueva York, especializada en el tratamiento de adictos (Morian & Herruzo, 2004; Gil-Monte, 2002; Ordenes, 2004).

## **2.2. Conceptualización**

Han sido muchas las definiciones que se han otorgado del síndrome de Burnout a lo largo de la historia, sin embargo, en la actualidad este concepto está asociado al desgaste físico y psíquico que poseen los profesionales que trabajan con personas, como por ejemplo, los docentes y los médicos (Pérez, 2006).

Según diversos especialistas, el Síndrome de Burnout se genera a partir de las condiciones laborales inadecuadas, dentro de las cuales encontramos la sobrecarga de trabajo a la cual está expuesto un trabajador (Pérez, 2006).

Considerando lo señalado, podemos asociar el Síndrome de Burnout a un conjunto de características emocionales, físicas y sociales generadas a partir de las condiciones laborales en las cuales se desenvuelve un profesional que trabaja con personas.

En 1974, Freudenberger definió el Síndrome de Burnout como “un estado de fatiga o de frustración que se produce por la dedicación a una causa, forma de vida o de relación que no produce el esperado refuerzo” (Valenzuela, 2010, p.23). En este sentido, señala que las personas de características idealistas, optimistas e ingenuas son las más propensas en adquirirlo, pues son muy entregadas en el desarrollo de su labor (Pérez, 2006).

Brill (1974) define el síndrome de Burnout como “un estado disfuncional y disfórico relacionado con el trabajo, en una persona que no padece otra alteración psicopatológica mayor, en un puesto de trabajo en el que antes ha funcionado bien, tanto a nivel de rendimiento objetivo como de satisfacción personal, y que luego ya no puede conseguirlo de nuevo, si no es por una intervención externa de ayuda, o por un reajuste laboral; y que está en relación con las expectativas previas” (Párraga, 2005, p.19)”. Esta definición resulta más amplia y concreta que las otorgadas con anterioridad. Además, esta no se restringe necesariamente a individuos que trabajan con personas.

En 1978, Pines y Kafry definieron el Síndrome de Burnout como “una experiencia general de agotamiento físico, emocional y actitudinal” (Hernández-Vargas, Dickinson & Fernández, 2008, p.12).

En 1980, Cherniss define el Síndrome de Burnout como “cambios personales negativos que ocurren a lo largo del tiempo en trabajadores con trabajos frustrantes o con excesivas demandas” (Rosales & Rosales, 2013, p.340). Este autor es uno de los primeros que enfatiza el papel que cumple el trabajo en el desarrollo del Síndrome de Burnout.

Edelwich y Bronsky (1980) definen el Síndrome de Burnout como “una pérdida progresiva del idealismo, energía y motivos vividos por la gente en las profesiones de

ayuda, como resultado de las condiciones del trabajo” (Molina, Vargas & Calle, 2016, p.15).

En 1981, Maslach y Jackson definieron el Síndrome de Burnout como “un síndrome tridimensional caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal” (p.3).

Nagy (1985) considera que el Síndrome de Burnout está asociado a “un gran número de manifestaciones psicológicas y físicas evidenciadas en trabajadores empleados en profesiones consideradas de interacción humana” (p.195). Junto con la definición anterior, este autor manifiesta que este concepto podría estar relacionado con el de estrés.

Maslach y Jackson (1986) entregaron una segunda definición del Síndrome de Burnout, conceptualizándolo “un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal, que puede ocurrir entre individuos que trabajan con personas” (Pérez, 2006, p.197).

Pines y Aronson (1988), al igual que Brill (1974), definen el Síndrome de Burnout desde una perspectiva más general, sin limitarlo necesariamente a los profesionales de servicio. Para ellos el síndrome de Burnout es “el estado de agotamiento mental, físico y emocional, producido por la involucración crónica en el trabajo en situaciones emocionalmente demandantes” (Marchena & Torres, 2014, p.25).

Gil-Monte y Peiró, a partir de sus estudios llevados a cabo en los años 1997 y 1999, concuerdan con Maslach y Jackson en que el Síndrome de Burnout efectivamente está relacionado con sentimientos de agotamiento emocional y baja realización personal.

Por otra parte, Buendía (2003) define el Síndrome de Burnout como “un proceso en el que el trabajador se desentiende, “pasa” de su trabajo, como respuesta al estrés y agotamiento que experimenta” (p.7).

En la actualidad, diversos estudios (Moreno-Jiménez, Arcenillas, Morante & Garrosa, 2005) manifiestan que el Síndrome de Burnout se presenta como consecuencia de la relación entre variables personales, sociales y laborales.

A modo de resumen, se puede decir que el Síndrome de Burnout tiene su origen en la década de los 70, como consecuencia del agotamiento observado en el personal clínico especializado en el cuidado de pacientes.

En las definiciones otorgadas sobre el Síndrome de Burnout existe un consenso general de que este se produce y se desarrolla en los contextos de trabajo (Maslach et. al., 2001; Brenninkmeijer, 2002; Gil-Monte, 2002) en los cuales existan inadecuadas condiciones laborales hacia sus empleados, puesto que es aquí donde estos experimentan agotamiento y falta de motivación (Schaufeli, Demerouti, Bakker & Nachreiner, 2001). Junto con esto, en gran parte de las acepciones entregadas con anterioridad, podemos distinguir tres características esenciales que definen a los individuos que trabajan atendiendo personas y que presentan el Síndrome de Burnout: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal. Esta tridimensionalidad, que abarca de manera general las definiciones presentadas por los autores mencionados, se ajusta fielmente a lo planteado por Maslach y Jackson en 1986, razón por la cual, la investigación presentada estará basada principalmente en lo definido por estos autores. Sin embargo, es importante señalar al respecto que el concepto asociado al Síndrome de Burnout es un constructo en desarrollo, del cual no hay una unanimidad de opiniones sobre su significado.

### **2.3. Dimensiones del Síndrome de Burnout**

A través de las investigaciones de Maslach y Jackson (1981, 1986), se han distinguido tres síntomas esenciales que determinan el desarrollo del Síndrome de Burnout. Estos síntomas están asociados al agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal que un individuo manifiesta como consecuencia de las condiciones laborales en las cuales se encuentra inserto. Dichos síntomas configuran las dimensiones del

Maslach Burnout Inventory (MBI), el cual representa uno de los cuestionarios más usados para medir el Síndrome de Burnout.

Inicialmente el cuestionario mencionado con anterioridad fue elaborado específicamente para medir el Síndrome de Burnout en personas que realizan su labor en el área de servicio, sin embargo, Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson (1996), confeccionaron una nueva versión del MBI, el cual podía ser aplicado en personas que no necesariamente trabajan en el área mencionada. Las variables que medirían este nuevo cuestionario serían la baja realización profesional, el agotamiento y el cinismo o despersonalización (Gil-Monte & Peiró, 1999).

### **2.3.1. Agotamiento emocional.**

El agotamiento emocional puede ser asociado a la falta de energía, la que se manifiesta en conjunto con la sensación de agotamiento del patrimonio emocional que una persona posee al realizar su trabajo (Buzzetti, 2005). Junto con esto, pueden estar asociados sentimientos de frustración y tensión, en el sentido de que ya no poseen las ganas de seguir trabajando (Cordes & Dougherty, 1993).

Como consecuencia de las estresantes demandas laborales, las personas se sienten cansadas y sin energía para realizar su trabajo. Más aún, dichos individuos sienten que no tienen la capacidad para recuperarse de dicho estado (Maslach & Leiter, 1997).

A pesar de que en un principio esta dimensión estaba asociada a un aspecto emocional, Maslach y Leiter (1997) la extienden al ámbito físico. Esto se debió principalmente a que el desgaste emocional que experimenta una persona también tiene repercusiones en el contexto físico de dicho individuo. Por otra parte, el agotamiento emocional no solo tiene un carácter intrínseco, ya que como consecuencia de este, las personas experimentan un distanciamiento con su trabajo. Esto se debe básicamente a que ellas sienten que esto las ayudaría para llevar de mejor manera las demandas laborales que se les presenta (Maslach et. al., 2001).

Junto con la falta de energía y sensación de no poder realizar ninguna actividad, lo que como se dijo anteriormente tiene consecuencias tanto emocionales como físicas, las personas que presentan esta dimensión del Síndrome de Burnout, experimentan estados de irritabilidad, ansiedad y cansancio que son no superables por medio del descanso (Cordes y Dougherty, 1993; Maslach et. al., 2001).

### **2.3.2. Despersonalización.**

Como consecuencia del desgaste laboral, las personas tienden a alejarse y a tener malas actitudes tanto con la gente que atiende como con la que trabaja. Esta despersonalización o cinismo (que es otra acepción a esta dimensión) genera aislamiento y problemas interpersonales. Las manifestaciones concretas de esta dimensión se traducen descalificaciones, etiquetas y generalizaciones tanto hacia las personas que forman parte de su ambiente laboral, como hacia las persona hacia las cuales ofrece sus servicios (Cordes y Dougherty, 1993; Maslach et. al., 2001).

La despersonalización tiene relación con el hecho de los individuos se vuelven indolentes frente las necesidades y cualidades de las personas hacia las cuales trabaja. Esto los convierte en individuos que han perdido su humanización, ya que no tienen interés en los demás (Maslach et. al., 2001). Esta deshumanización producida tanto hacia sus colegas, como a las personas que atiende, hacen que los individuos que presentan esta dimensión del Síndrome de Burnout, se tornen cínicas y configuren una forma de actuar distante e impersonal (Cordes y Dougherty, 1993).

Como consecuencia de lo manifestado anteriormente, en trabajos posteriores, Maslach junto con otros colaboradores, llamaron a esta dimensión Cinismo. Sin embargo, los elementos centrales que la definen no fueron alterados (Shirom & Shmuel, 2002; Maslach & Leiter, 1997).

En relación a lo anterior, es importante mencionar que el cinismo no es un aspecto del cual se tenga que prescindir, ya que en algunas ocasiones puede ser necesario para

llevar de buena manera el sistema organizacional de la institución. Sin embargo, las personas que poseen el Síndrome de Burnout tienen niveles no deseados de cinismo que los hacen incurrir en un distanciamiento disfuncional y extremo hacia las personas hacia las cuales trabajan (Jackson, Schwab & Schuler, 1986). Maslach y Leiter (1997) mencionan que las personas que actúan de esa manera, evitan involucrarse mayormente con su trabajo, al cual consideran estresante, con el fin de evitar la desilusión y el agotamiento. Dichos individuos, por ejemplo, pueden utilizar palabras no apropiadas para referirse a sus clientes. Asimismo, suelen poseer un actuar muy burocrático en la solución de los conflictos, ya que como se mencionó con anterioridad, quieren involucrarse lo menos posible con los demás.

Las personas que actúan con este nivel de cinismo pueden controlar de mejor manera las demandas laborales que enfrentan, ya que consideran que las personas a las cuales prestan su servicio son objetos impersonales (Maslach et. al., 2001). Según Bakker, Demfrouiti, y Schaufeli (2002), este aspecto realza la necesidad de ser empáticos con las personas a las cuales se atiende.

### **2.3.3. Falta de realización personal.**

En esta dimensión, el trabajador posee un autoconcepto negativo respecto de sus logros laborales, lo que tiene una relación directa con problemas en su desempeño en el trabajo (Cordes & Dougherty, 1993; Maslach et. al., 2001).

Las personas que sienten una baja realización personal tienen la sensación de no estar realizando un buen trabajo, percibiendo además que al inicio lo hacían mejor (Maslach & Leiter, 1997; Halbesleben & Buckley, 2004). De la misma manera, las personas sienten que no encajan en su institución laboral, percibiéndose como un individuo que no representa un aporte para la organización en la cual trabaja, y en la que cada nuevo desafío se percibe como agotador (Maslach & Leiter, 1997).

Como consecuencia del panorama negativo que percibe el trabajador respecto de sí mismo, la falta de realización personal origina sentimientos de insuficiencia y de baja autoestima (Bakker et. al., 2002).

## **2.4. Modelos Explicativos del Síndrome de Burnout**

Como vimos anteriormente, el Síndrome de Burnout ha sido conceptualizado por diversos autores. De la misma manera, se le han asociado diversos factores a su desarrollo, originando de esta forma, múltiples modelos explicativos. Se expondrán a continuación algunos de ellos.

Gil-Monte y Peiró (1997) categorizan los modelos explicativos en cuatro teorías: Teoría Sociocognitiva del Yo, Teoría del Intercambio Social, Teoría Organizacional y Teoría Estructural.

### **2.4.1. Modelos basados en la Teoría Sociocognitiva del Yo.**

Una de las causas más significativas de estos modelos es que el conocimiento influye en la manera de percibir la realidad, pero a la vez este es modificado por las observaciones y consecuencias visualizadas. Asimismo, otra causa importante de mencionar es que la autoconfianza de las personas determina la consecución de los objetivos y consecuencias emocionales propuestas por estas.

En estos modelos resulta evidente que los conceptos de autoconfianza, autoeficacia, autoconcepto, etc. son esenciales.

Al comenzar su vida laboral, un trabajador se siente motivado y con sentimientos de altruismo. Esta condición junto con elementos tales como una buena capacitación laboral y objetivos reales, incrementarían los sentimientos de competencia y eficacia. Por el

contrario, elementos tales como la sobrecarga laboral y la ausencia de recursos tendrían el efecto inverso, llevando al trabajador a desarrollar el Síndrome de Burnout.

Entre los modelos de esta teoría se encuentra el Modelo de Competencia Social de Harrison (1983), el Modelo de Pines (1993), el Modelo de Cherniss (1993) y el Modelo de Thompson, Page y Cooper (1993).

#### **2.4.2. Modelos basados en las Teorías del Intercambio Social.**

Estos modelos están basados en la idea que las personas comienzan a entrar en un proceso de comparación en la medida que se van relacionando con otros. Esto genera sentimientos de injusticia, que llevaría a estas personas a desarrollar el Síndrome de Burnout. En esta línea, Salanova y Llorens (2011) consideran que el origen de esta enfermedad se encuentra en “las percepciones de inequidad o falta de ganancia que desarrollan los individuos como resultado de la comparación social llevada a cabo en las relaciones interpersonales” (p.27). Los modelos basados en las Teorías del intercambio Social son: el Modelo de Comparación Social de Buunk y Schaufeli (1993) y el Modelo de Conservación de Recursos de Hobfoll y Freedy (1993).

#### **2.4.3. Modelos basados en la Teoría Organizacional.**

Estos modelos están basados en las situaciones estresantes que viven los trabajadores al interior de las organizaciones, así como también, en las estrategias de afrontamiento que estos poseen para enfrentarlas. Entre los modelos de esta teoría se encuentra el Modelo de Fases de Golembiewski, Munzenrider y Carter (1988), los Modelos de Cox, Kuk y Leiter (1993) y el Modelo de Winnubst (1993).

Según estos modelos, los factores asociados a la generación del Síndrome de Burnout, están relacionados a las funciones de rol, al apoyo percibido, a la estructura, a la cultura y al clima organizacional junto a las maneras de afrontar las situaciones estresantes.

Las causas que influyen en la aparición del Síndrome de Burnout, según estos modelos, están relacionados con el tipo de estructura institucional y la forma en que las organizaciones manifiestan su apoyo social. Así, por ejemplo, es común visualizar un mayor grado de agotamiento emocional en instituciones burocráticas de características mecánicas, en las cuales se establece una comunicación verticalista. De la misma forma, en organizaciones con burocracias profesionalizadas, como es el caso de los colegios y los hospitales, el Síndrome de Burnout puede desarrollarse a partir de las relaciones interpersonales inadecuadas y los conflictos de rol.

#### **2.4.4. Modelos basados en la Teoría Estructural.**

Estos modelos explican el Síndrome de Burnout por medio de factores personales, interpersonales y organizacionales. Esta forma integral para explicar esta enfermedad, ésta basada en modelos transaccionales, los cuales plantean que “el estrés es consecuencia de una falta de equilibrio de la percepción entre las demandas y la capacidad de respuesta del sujeto” (Martínez, 2010, p.18).

Uno de los modelos basados en la Teoría Estructural es el Modelo de Gil-Monte y Peiró (1997).

#### **2.4.5. Modelos explicativos para el Burnout docente.**

En relación a los docentes, existe una corriente de modelos explicativos del Síndrome de Burnout que se pasará a explicitar a continuación:

##### ***2.4.5.1. Modelo de descompensación valoración-tarea-demanda.***

Este modelo teórico propuesto por Kyriacou y Sutcliffe (1978), plantea que el Síndrome de Burnout se origina cuando existe una descompensación entre la valoración del

esfuerzo realizado por los profesores durante su jornada laboral, las diversas estrategias que realizan estos durante la misma y las demandas laborales exigidas a los docentes que sobrepasan su capacidad. En conjunto con esto, las variables organizacionales y personales, también realizan su aporte en el proceso que lleva a un docente a padecer el Síndrome de Burnout.

#### ***2.4.5.2. Modelo Sociológico.***

Este modelo sugerido por Faber y Ascher (1991), pero desarrollado por Wood (1999), plantea que existen tres variables que influyen en la generación del Síndrome de Burnout en un docente: micro; relacionada con la personalidad y la profesionalización personal, media; relacionada con las instituciones educativas y macro; relacionada con la política gubernamental y la economía global. De esta manera, el capitalismo en su afán de lograr la eficiencia, influye en que las tareas complejas se transformen en rutinarias, haciendo que la labor del profesor se tecnifique en desmedro de su rol profesional. Sumado a esto, la personalidad del docente en conjunto con las características de la institución educativa, influyen en el desarrollo del Síndrome de Burnout en el profesorado.

#### ***2.4.5.3. Modelo de Opresión-demografía.***

Este modelo propuesto por Maslach y Jackson (1981), plantea que las características opresoras y sociodemográficas del trabajo de los docentes influyen en la generación del Síndrome de Burnout en estos. Dentro de las características sociodemográficas más importantes, tenemos la experimentación del estrés y la evaluación de sí mismo y de los demás. Según Amaya y Chiquillo (2015) este modelo “ve al ser humano como una máquina que se desgasta por determinadas características que la vuelven vulnerable” (p. 160). En la actualidad, este modelo es el que más seguidores posee.

#### ***2.4.5.4. Modelo Demografía-personalidad-desilusión.***

En este modelo propuesto por El-Sahili (2009),

se incluyen factores sociodemográficos, que se conjugan con la presión emocional, el elevado involucramiento en las tareas, así como la demanda de atención lo cual englobaría el concepto de desgaste por estrés, en conjunto con la desilusión gradual sobre el entorno; lo que conllevaría la pérdida vocacional y disminución de la energía. (p.209).

El conjunto de factores señalados, según este modelo, influyen en el desarrollo del Síndrome de Burnout en los docentes.

En esta investigación, de los modelos explicativos señalados, se adoptará el propuesto por Maslach y Jackson (1981), puesto que es uno de los más aceptados en la actualidad, estando además en sintonía con las dimensiones del Síndrome de Burnout (Agotamiento emocional, Despersonalización y Falta de realización personal) propuesta por estos mismos autores, las cuales además configuran los componentes principales de los objetivos específicos del presente estudio.

## **2.5. Factores que causan el Síndrome de Burnout**

Según Martínez (2010), los factores que influyen en la generación del Síndrome de Burnout en un individuo, están asociados a variables personales y sociales. Dentro de estas últimas, están las variables extra laborales y las organizacionales.

### **2.5.1. Variables individuales.**

Edelwich y Brodsky (1980) plantean que el Síndrome de Burnout aparece cuando las personas experimentan frustración al no poder ayudar a otras, puesto que esta acción representa una confirmación de su sentido de poder. Por otro lado, existen diversos hechos que aumentan la posibilidad de que se desarrolle el Síndrome de Burnout en los individuos, dentro de los que encontramos: un entusiasmo inicial alto, un sueldo bajo no necesariamente relacionado con la educación y la jerarquía dentro de la institución, el no poseer el apoyo y refuerzo de la organización, el inapropiado uso de los recursos, y el ser un trabajador joven (Martínez, 2010). Con respecto a este último hecho, Gould (1985) señala que los trabajadores de menor edad manifiestan con mayor frecuencia el Síndrome de Burnout, señalando en este sentido, que los años de experiencia y la madurez ayudan a afrontar de mejor manera las situaciones estresantes. Sin embargo, hay algunos estudios que determinan relaciones distintas entre la edad y el Síndrome de Burnout. Seltzer y Numerof (1988), por ejemplo, establecen una relación lineal entre dichos conceptos, mientras que Whitehead (1986) estableció una relación curvilínea entre estos. Asimismo, Hock (1988) no encontró relación alguna.

Los rasgos mencionados con anterioridad, suelen presentarse, por ejemplo, en profesionales del área de la salud y de la educación, de los cuales se cree que la vocación por ayudar a los demás está por encima de las condiciones laborales en las cuales se encuentran inmersos. Por otra parte, se ha investigado que el hecho de tener una situación laboral estable influye positivamente en la satisfacción personal de los trabajadores (Manzano, 1998). Asimismo, el nivel educacional elevado de una persona se relaciona con mayor frecuencia e intensidad al agotamiento emocional que esta presenta. (Bartz & Maloney, 1986; Collière, 1993).

Por otro lado, pareciera ser que el número de hijos que tiene una persona está en relación directa con el grado de resistencia al Síndrome de Burnout, es decir, mientras más hijos se tengan, mayor resistencia se tendrá a esta enfermedad. Esto podría ser explicado por la mayor capacidad que posee este tipo de persona para enfrentar sus problemáticas de

índole emocional. Sin embargo, Manzano (1998) nos manifiesta que esto se presenta de manera inversa, ya que la mayoría de las veces las personas que poseen más hijos presentan mayores niveles de estrés.

Otra variable en relación al desarrollo del Síndrome de Burnout que podríamos considerar es el género. En primera instancia se cree que las mujeres estarían más propensas que los hombres a adquirir esta enfermedad por las responsabilidades familiares, sumadas a las del propio trabajo, que estas poseen (Maslach, 2009). Sin embargo, eso depende de otros factores atinentes a la realidad de cada persona, como pueden serlo, los ingresos, el contexto familiar y la educación (Pines & Kafry, 1981; Etzion & Pines, 1986; Greenglass, Pantony & Burke, 1988). Considerando estos aspectos, existen variados estudios que dan cuenta de la relación entre el género y el Síndrome de Burnout. Por ejemplo, Moreno, Oliver y Aragonese (1992) determinaron que las mujeres están más propensas a padecer el Síndrome de Burnout. Por otro lado, Byrne (1999) y Schwab e Iwanicki (1982) señalaron que no existen diferencias relevantes entre hombres y mujeres. Asimismo, Purvanova y Muros (2010), por medio de sus investigaciones, señalan que las mujeres tienen una mayor tendencia hacia el agotamiento emocional, mientras los hombres están más propensos a un alto nivel de despersonalización. Otra investigación (León-Rubio, León-Pérez & Cantero, 2013) señala que las mujeres logran puntajes más altos en agotamiento emocional, mientras que los hombres obtienen una mayor cantidad de puntos en despersonalización y realización personal, configurando de esta manera, un mayor nivel de Burnout que las mujeres.

Con respecto al estado civil, Martínez-López y López-Solache (2005) a partir de sus investigaciones sobre el Maslach Burnout Inventory (MBI), señalan que las personas casadas son menos propensas a desarrollar el Síndrome de Burnout. Asimismo, Brofman y Pinto (2007), confirman algo similar al estudiar a 30 personas de una ONG boliviana. Sin embargo, hay otras investigaciones (Schwab, Jackson & Schuler, 1986) que no aseguran la predisposición hacia el Síndrome de Burnout de las personas solteras o de las casadas.

Una variable que también parece influir en la generación del Síndrome de Burnout, es la personalidad y el estilo una persona posee. De hecho, una de las formas en que un individuo puede controlar las situaciones estresantes que le acontecen, depende de su estilo y personalidad, es decir, de la manera en que percibe, interpreta y actúa frente a estos hechos (Maddi & Kobasa, 1982). Esto nos sugiere que existe un estilo de actuación y compromiso frente a dichos acontecimientos. Respecto a esto, se pueden señalar dos modelos de personalidad, uno propuesto por Kobasa (1979) denominado “personalidad resistente” propuesto por Kobasa (1979), y otro planteado por Antonovsky (1979) llamado “sentido de coherencia”.

El modelo de “personalidad resistente” está constituido por tres dimensiones: compromiso, control y reto.

El compromiso está referido al involucramiento del individuo en sus actividades habituales, así como también, en aquellas relacionadas con su trabajo (Peñacoba y Moreno, 1998). El beneficio relacionado con esta cualidad estaría asociado al mejor afrontamiento de las situaciones estresantes que puede enfrentar una persona.

La dimensión de control tiene relación con la capacidad de un individuo para manejar los hechos le van aconteciendo en su vida, permitiéndole atenuar las consecuencias que las situaciones estresantes puedan causar en él.

La dimensión de reto tiene relación con el hecho de percibir las situaciones estresantes como instancias de crecimiento personal, y no como amenazas a la estabilidad que presenta un individuo.

El modelo de “sentido de coherencia” tiene relación con el desarrollo de una conducta adaptativa y positiva, por parte de un individuo, a los factores que originan las situaciones estresantes que va enfrentando. Para Antonovsky (1979), el sentido de coherencia está asociado a un conjunto de "competencias básicamente cognitivas que proporcionan una orientación disposicional generalizada" (Buendía & Ramos, 2001, p. 71).

### **2.5.2. Variables sociales.**

Las relaciones sociales internas o externas al contexto laboral, pueden ser un factor positivo en el enfrentamiento de situaciones estresantes, o bien, ser un contexto fomentador de estas. Las consecuencias favorables de estas, han sido tipificadas como emocionales, informativas e instrumentales (Martínez, 2010).

Sin perjuicio de lo anterior, es importante que haya un apoyo social en la organización que sustente la interrelación laboral que se da entre las personas que la componen (Manassero et. al., 2003, Hombrados, 1997). En 1981, House tipificó varias fuentes de apoyo social, tanto internas como externas al ámbito laboral. Entre dichas fuentes encontramos, por ejemplo, a familiares y compañeros de trabajo (Manassero et. al., 2003). De esta manera, las variables sociales pueden ser clasificadas en extra-laborales y organizacionales.

#### ***2.5.2.1. Variables sociales extra-laborales.***

Los efectos de las situaciones estresantes pueden ser mitigados, en gran medida, por el apoyo que se recibe de círculos sociales cercanos, como pueden serlo, los amigos y la familia. Según Repeti (1989), el apoyo familiar representa una fuente significativa de ayuda, pues nos permite afrontar de buena manera dichas situaciones. De esta forma, las personas se sienten motivadas, comprometidas y con un nivel de autoestima adecuado, en el contexto laboral en el cual se insertan. Por otro lado, la falta de dicho apoyo social puede ser un factor importante en la generación de estrés, el cual puede desembocar en el desarrollo del Síndrome de Burnout.

### ***2.5.2.2. Variables organizacionales.***

La carga de trabajo, en conjunto con la complejidad y contenido de las demandas laborales, son dos de los aspectos esenciales que dan sustento a las situaciones estresantes que el trabajador va experimentando.

Según Sebastián y Del Hoyo (2002), la carga de trabajo puede ser definida como “el conjunto de requerimientos psicofísicos a los que se somete al trabajador a lo largo de su jornada laboral” (p.5). Dado que la actividad desarrollada por los profesionales de servicio, como docentes y personal del área de la salud, es predominante psicológica, nos centraremos en la “carga mental de trabajo”. Esta puede ser definida como un “conjunto de requerimientos mentales, cognitivos o intelectuales a los que se ve sometido el trabajador a lo largo de su jornada laboral, es decir, nivel de actividad mental o de esfuerzo intelectual necesario para desarrollar el trabajo” (Sebastián & Del Hoyo, 2002, p.6).

Ahora bien, según Valdehita, Moreno & Díaz (2007):

la carga mental se define sobre la base de la diferencia entre la capacidad del individuo y las demandas de la tarea. En este sentido, la carga mental se produce cuando las demandas de la tarea exceden la capacidad del sujeto (p.87).

Sin embargo, también puede ocurrir que la capacidad de un individuo sea superior a las demandas que le exige su trabajo. En este caso, podríamos decir que el trabajador posee una capacidad residual, cual podría ser utilizar en la realización de otras actividades (Valdehita, Moreno & Díaz, 2007).

Con respecto a los diversos significados asociados a la carga mental de trabajo, se podría decir que existe un consenso general de que este concepto tiene un carácter multidimensional, puesto que es generado por variados factores (Gopher & Donchin, 1986; O'Donnell & Eggemeier, 1986).

Desde otra perspectiva, es importante señalar que la carga mental de trabajo debe tener un equilibrio, ya que una baja carga de trabajo (subcarga laboral), así como también una de carácter excesivo (sobrecarga laboral), no genera consecuencias adecuadas para el trabajador (Sebastián & Del Hoyo, 2002).

La subcarga laboral es producida cuando el trabajador debe efectuar un trabajo reducido (subcarga laboral cuantitativa), o bien, cuando su realización no requiere mayores complejidades (subcarga laboral cualitativa). Esta situación de tedio y monotonía laboral, provoca que el trabajador se esfuerce en mayor medida por mantener una actitud de vigilancia, en la cual se ve reducida su capacidad física y mental (Sebastián & Del Hoyo, 2002).

Por otro lado, la sobrecarga laboral también puede ser caracterizada desde dos puntos de vista: el cuantitativo y el cualitativo. El primero tiene relación con el desarrollo de una cantidad elevada de trabajo en un corto período de tiempo, mientras que el segundo, está asociado a la realización de tareas extremadamente complejas en relación con las habilidades y competencias que el trabajador posee (Sebastián & Del Hoyo, 2002).

Con respecto a los efectos de la sobrecarga laboral y la presión horaria, Martínez (2010) manifiesta que estas “disminuyen el rendimiento cognitivo, aumentan el malestar afectivo y aumentan la reactividad fisiológica” (p.12).

Las largas jornadas laborales representan un aspecto importante dentro las condiciones horarias de trabajo que generan el Síndrome de Burnout en los trabajadores. Es por esto, que se debe organizar un sistema horario que considere los diversos factores (sociales, ambientales, demográficos, laborales y personales) que afectan directamente al individuo (Martínez, 2010).

Por otra parte, las relaciones y expectativas que un trabajador establece con sus clientes, en conjunto con la actuación de estos en dicha interacción, son una fuente importante de generación del Síndrome de Burnout en los empleados. Estos aspectos son

esenciales dado que están referidos a la caracterización que se establece entre el cliente y el trabajador y las expectativas respecto del rol que este desempeña (Cordes y Dougherty, 1993).

La intensa relación e involucramiento personal que se establece entre los profesionales de servicios (como docentes y personal de salud dedicado al cuidado de pacientes) y sus clientes, ha dado origen a que la mayor parte de los estudios sobre el Síndrome de Burnout se haya focalizado en este tipo de individuos (Bakker, 2002). En este sentido, se ha observado que dichos profesionales reciben poca ayuda en la realización de su trabajo, tanto del lado de la organización como del de sus clientes. Asimismo, en muchas ocasiones se ha visto como las relaciones que se establecen entre estos no son las más adecuadas. Estos aspectos, junto con el alto grado de responsabilidad asignado al profesional de servicios en el bienestar del cliente, hacen que dichos empleados estén mayormente propensos a desarrollar el Síndrome de Burnout (Cordes & Dougherty, 1993). Esta situación estaría asociada con las dimensiones del Síndrome de Burnout, en especial con la relacionada con el agotamiento emocional y despersonalización (Peiró et. al., 2001).

Por otro lado, el rol que un trabajador posee en la organización también podría tener características ambiguas, ya que el individuo puede no tener la información ni la nitidez apropiada para realizar su labor de manera adecuada (Cordes & Dougherty, 1993). Bajo este escenario, el trabajador estaría más propenso a desarrollar agotamiento emocional y baja realización personal (Peiró et. al., 2001).

Asimismo, los trabajadores del área de servicio pueden tener la sensación de que no realizan su labor de manera adecuada, como consecuencia de la sobrecarga de responsabilidades que estos pudieran tener (Cordes & Dougherty, 1993). Como consecuencia de esto, los individuos, al igual que lo expresado en las situaciones anteriores, estarían propensos a sufrir agotamiento emocional y despersonalización (Peiró et. al., 2001).

El desarrollo profesional puede ser un factor importante en la generación del Síndrome de Burnout, puesto que la mayoría de los trabajadores desean progresar y a conseguir ciertos objetivos y metas al interior de la organización. La preocupación por el desarrollo profesional puede ser fuente de estrés, ya que las personas aspiran a progresar y a alcanzar ciertas metas y expectativas (Martínez, 2010)

Un aspecto fundamental en el desarrollo del Síndrome de Burnout, es el clima organizacional. Según Fourgous e Iturralde (1991), este puede ser definido como el “conjunto de características objetivas y relativamente permanentes de la organización, percibidas por los individuos pertenecientes a la organización, que sirven para darle una cierta personalidad y que influyen en el comportamiento y las actitudes de sus miembros” (Alves, 2000, p. 124). Esto nos dice que el clima organizacional está referido a las sensaciones que los individuos experimentan en su trabajo. Cuando este no es el adecuado para las personas que componen la institución, se propicia un contexto ideal para la generación del Síndrome de Burnout, puesto que el trabajo se hace complejo en su realización (Kalimo, Pahkin, Mutanen & Toppinen, 2003).

Por otra parte, el sistema de incentivos al esfuerzo del trabajador en su labor no es el más adecuado, encontrándose instituciones en que las que solo existen castigos. Bajo este escenario, las personas están más proclives a desarrollar el Síndrome de Burnout (Cordes & Dougherty, 1993).

Asimismo, se cree los trabajadores que sufren el Síndrome de Burnout son los más débiles, puesto que no son capaces de adaptarse al medio laboral en el cual están insertos. Junto con esto, se piensa que este tipo de individuos utiliza esta enfermedad como un mecanismo para poder establecer sus quejas (Maslach & Leiter, 1997). Más aún, muchas organizaciones sienten que son las personas las responsables en adquirir el Síndrome de Burnout, instándolos a buscar soluciones de índole personal, como pueden serlo las terapias psiquiátricas. En estas instancias, los profesionales que acogen a estos trabajadores siguen viendo esta enfermedad desde el ámbito individual (Cordes & Dougherty, 1993).

En organizaciones con conflictos, los trabajadores que se encuentran en la base de la cadena de producción de productos o servicios, usualmente se sienten agotados y sin energía ni recursos para establecer una adecuada relación con sus clientes. Es por esta razón que dichos individuos estén propensos a desarrollar el Síndrome de Burnout (Maslach & Leiter, 1997).

Considerando lo planteado con anterioridad, se podría decir que las variables que ayudan a que los trabajadores no desarrollen el Síndrome de Burnout, están relacionadas con el fomento de los recursos personales de estos, la instauración de un trabajo desafiante y la promoción de un ambiente laboral agradable y de apoyo constante (Kalimo, 2003).

## **2.6. Síndrome de Burnout en docentes**

El demandante contexto laboral en que se hallan los docentes, en conjunto con las inadecuadas condiciones de trabajo en las cuales encuentran inmersos, hacen que se considere a la docencia como una profesión estresante (Ballenato, 2003). Salanova, Martínez y Lorente (2005) señalan que el docente desarrolla una actividad intelectual asociada a procesos cognitivos, en la cual necesita altos grados de concentración, precisión y atención diversificada, pues debe atender y recordar variados aspectos al mismo tiempo.

Cuando el estrés presentado por los profesores adquiere altos niveles, es posible que estos estén propensos a desarrollar el Síndrome de Burnout. Asimismo, si bien esta enfermedad ha sido asociada a diferentes ámbitos laborales, dentro de las profesiones de servicio, ha sido más vinculada a la labor desempeñada por los docentes (Farber, 1991, citado en Pines, 2002, Salgado et. al., 1997).

Cornejo y Quiñonez (2007), mencionan que dentro de las causas atribuidas al Síndrome de Burnout se encuentran el poco tiempo de preparación de las clases, el gran número de estudiantes por sala, la relativamente mala evaluación social de la labor docente,

el poco involucramiento de los padres con la educación de sus hijos y la escasa motivación del estudiante, entre otros.

Según Moriana y Herruzo (2004), las causas que determinan el desarrollo del Síndrome de Burnout en los docentes están asociadas a factores socio-demográficos, de personalidad y del trabajo. Dentro de las variables socio-demográficas, encontramos el género, la edad, el número de hijos, el estado civil, las relaciones familiares y el nivel de escolarización, entre otros. Con respecto a la edad, Manassero et. al. (1995) en una muestra de 614 docentes no universitarios de las Islas Baleares (España), determinaron que el grupo de docentes cuya edad va desde los 31 a los 41 años presentaba mayor agotamiento emocional, que como fue mencionado con anterioridad, es una de las dimensiones del Síndrome de Burnout. En relación al género, existen estudios que señalan que las profesoras tienen mayor tendencia a desarrollar el Síndrome de Burnout que los profesores (Doménech & Gómez-Artiga, 2010; González-Morales et al., 2010). Asimismo, con respecto al número de hijos y al estado civil, Padilla et al. (2009) en un estudio con 343 profesores de Bogotá (Colombia) encontraron que los docentes con mayor cantidad de hijos y pareja estable tenían una menor propensión a desarrollar el Síndrome de Burnout. En esta línea de investigación, algunos estudios (Golembiewski, Munzenrider & Stevenson, 1986; Seltzer & Numerof, 1988) ponen en evidencia que los docentes solteros tienen mayor nivel de Burnout que los casados. De la misma forma, Maslach (1982) determinan que los profesores solteros presentan altos índices de agotamiento emocional y despersonalización. Sin embargo, hay que mencionar que algunos estudios, señalados en la sección anterior, nos muestran que no hay evidencia contundente que nos permita predisponer de mayor o menor manera a los solteros (o los casados) hacia el Síndrome de Burnout.

Entre los factores asociados a la personalidad, tenemos el autocontrol y autoeficacia, la autoconciencia, la empatía y la autoestima, entre otros. Los factores laborales están asociados a la sobrecarga laboral, las tareas administrativas que realiza el docente, las aulas con un número excesivo de estudiantes, la ambigüedad y los conflictos de rol, la indisciplina de los alumnos, los problemas con diversos miembros de la comunidad

educativa, los sueldos, las políticas y reformas educativas, los horarios inadecuados y la escasa participación del profesor en las decisiones educativas, entre otros.

Por su parte, Blase (1982) menciona que las causas que detonan el Síndrome de Burnout pueden ser clasificadas en primarias y secundarias (o contextuales). Dentro de las primeras encontramos los recursos materiales, las condiciones laborales y la violencia que se origina en los centros educativos. En las segundas tenemos los conflictos y ambigüedades en el rol del profesor, la transformación de la actitud de la sociedad en relación al profesorado, la poca claridad con respecto a los objetivos que persigue el sistema educativo y el deterioro de la imagen de los docentes.

Asimismo, Jarvis (2002) señala que las causas que influyen en la generación del Síndrome de Burnout, se puede clasificar en tres áreas: factores intrínsecos a la enseñanza, factores cognoscitivos y factores sistémicos. Los primeros tienen relación con la sobrecarga laboral y la disciplina de los estudiantes, los segundos están asociados a la eficiencia personal y los terceros se relacionan con el apoyo entre colegas y el clima organizacional.

Grajales (2001) manifiesta que entre los factores que se asocian a la aparición del Síndrome de Burnout, se encuentran la ambigüedad del rol docente, las salas de clases masificadas y sin recursos apropiados, las insatisfactorias relaciones laborales, la falta de apoyo social, el temor a ser expuesto a violencia física o psicológica, la falta de desarrollo profesional, etc.

Por otro lado, Bryne (1994) menciona que las principales causas del desarrollo del Síndrome de Burnout en los docentes están asociadas con:

el conflicto de rol (por ejemplo, tratar de resolver los problemas de disciplina de los estudiantes mientras se hace frente a la falta de apoyo e incluso a la beligerancia de padres o superiores), la ambigüedad de rol (por ejemplo, políticas inconsistentes y confusas respecto de la conducta de los estudiantes), la sobrecarga de trabajo (falta

de tiempo, excesivo trabajo administrativo, etc.), el clima de la clase (problemas de disciplina, apatía de los estudiantes, el bajo rendimiento de éstos, etc.), la escasa participación en la toma de decisiones y el apoyo social recibido por parte de compañeros y supervisores (Buzzetti, 2005, p.79).

Según Guerrero y Vicente (2001), los principales factores que determinan el Síndrome de Burnout en los docentes están asociados a variables tales como: los años de experiencia docente, la estabilidad de la personalidad, la ansiedad, las diversas asignaturas impartidas, el conflicto y la ambigüedad de roles, la intro y extraversión, la carga horaria, entre otras.

Por otro lado, algunos autores mencionan que la etapa educativa en donde los docentes ejercen su labor, es uno de los factores que generan el Síndrome de Burnout. Según algunos estudios (Beer & Beer, 1992; Burke & Greenglass, 1989; Gold & Grant, 1993), los profesores de Educación Secundaria estarían más propensos en adquirir el Síndrome de Burnout que los que se desempeñan en otras etapas educativas. Asimismo, Anderson e Iwanicki (1984) confirman lo anterior, pero mencionan que los niveles de despersonalización y realización personal son donde más se evidencia la situación anterior.

Considerando lo expuesto por los autores nombrados con anterioridad, en relación a las causas que generan el Síndrome de Burnout en los docentes, se podría señalar que, en general, estas apuntan a las inadecuadas condiciones laborales del profesorado, traducidas en aspectos tales como una elevada carga laboral, conflictos y ambigüedad de rol y un deteriorado clima organizacional.

Las consecuencias que origina el Síndrome de Burnout en los docentes están asociadas a problemas físicos y psicológicos, que repercuten tanto en la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes, como en la relación que con ellos establece (Cornejo & Quiñónez, 2007; Guerrero & Rubio, 2005; Marqués, Lima & López, 2005; Quass, 2006; Ramírez & Zurita, 2010). Asimismo, el incremento del ausentismo de los profesores a su

trabajo, el cual repercute en forma directa en su rendimiento laboral, ha sido identificado como una de las repercusiones del Síndrome de Burnout (Morianan & Herruzo, 2004).

Morianan y Herruzo (2004), mencionan que las consecuencias del Síndrome de Burnout en los docentes pueden ser referidas al ámbito personal, familiar y laboral. A nivel personal, se manifiestan diversas afecciones, como por ejemplo, dolores musculares, dificultades gastrointestinales, problemas con la conciliación del sueño, náuseas, enfermedades respiratorias y virales, dolor de cabeza, baja autoestima, irritabilidad, cuadros depresivos, falta de autorrealización, entre otras. A nivel familiar, el docente siente agotamiento, irritabilidad, indiferencia en relación con los problemas de los demás, entre otras. A nivel laboral, el profesor experimenta insatisfacción e ineficacia con su trabajo, falta de motivación, falta de ganas para enseñar a sus estudiantes, entre otras.

## **2.7. Panorama general del Síndrome de Burnout en Chile**

A partir de la década de los 90, tanto en Chile como en Latinoamérica, comenzó un crecimiento importante de la fuerza de trabajo ocupada, relacionada con el sector de servicios y comercio (Díaz, Ruiz-Tagle, Aguilar, Frías, 2000). Dicho crecimiento, trajo consigo cambios significativos en la calidad de vida de los trabajadores, traducidos en conflictos laborales relacionados con el estrés y el Síndrome de Burnout. En el caso de los trabajadores chilenos, dicha problemática está asociada a importantes riesgos psicosociales tales como la sobrecarga laboral, el miedo a perder el trabajo y presiones inherentes a la actividad (Espinoza & Morris, 2002). De hecho, según datos del MINSAL (2006), en nuestro país aproximadamente un 37% de los trabajadores sufre de estrés, siendo la población femenina la más afectada con un 43%.

En los países desarrollados los estudios en torno al estrés y el Síndrome de Burnout han sido ampliamente desarrollados (Maslach, 2003). Sin embargo, en países como Chile no existen estudios representativos que aborden el estrés y el Síndrome de Burnout que padecen las personas (Espinoza & Morris 2002). Dichas investigaciones son importantes a

la hora de mejorar las condiciones de trabajo en las cuales están inmersos nuestros trabajadores.

En el caso de los docentes chilenos, podríamos señalar que a medida que aumenta su experiencia profesional, las situaciones estresantes que van experimentando pasan del plano personal al plano social y laboral (Méndez & Bernal, 1996).

En una de las pocas investigaciones que se han desarrollado en torno al Síndrome de Burnout en el profesorado, UNESCO (2004) realiza un estudio sobre las condiciones de trabajo y salud docente en 6 países de Latinoamérica (incluido Chile), encontrando que un 25% de los encuestados padecen el Síndrome de Burnout (Robalino & Körner, 2005). En la misma línea, Olivares y Gil-Monte (2008) han determinado que alrededor de un 5% de los profesionales de servicios chilenos padecen dicha enfermedad. Sin embargo, se ha estimado que solo un 25% de las investigaciones realizadas en torno al tema poseen rigor metodológico (Ferrer, 2005).

Con respecto a las causas asociadas al desarrollo del Síndrome de Burnout en los docentes chilenos, podríamos señalar como antecedente relevante la creación de la JEC (Jornada Escolar Completa). Esta fue diseñada en el marco de la Reforma Educativa implementada a comienzos de los años 90, teniendo por objetivo aumentar la calidad del sistema educativo chileno por medio del aumento de la jornada escolar. Esto suponía una mejora en las condiciones laborales de los profesores, puesto que, por ejemplo, estos ya no tendrían que estar desplazándose por diferentes colegios. Sin embargo, esto provocó una sobrecarga en el horario de los docentes, lo que se tradujo en un contexto laboral estresante. En este sentido, Cornejo (2009) señala que “los profesores de enseñanza media de Santiago están dedicando más de un 85% de su jornada laboral a trabajo lectivo de aula, cuestión que puede incluso caer en la ilegalidad” (p.3). Actualmente, la carga horaria de los docentes chilenos, según la Ley N° 20.903 (2016), establece que:

al menos el 40% de las horas no lectivas estará destinado a las actividades de preparación de clases y de evaluación de aprendizajes, así como también a otras

actividades profesionales relevantes para el establecimiento que sean determinadas por el director, previa consulta al Consejo de Profesores (p.21).

Sin embargo, el porcentaje de horas lectivas en relación con la carga laboral total sigue siendo alto en comparación con el promedio de los países de la OCDE, el cual no supera el 57%, según cifras otorgadas por el mismo organismo el año 2009 (Ruffinelli, 2014).

Junto con la sobrecarga horaria de los profesores de Chile, el excesivo número de alumnos por sala se configura como otra causa de desarrollo del Síndrome de Burnout. De hecho, Chile junto a Corea del Sur son los países con mayor número de estudiantes por sala (Redondo, 2009). En este ámbito, nuestro país establece un máximo de 45 alumnos por curso en los niveles parvulario, básico y medio (Decreto Ley N° 8144, 1980), con un promedio superior a 30 estudiantes, cifra mayor a la de los países de la OCDE (2011). Esto se debe principalmente a que en el contexto educativo opera un sentido de eficiencia productiva antes que de uno de eficiencia educativa y de calidad (Redondo, 2009).

Con respecto a las consecuencias provocadas por el Síndrome de Burnout en los docentes chilenos, en el año 2000 se realiza el “Estudio de salud laboral de los profesores en Chile”, el cual muestra que los profesores son más propensos en desarrollar un deterioro en su bienestar psicológico y desarrollar el Síndrome de Burnout que el grupo de referencia de la investigación. Junto con esto, en ambas muestras se encontró como trastorno mental más frecuente a la depresión mayor (29,1%), seguida de los trastornos ansiosos (23,1%).

Otra investigación relacionada con el bienestar/malestar docente, que alude a las consecuencias provocadas por el Síndrome de Burnout, nos señala que “más de la cuarta parte de los docentes de enseñanza media de Santiago, presenta altos niveles de agotamiento emocional, distancia emocional y sensación de falta de logro” (Cornejo, 2009, p.21). En esto se puede ver claramente las dimensiones asociadas a los síntomas de las personas que sufren el Síndrome de Burnout.

Asimismo, UNESCO (2005) en una de sus investigaciones sobre la salud docente y sus condiciones de trabajo manifiesta que “los docentes de Chile presentan los más altos índices de estos problemas (de salud mental) entre Argentina, Ecuador, México, Perú y Uruguay” (p.72).

Como se puede apreciar en las investigaciones expuestas con respecto al Síndrome de Burnout en los docentes chilenos, los factores que más inciden en la generación de esta enfermedad están relacionados con la sobrecarga laboral asociada a la cantidad de horas lectivas y la excesiva cantidad de alumnos por sala. Por otro lado, podríamos decir que las consecuencias están asociadas a las dimensiones que definen los síntomas del Síndrome de Burnout.

## **2.8. El Síndrome de Burnout en el ámbito de la Gestión Educacional**

Dentro de los factores que causan el Síndrome de Burnout, y que pueden ser abordados desde el punto de vista de la gestión educacional que realiza el equipo directivo al interior de un colegio, nos encontramos con el desarrollo de un clima laboral inadecuado.

El clima laboral en los colegios está asociado al ambiente humano y físico en el cual de manera cotidiana realizan su trabajo tanto los profesores como los demás miembros de la comunidad educativa. De la misma forma, se vincula con la manera en que los docentes perciben su trabajo y se relacionan entre sí y con los demás integrantes de la institución escolar (Mena & Valdés, 2008).

Con respecto a la relación entre el clima laboral y la generación de estrés, que como sabemos puede desembocar en el desarrollo del Síndrome de Burnout, los estudios sobre esta temática han señalado que mientras más adecuado sea el clima y la satisfacción laboral, menor será el estrés percibido por el trabajador (Cherniss, 1980).

Un clima escolar negativo se caracteriza por ser un espacio donde el profesor se siente aburrido, sobre-exigido, sin autonomía, sin instancias para la convivencia, en

condiciones deficitarias e indignas de infraestructura, sin la opción de manifestar sus disconformidades, poco valorado y reconocido, atemorizado e inseguro. Junto con esto, el docente percibe que en su lugar de trabajo los problemas son resueltos de forma autoritaria o simplemente no se resuelven, las relaciones interpersonales son violentas, algunas personas son maltratadas y no pueden defenderse y el liderazgo se establece de manera vertical o con poca participación (Arón & Milicic, 2000). Bajo este escenario adverso, no es extraño que el docente se sienta estresado y sea proclive a desarrollar un desgaste profesional y personal, traducido en el Síndrome de Burnout. Dicho desgaste se ve evidenciado en “la falta de energía de los maestros para esforzarse y mejorar, en un trabajo en el cual sienten que los esfuerzos difícilmente se ven recompensados con buenos resultados y que no tiene el reconocimiento social y económico que ellos esperan” (Celis, 2011, p.6).

Por otra parte, el desarrollo de un clima escolar positivo al interior de los colegios, ayuda a que los docentes se sientan motivados, acogidos, valorados, reconocidos, entretenidos, con opciones de participación y crecimiento profesional en su trabajo y con la sensación de que las personas con las cuales trabaja son valiosas (Mena & Valdés, 2008). En este sentido, UNICEF (2005) plantea que existen cuatro efectos que se dan cuando en un colegio existe un clima laboral positivo: favorece la motivación y el compromiso del equipo de profesores, constituye una importante fuente de soporte emocional, favorece el aprendizaje organizacional y facilita la mantención de una buena disciplina.

El primer factor está determinado por la sensación de sentirse parte de un proyecto humano en común, en el cual no existen rivalidades y en el que los jefes están preocupados por el bienestar del profesorado, reconociendo en estos sus logros y planteándoles un futuro prometedor y optimista.

El segundo factor está referido a que a pesar de que los docentes pueden presentar un desgaste laboral importante, este puede ser suavizado por una convivencia armoniosa entre pares y los demás miembros de la comunidad educativa.

El tercer factor se asocia a que las buenas relaciones interpersonales ayudan a enfocarse de mejor manera en el foco principal que todo colegio debe tener, el cual es la formación de sus estudiantes. Esto permite compartir buenas prácticas de enseñanza, lo que genera un conocimiento compartido entre los docentes.

El cuarto factor está asociado a que cuando los profesores establecen buenas relaciones entre sí, las normas conductuales establecidas para los estudiantes puede ser consensuadas de mejor manera, logrando que estos posean una mejor disciplina, y por lo tanto, mejoren sus aprendizajes.

En sintonía con lo señalado, Arancibia (2004) plantea que un clima laboral positivo está caracterizado por un ambiente colaborativo, agradable, entusiasta y desafiante para los integrantes de la comunidad escolar. Junto con esto, en dicho ambiente debe velar por el desarrollo de relaciones interpersonales adecuadas, en el que además se reconozca y valoren los logros de sus miembros.

A partir de lo mencionado con anterioridad, se puede decir que la generación de un clima laboral positivo es uno de los factores más influyentes para que el Síndrome de Burnout no se desarrolle. En este sentido, uno de los principales miembros de la comunidad educativa que debe apoyar la construcción de tal ambiente es el director, en conjunto con su equipo directivo. De hecho, Vail (2005) señala que el liderazgo del director centrado en la tarea, pero en el que además existe empatía, comprensión y preocupación por el bienestar de todos los integrantes de la institución escolar, favorece la creación de un clima laboral positivo.

Como consecuencia de lo expuesto, el clima laboral se ha ido configurando como uno de los aspectos básicos a la hora de evaluar la calidad de la gestión de las instituciones, el que a su vez se perfila como uno de los factores determinantes en los procesos de mejora que se dan al interior de estas (Vega y cols., 2006).

Un aspecto importante a considerar dentro de la gestión directiva, es la influencia de esta en la salud mental de los docentes, pues como vimos en los apartados anteriores, la generación de un clima laboral positivo es un factor que protege a los docentes del padecimiento del Síndrome de Burnout. En este sentido, las acciones que el equipo directivo debe llevar a cabo para mantener un adecuado cuidado de sus profesores, deben estar enfocadas en evaluar e intervenir el agotamiento emocional, la falta de realización y la despersonalización que en estos pudieran darse, que como es sabido, representan las dimensiones del Síndrome de Burnout. Dichas acciones debieran realizarse a través de instrumentos de gestión, tales como el ordenamiento organizacional, que eviten el conflicto de roles y determine objetivos claros y definidos. Junto con esto, el equipo directivo debería incentivar actividades recreativas y de autocuidado, en conjunto con asesorías externas destinadas a otorgar apoyo psicológico a los docentes (Gutiérrez, Herrera, Núñez & Magnata, 2014).

En relación a lo anterior, en las organizaciones es posible visualizar dificultades en la gestión cuando se observa desgaste profesional de los docentes (Becerra, Sánchez & Tapia, 2007) y situaciones de violencia al interior de los colegios, que evidencian conflictos en la convivencia escolar (UNESCO, 2005).

Como vimos anteriormente, el Síndrome de Burnout está relacionado en gran parte con el clima laboral adverso que puede presentarse en una institución escolar, el que a su vez, debe ser abordado por los equipos directivos. En el contexto chileno, el clima y la convivencia escolar han sido considerados pilares fundamentales dentro del Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (2015). En este se plantean variadas prácticas directivas, distribuidas en cinco dimensiones (Construyendo e implementando una visión estratégica compartida, Desarrollando las capacidades profesionales, Liderando y monitoreando los procesos de enseñanza y aprendizaje, Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar y Desarrollando y gestionando la organización), en conjunto con 3 recursos personales que debe poseer el director del establecimiento educacional (Principios, Habilidades y Conocimientos profesionales). Consideraremos a

continuación, algunos aspectos importantes dentro de este manual que apoyan lo expuesto con anterioridad.

En el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, se reconoce el hecho de que el liderazgo positivo ejercido por el director tiene una influencia indirecta en el aprendizaje de los estudiantes, puesto que este es realizado a través de su incidencia en aspectos tales como la motivación, las habilidades, las prácticas y las condiciones laborales del profesorado. Esto quiere decir, que antes de preocuparse de los aprendizajes de los alumnos, el director debe atender diversos aspectos relacionados con el profesorado, pues son estos los que finalmente tienen la mayor influencia en la educación de sus estudiantes.

Por otro lado, en la dimensión Desarrollando las capacidades profesionales del Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (2015), se menciona que el director y su equipo directivo

desarrollan estrategias de retención para mantener un cuerpo docente estable, motivado y comprometido, a través del mejoramiento de sus condiciones laborales y la generación de un clima de confianza y desafiante profesionalmente, todo lo cual ayuda fuertemente en la sostenibilidad de los procesos de mejoramiento del establecimiento (p.22).

De esto nuevamente se puede mencionar el hecho de lo importante que debe ser para el director y su equipo directivo brindar a sus docentes un clima adecuado, en conjunto con condiciones de trabajo satisfactorias, que hagan que el profesor se sienta comprometido, entusiasmado y motivado en la institución escolar en la cual se desempeña. Esto claramente sería un factor determinante para que el Síndrome de Burnout no se desarrollara, como se mencionó en apartados anteriores.

Otro aspecto presente en la dimensión señalada, y trascendental en la generación de un clima escolar apropiado, está asociado con las relaciones que se establecen entre los

miembros de la comunidad educativa, en las cuales el director, en conjunto con su equipo directivo, debe ser uno de los principales participes de que estas sean generadas. Junto con esto, debe procurar el bienestar de cada uno de los integrantes del colegio que dirige. Específicamente, en el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (2015) se menciona que el director y su equipo directivo “establecen relaciones interpersonales positivas y de confianza con los miembros de la comunidad educativa. Apoyan y demuestran consideración por las necesidades personales y el bienestar de cada una de las personas de la institución” (p.22). Dentro de las necesidades personales mencionadas, tenemos el desarrollo profesional docente, el cual representa una de las prácticas de la dimensión referida, siendo además un factor importante para que el Síndrome de Burnout no se desarrolle, puesto que, como se vio con anterioridad, las personas desean progresar y alcanzar sus expectativas y objetivos (Martínez, 2010).

Dentro de la dimensión Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar, se menciona que el director y su equipo directivo deben promover una buena convivencia, tanto entre los estudiantes como entre los docentes, a través de actividades que fomenten el diálogo y la colaboración entre estos. Bajo este escenario, el desarrollo de un clima escolar positivo al interior de la institución educativa se ve favorecido, lo que además puede evidenciarse en algunas prácticas establecidas dentro de esta dimensión. En una de estas, el director y su equipo directivo “implementan y monitorean normas y estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque formativo y participativo, promoviendo la responsabilidad colectiva para el logro de un clima escolar positivo” (Marco para la Buena dirección y Liderazgo Escolar, 2015, p.27). Otra práctica enfocada en la generación de un clima escolar positivo, señala que el director y su equipo directivo “generan oportunidades de participación y colaboración de los actores de la comunidad escolar a través de espacios formales, a fin de consolidar el logro de un clima escolar positivo y los objetivos expresados en el Proyecto Educativo Institucional” (p. 27).

En la dimensión desarrollando y gestionando el establecimiento escolar, una de sus prácticas está asociada a la determinación del papel que cada miembro de la comunidad

educativa desempeña al interior de esta, en relación a su Proyecto Educativo Institucional. Específicamente, esta señala que el director y su equipo directivo “estructuran la institución, organizan sus procesos y definen roles y en función del proyecto educativo institucional y las prioridades de mejoramiento del establecimiento” (Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, p.29). Este aspecto es importante, pues el conflicto de rol fue señalado anteriormente como uno de los factores influyentes en la generación del Síndrome de Burnout.

Con respecto a los recursos personales que el director debe poseer y que influyen de manera positiva en el clima escolar, se puede mencionar a la confianza. Este recurso aparece dentro de los principios valóricos que guían el actuar del director. En relación a esto, se espera que el director sea aquel que “transmite y genera confianza a través de su comportamiento, facilitando y promoviendo relaciones positivas y de colaboración eficaz entre los miembros de su comunidad” (Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, 2015, p.31). De hecho, las buenas relaciones entre los miembros de la comunidad educativa en conjunto con la colaboración mutua entre estos, son pilares fundamentales en la creación de un ambiente laboral adecuado.

Por último, podemos señalar que un recurso personal importante que debe poseer el director es el fomento del desarrollo profesional entre sus docentes. Este recurso aparece dentro de los conocimientos profesionales que el director debe haber adquirido en su educación formal y experiencial. Dicho desarrollo profesional es importante para el profesorado, puesto que les permite cumplir sus metas y expectativas, reduciendo de esta manera las opciones de adquirir el Síndrome de Burnout.

## Capítulo 3. Marco Metodológico

### 3.1. Tipo de investigación

El presente estudio está estructurado desde el enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, correlacional, no experimental y transversal.

La investigación sigue un enfoque cuantitativo puesto que “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.4). Cabe señalar al respecto que dicho enfoque es el que mejor se ajusta al título de este estudio y al instrumento de recogida de información. Por otro lado, es importante aclarar que en este estudio no se establece una hipótesis a priori a probar, puesto que su objetivo general está relacionado con la descripción del nivel de Burnout presentado por los docentes participantes en esta investigación. Junto con esto, es importante señalar que a pesar de que se adopte el enfoque cuantitativo, esto no restringe a futuras investigaciones respecto de esta temática, a adquirir otro tipo de perspectiva metodológica.

Este estudio es de tipo descriptivo puesto que “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren” (Hernández et. al., 2014, p.92). Sin embargo, en una perspectiva de mayor profundización, se establecerán algunas relaciones entre las variables investigadas (fundamentalmente de carácter sociodemográficas) y el objeto de estudio.

Asimismo, esta investigación también tiene un carácter correlacional, puesto que “tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular” (Hernández et. al., 2014, p.93).

Junto con lo anterior, esta investigación es no experimental, dado que está relacionada con “estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos”. (Hernández et. al., 2014, p.152). Esto se debe a que en el presente estudio, la recogida de la información fue realizada en el lugar de trabajo de los docentes, sin ninguna manipulación ni predisposición del investigador a intervenir en las respuestas otorgadas por profesores.

Por último, este estudio es transversal puesto que está enmarcada dentro de las “investigaciones que recopilan datos en un momento único” (Hernández et. al., 2014, p.154). Esto se debe a que la información fue recopilada durante el mes de Diciembre del 2016.

## **3.2. Descripción de las variables**

### **3.2.1. Variables de identificación.**

Las variables de identificación de los docentes participantes en el presente estudio son: género, edad, estado civil, número de hijos, años de servicio en la docencia, nivel(es) de enseñanza donde imparte docencia, asignatura(s) donde imparte docencia, modalidad(es) de enseñanza en la que se desempeña, tipo de horario contratado, número de horas contratadas y tipo de contrato.

### **3.2.2. Síndrome de Burnout.**

#### ***3.2.2.1. Definición conceptual.***

El Síndrome de Burnout es una respuesta prolongada a estresores crónicos a nivel personal y relacional en el trabajo, determinado cuando una persona posee agotamiento o fatiga, cinismo hacia las personas que atiende y sentimientos de falta de efectividad y logros (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

### ***3.2.2.2. Definición operacional.***

Resultados obtenidos a partir del análisis de las tres dimensiones que componen el Síndrome de Burnout: Agotamiento emocional, Despersonalización y Falta de realización personal.

### **3.2.3. Dimensiones del Síndrome de Burnout.**

#### ***3.2.3.1. Agotamiento emocional.***

##### ***3.2.3.1.1. Definición conceptual.***

El agotamiento emocional puede ser asociado a la falta de energía, la que se manifiesta en conjunto con la sensación de agotamiento del patrimonio emocional que una persona posee al realizar su trabajo. Cuando la persona no posee motivación para seguir realizando sus actividades laborales, pueden surgir además sensaciones de frustración y tensión (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001).

##### ***3.2.3.1.2. Definición operacional.***

Puntajes obtenidos en los ítems 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 y 20 del MBI adaptado, aplicado a los docentes participantes de esta investigación.

Tabla 1

#### *Ítems de la dimensión Agotamiento emocional*

<b>Ítem</b>	
<b>1</b>	Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado
<b>2</b>	Al final de la jornada me siento agotado
<b>3</b>	Me encuentro cansado cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo
<b>6</b>	Trabajar con alumnos todos los días es una tensión para mí

---

<b>8</b>	Me siento “quemado” por el trabajo
<b>13</b>	Me siento frustrado por mi trabajo
<b>14</b>	Siento que estoy haciendo un trabajo demasiado duro
<b>16</b>	Trabajar en contacto directo con los alumnos me produce bastante estrés
<b>20</b>	En el trabajo siento que estoy al límite de mis posibilidades

---

*Nota:* Tabla 1.Continuación

### ***3.2.3.2. Despersonalización.***

#### *3.2.3.2.1. Definición Conceptual.*

La despersonalización tiene relación con el hecho de los individuos se vuelven indolentes frente las necesidades y cualidades de las personas hacia las cuales trabaja. Esto los convierte en individuos que han perdido su humanización, ya que no tienen interés en los demás (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001).

#### *3.2.3.2.2. Definición operacional.*

Puntajes obtenidos en los ítems 5, 10, 11, 15 y 22 del MBI adaptado, aplicado a los docentes participantes de esta investigación.

Tabla 2

#### *Ítems de la dimensión Despersonalización*

---

<b>Ítem</b>	
<b>5</b>	Creo que trato a algunos alumnos como si fueran objetos
<b>10</b>	Creo que tengo un comportamiento más insensible con la gente desde que hago este trabajo
<b>11</b>	Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente
<b>15</b>	Realmente no me importa lo que le ocurra a los alumnos que tengo que atender
<b>22</b>	Siento que los alumnos me culpan de algunos de sus problemas

---

### **3.2.3.3. Falta de realización personal.**

#### *3.2.3.3.1. Definición Conceptual.*

La baja realización personal está asociada a una autopercepción negativa que poseen las personas en relación con sus competencias laborales. En otras palabras, tienen la sensación de no estar realizando un buen trabajo, percibiendo además que al inicio lo hacían mejor (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001).

#### *3.2.3.3.2. Definición operacional.*

Puntajes obtenidos en los ítems 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 y 21 del MBI adaptado, aplicado a los docentes participantes de esta investigación.

Tabla 3

#### *Ítems de la dimensión Falta de realización personal*

<b>Ítem</b>	
<b>4</b>	Puedo entender con facilidad lo que piensan mis alumnos
<b>7</b>	Me enfrento muy bien con los problemas que me presentan mis alumnos
<b>9</b>	Siento que mediante mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de otros
<b>12</b>	Me encuentro con mucha vitalidad
<b>17</b>	Tengo facilidad para crear una atmósfera relajada en mis clases
<b>18</b>	Me encuentro animado después de trabajar junto con los alumnos
<b>19</b>	He realizado muchas cosas que merecen la pena en este trabajo
<b>21</b>	Siento que sé tratar de forma adecuada los problemas emocionales en el trabajo

### **3.3. Población y muestra**

#### **3.3.1. Descripción general de la población y de la muestra.**

La población del presente estudio está conformada por 157 docentes (MIME – Ministerio de Educación de Chile, 2017), pertenecientes a cuatro colegios de la Región Metropolitana, que imparten clases a estudiantes de Enseñanza Preescolar, Básica y Media (en las modalidades Científico-Humanista y Técnico Profesional). De estos establecimientos, dos son municipales (ubicados en las comunas de Providencia y Ñuñoa) y dos son particulares subvencionado (ubicados en las comuna de Estación Central y La Granja).

La muestra de esta investigación está conformada por 112 profesores, extraída de la población anteriormente señalada, de forma no probabilística por conveniencia. Es no probabilística ya que la elección de los sujetos no está asociada a la probabilidad, sino más bien, a las características del estudio o las intenciones del investigador (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). En este caso, la investigación tenía como meta inicial describir el nivel de Burnout de todos los docentes pertenecientes a los cuatro establecimientos educacionales descritos con anterioridad, sin embargo, por razones circunstanciales, esto no fue posible. Dada esta situación, solo participaron en este estudio las personas presentes al momento de aplicar el instrumento de recogida de la información, las que, no obstante, representan un 71,34% del total de la población considerada.

Dado que la muestra es no probabilística, los resultados obtenidos en esta investigación se deberían restringir a esta, sin embargo, dado que la muestra supera los 100 docentes, por el Teorema Central del Límite (Kish, 1994) “cuando las muestras están constituidas por 100 o más elementos tienden a presentar distribuciones normales y esto sirve para el propósito de hacer estadística inferencial (generalizar de la muestra al universo)” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.189). Por otra parte, la muestra fue elegida por conveniencia, puesto que el estudio fue realizado en aquellas instituciones educativas que aceptaron participar en esta investigación (Salkind, 1999).

A continuación se detallarán algunos datos numéricos relevantes con respecto a la población y la muestra de esta investigación (MIME – ministerio de Educación de Chile, 2017; JUNAEB, 2017):

Tabla 4

*Población y muestra del estudio*

	<b>Establecimiento A</b>	<b>Establecimiento B</b>	<b>Establecimiento C</b>	<b>Establecimiento D</b>
<b>Dependencia</b>	Municipal	Particular subvencionado	Particular subvencionado	Municipal
<b>Comuna</b>	Ñuñoa	La Granja	Estación Central	Providencia
<b>Nivel de Enseñanza</b>	Enseñanza Media Humanista- Científica Niños y Jóvenes. Enseñanza Media Técnico- Profesional Comercial Niños. Enseñanza Media Técnico- Profesional Industrial Niños. Enseñanza Media Técnico- Profesional Técnica Niños.	Enseñanza Básica. Educación Media Humanista- Científica Adultos.	Enseñanza Básica.	Educación Parvularia. Enseñanza Básica.
<b>IVE</b>	70,6%	96,2%	73%	41,9%
<b>Énfasis del PEI</b>	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo	Desarrollo

	integral. Excelencia académica Valórico – religioso.	integral. Excelencia académica. Enfoque inclusivo.	integral. Excelencia académica. Enfoque inclusivo.	integral. Excelencia académica. Valórico – religioso.
<b>Orientación religiosa</b>	Católica	Laica	Laica	Laica
<b>Número total de estudiantes</b>	564	186	291	1.188
<b>Promedio de estudiantes por curso.</b>	35	23	36	38
<b>Número total de profesores</b>	36	26	17	78
<b>Número de profesores participantes en el estudio.</b>	27	25	8	51
<b>% de profesores participantes.</b>	77,78%	96,15%	47,06%	65,38%

*Nota:* Tabla 4. Continuación

Tabla 5  
*Resultados SIMCE y/o PSU de la población de estudio*

	<b>SIMCE (2015)</b>	<b>PSU (2016)</b>
<b>Establecimiento A</b>	2° Medio: Comprensión de lectura: 220	454,8 puntos.

---

	puntos. Matemática: 240 puntos. Historia, Geografía y Ciencias Sociales: 241 puntos.	
<b>Establecimiento B</b>	6° Básico: Comprensión de lectura: 214 puntos. Escritura: 41 puntos. Matemática: 218 puntos. Historia, Geografía y Ciencias Sociales: 221 puntos.	375,8 puntos.
	8° Básico: Comprensión de lectura: 179 puntos. Matemática: 207 puntos. Ciencias Naturales: 216 puntos.	
<b>Establecimiento C</b>	2° Básico: Comprensión de lectura: 228 puntos. 4° Básico: Comprensión Lectora: 273 puntos. Matemática: 260 puntos.	No rinde
	6° Básico: Comprensión de lectura: 227 puntos. Escritura: 43 puntos. Matemática: 249 puntos. Historia, Geografía y Ciencias Sociales: 226 puntos.	
	8° Básico:	

---

---

	Comprensión de lectura: 202 puntos.	
	Matemática: 243 puntos.	
	Ciencias Naturales: 223 puntos.	
<b>Establecimiento D</b>	2° Básico:	No Rinde
	Comprensión de lectura: 258 puntos.	
	4° Básico:	
	Comprensión Lectora: 275 puntos.	
	Matemática: 268 puntos.	
	6° Básico:	
	Comprensión de lectura: 247 puntos.	
	Escritura: 46 puntos.	
	Matemática: 268 puntos.	
	Historia, Geografía y Ciencias Sociales: 254 puntos.	
	8° Básico:	
	Comprensión de lectura: 249 puntos.	
	Matemática: 268 puntos.	
	Ciencias Naturales: 269 puntos.	

---

*Nota:* Tabla 5. Continuación

### **3.3.2. Caracterización de la muestra.**

#### **3.3.3.1. Género.**

En la siguiente tabla se observa la distribución de la muestra de este estudio, respecto al género de los docentes. Se puede visualizar que aproximadamente dos tercios de

la muestra (69,6%) son mujeres, determinando una gran presencia de estas en la presente investigación.

Tabla 6

*Género de los docentes de la muestra*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Masculino</b>	34	30,4	30,4
<b>Femenino</b>	78	69,6	100,0
<b>Total</b>	112	100,0	

### 3.3.3.2. Edad.

En la siguiente tabla se observa la distribución de la muestra de este estudio, respecto a la edad de los docentes. Se puede visualizar que aproximadamente un cuarto de la muestra (26%) son docentes en el rango de 31 a 38 años de edad, representando el rango etario con mayor frecuencia. Asimismo, los profesores de 23 a 30 años de edad, también representan una de las mayores frecuencias dentro de la muestra (20,5%). Los profesores pertenecientes a los dos intervalos de edad representan casi la mitad del total de la muestra (46,5%), determinando una gran presencia de docentes jóvenes en la presente investigación. Además, solo hay un docente de 63 años o más, representando la menor frecuencia de la muestra. Por último, el promedio de edad de los docentes de la muestra es de 39,84 años.

Tabla 7

*Edad de los docentes de la muestra*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>De 23 a 30 años</b>	26	20,5	23,2
<b>De 31 a 38 años</b>	33	26,0	52,7
<b>De 39 a 46 años</b>	20	15,7	70,5
<b>De 47 a 54 años</b>	16	12,6	84,8
<b>De 55 a 62 años</b>	16	12,6	99,1
<b>63 años o más</b>	1	0,8	100,0
<b>Total</b>	112	88,2	

### 3.3.3.3. Estado civil.

En la siguiente tabla se observa la distribución de la muestra de este estudio, respecto del estado civil de los docentes. Se puede visualizar que la mayor parte de los docentes está casado (40,2%). Sin embargo, existe un porcentaje importante de profesores que está soltero (31,3%). De esta forma, estos dos grupos representan la mayor parte de la muestra (71,5%). Por otra parte, existe un docente viudo, el cual representa la menor frecuencia de los docentes de la investigación.

Tabla 8

*Estado civil de los docentes de la muestra*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Casado</b>	45	40,2	40,2
<b>Soltero</b>	35	31,3	71,4
<b>En pareja</b>	19	17,0	88,4
<b>Viudo</b>	1	0,9	89,3
<b>Separado</b>	12	10,7	100,0
<b>Total</b>	112	100,0	

### 3.3.3.4. Número de hijos.

En la siguiente tabla se observa la distribución de la muestra de este estudio, respecto del número de hijos que poseen los docentes. Se puede visualizar que la mayor parte de los docentes no tiene hijos (38,4%). Asimismo, existe un porcentaje importante de profesores que tiene 2 hijos (27,7%). De esta forma, estos dos grupos representan aproximadamente las dos terceras partes de la muestra total (66,1%). Por otra parte, existen solo 3 docentes que tienen 4 hijos. Por último, el promedio de hijos de la muestra es de 1,17 hijos.

Tabla 9

*Número de hijos de los docentes de la muestra*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>0</b>	43	38,4	38,4
<b>1</b>	24	21,4	59,8
<b>2</b>	31	27,7	87,5
<b>3</b>	11	9,8	97,3
<b>4</b>	3	2,7	100,0
<b>Total</b>	112	100,0	

### **3.3.3.5. Años de servicio en la docencia.**

En la siguiente tabla se observa la distribución de la muestra de este estudio, respecto a los años de servicio en la docencia. Se puede visualizar que los profesores que llevan de 1 a 7 años de docencia representan el grupo con mayor frecuencia dentro del total de la muestra (37,5%). Asimismo, los profesores que tienen de 8 a 14 años de docencia, también constituyen una de las mayores frecuencias dentro de la muestra (34,8%). Estos dos grupos representan la mayor parte de la muestra (72,3%), determinando una gran cantidad de docentes con pocos años en la docencia. Asimismo, solo hay cuatro profesores con más de 36 años en la docencia, representando la menor frecuencia de la muestra. Por último, el promedio de años de servicio en la docencia de la muestra es de 12,41 años.

Tabla 10

*Años de servicio en la docencia de los profesores de la muestra*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>De 1 a 7 años</b>	42	37,5	37,5
<b>De 8 a 14 años</b>	39	34,8	72,3
<b>De 15 a 21 años</b>	8	7,1	79,5
<b>De 22 a 28 años</b>	11	9,8	89,3
<b>De 29 a 35 años</b>	8	7,1	96,4
<b>36 años o más</b>	4	3,6	100,0
<b>Total</b>	112	100,0	

### 3.3.3.6. Nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia.

En la siguiente tabla se observa la distribución de la muestra de este estudio, respecto al nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia. Se puede visualizar que más de la mitad de los docentes imparte docencia en Enseñanza Básica (57,4%). A este grupo le sigue el de los profesores que hacen clases en Enseñanza Media (36,9%), aunque en un porcentaje bastante menor. Los docentes que realizan clases en Enseñanza Preescolar, constituyen el menor porcentaje del total de la muestra (5,7%).

Por otro lado, es importante señalar que en la tabla se observa un total de docentes mayor al de la muestra de este estudio, puesto hay profesores que se desempeñan en más de un nivel de enseñanza.

Tabla 11

*Nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Enseñanza Preescolar</b>	7	5,7	5,7
<b>Enseñanza Básica</b>	70	57,4	63,1
<b>Enseñanza Media</b>	45	36,9	100
<b>Total</b>	122	100,0	

### 3.3.3.7. Asignatura(s) donde se imparte docencia.

En la siguiente tabla se observa la distribución de la muestra de este estudio, respecto de la(s) asignatura(s) impartidas por los docentes. Se puede visualizar que la mayor parte de los docentes son generalistas (13,4%), es decir, imparten la mayoría de las asignaturas de Educación Básica. está casado (40,2%). A este grupo de profesores le sigue el conformado por los docentes que realizan clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (11%). De la misma manera, existen tres asignaturas (Física, Química y Biología), que son realizadas por un solo docente (un profesor para cada asignatura).

Por otra parte, es importante señalar que en la muestra hay profesores que imparten más de una asignatura, razón por la cual, en tabla aparecen 127 docentes (hay algunos que se repiten con más de una asignatura).

Tabla 12

*Asignatura(s) impartidas por los docentes de la muestra*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Lenguaje y Comunicación</b>	11	8,7	8,7
<b>Matemática</b>	12	9,4	18,1
<b>Historia, Geografía y Ciencias Sociales</b>	14	11,0	29,1
<b>Ciencias Naturales</b>	6	4,7	33,9
<b>Inglés</b>	7	5,5	39,4
<b>Artes Visuales</b>	3	2,4	41,7
<b>Música</b>	2	1,6	43,3
<b>Educación Física</b>	7	5,5	48,8
<b>Orientación</b>	8	6,3	55,1
<b>Tecnología</b>	4	3,1	58,3
<b>Religión</b>	2	1,6	59,8
<b>Física</b>	1	0,8	60,6
<b>Química</b>	1	0,8	61,4
<b>Biología</b>	1	0,8	62,2
<b>Asignatura Técnico Profesional</b>	5	3,9	66,1
<b>Asignaturas de Enseñanza Básica (profesor generalista)</b>	17	13,4	79,5
<b>Computación</b>	3	2,4	81,9
<b>Educación Diferencial</b>	7	5,5	87,4
<b>Asignaturas de Enseñanza Preescolar</b>	7	5,5	92,9
<b>Otra</b>	9	7,1	100,0
<b>Total</b>	127	100,0	

### ***3.3.3.8. Modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia.***

En la siguiente tabla se observa la distribución de la muestra de este estudio, respecto al nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia. Se puede visualizar que la mitad de los docentes imparte docencia en la modalidad de Educación Básica (50,0%). A

este grupo le sigue el de los profesores que hacen clases en la modalidad Científico-Humanista (29,3%), aunque en un porcentaje bastante menor. Los docentes que realizan clases en Educación Preescolar, constituyen el menor porcentaje del total de la muestra (5%).

Por otro lado, es importante señalar que en la tabla se observa un total de docentes mayor al de la muestra de este estudio, puesto hay profesores que se desempeñan en más de una modalidad de enseñanza.

Tabla 13

*Modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Científico-Humanista</b>	41	29,3	29,3
<b>Técnico Profesional</b>	22	15,7	45,0
<b>Educación Básica</b>	70	50,0	95,0
<b>Educación Preescolar</b>	7	5,0	100,0
<b>Total</b>	140	100,0	

### **3.3.3.9. Tipo de horario.**

En la siguiente tabla se observa la distribución de la muestra de este estudio, respecto al tipo de horario en el que se desempeñan los docentes. Se puede visualizar que la mayor parte de los profesores (79,5%) tiene horario completo en el establecimiento en el que se desempeñan. Por su parte, los docentes con horario parcial solo representan, aproximadamente, un quinto (20,5%) del total de la muestra de estudio.

Tabla 14

*Tipo de horario de los docentes de la muestra*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Completo</b>	89	79,5	79,5
<b>Parcial</b>	23	20,5	100,0
<b>Total</b>	112	100,0	

### 3.3.3.10. Número de horas contratadas.

En la siguiente tabla se observa la distribución de la muestra de este estudio, respecto al número de horas contratadas por los docentes de este estudio. Se puede visualizar que los profesores que trabajan 43 horas o más, representan el grupo con mayor frecuencia dentro del total de la muestra (40,2%). Asimismo, los profesores que trabajan de 33 a 37 horas de docencia, representan la segunda mayor frecuencia dentro de la muestra (20,5%). Estos dos grupos representan la mayor parte de la muestra (61%), determinando en los docentes de esta investigación, una carga laboral importante. De la misma forma, el grupo de profesores que trabajan de 18 a 22 horas, en conjunto con los que lo hacen de 23 a 27 horas, conforman la menor frecuencia de la muestra (cada uno con cuatro integrantes). Por último, el promedio de horas contratadas de la muestra es de 37,64 horas.

Tabla 15

*Número de horas contratadas de los docentes de la muestra*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>De 18 a 22 horas</b>	4	3,6	3,6
<b>De 23 a 27 horas</b>	4	3,6	7,1
<b>De 28 a 32 horas</b>	19	17,0	24,1
<b>De 33 a 37 horas</b>	23	20,5	44,6
<b>De 38 a 42 horas</b>	17	15,2	59,8
<b>43 horas o más</b>	45	40,2	100,0
<b>Total</b>	112	100,0	

### 3.3.3.11. Tipo de contrato.

En la siguiente tabla se observa la distribución de la muestra de este estudio, respecto al tipo de contrato que tienen los docentes. Se puede visualizar que la mayor parte de los profesores (55,4%) tiene contrato indefinido en el establecimiento en el que se desempeñan. Por su parte, los docentes con contrato a plazo fijo representan un porcentaje un poco menor que el grupo anterior (44,6%).

Tabla 16

*Tipo de contrato de los docentes de la muestra*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Indefinido</b>	62	55,4	55,4
<b>Plazo Fijo</b>	50	44,6	100,0
<b>Total</b>	112	100,0	

### 3.4. Técnicas de recolección de la información

Para llevar a cabo la recogida de información de la presente investigación, se utilizó el MBI (Maslach Burnout Inventory), el cual fue diseñado por Maslach y Jackson en 1981, coherentemente con el modelo explicativo del Síndrome de Burnout desarrollado por estos autores. Dicho instrumento ha sido elegido en base a que es el más utilizado en estudios sobre el Síndrome de Burnout y ha tenido amplia aceptación científica (Esteras, 2015). Junto con esto, se incluyeron, en el mismo instrumento, algunas variables de identificación (género, edad, estado civil, número de hijos, años de servicio en la docencia, nivel(es) donde se imparte docencia, asignatura(s) donde se imparte docencia, modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia, tipo de horario, número de horas contratadas y tipo de contrato). Asimismo, para la tabulación de los datos se utilizó el programa estadístico computacional SPSS en su versión 23.

Ahora bien, en esta investigación se utilizó la versión catalana del MBI adaptada por Ferrando y Pérez (1996). Para su contextualización en el ámbito de los docentes, la única modificación realizada fue el cambio de “pacientes” por “alumnos”, obteniendo una versión análoga al MBI-ES, que es una adaptación del MBI al contexto del profesorado. En esta línea, varios autores como Salgado (1997), Alderete (2003) y Guerrero (2003), proponen tomar el MBI original y realizar la adecuación propuesta. Cabe destacar que la validación de la adaptación mencionada del MBI en el contexto chileno, fue realizada por Buzzetti (2005) en una muestra de 98 docentes sindicales del Colegio de Profesores A.G.

Asimismo, Figueroa, Gutiérrez y Celis (2012) utilizaron el MBI-ES en una muestra de 89 profesores de colegios municipalizados de la localidad de Rengo, Chile.

Ahora bien, el MBI es un cuestionario de 22 preguntas formuladas en sentido afirmativo, con escalamiento tipo Likert de 7 puntos, estructurada de la siguiente manera: 0 = Nunca, 1 = Alguna vez al año o menos, 2 = Una vez al mes o menos, 3 = Algunas veces al mes, 4 = Una vez por semana, 5 = Algunas veces por semana y 6 = Todos los días.

El instrumento de esta investigación, anteriormente señalado, es un cuestionario puesto que representa un “conjunto de preguntas respecto de una o más variables que se van a medir” (Hernández et. al., 2014, p.217). De la misma manera, es un escalamiento Likert, puesto que constituye un “conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto en tres, cinco o siete categorías” (Hernández et. al., 2014, p.238). Cabe señalar que este método fue desarrollado por Rensis Likert en 1932.

Diversas investigaciones factoriales sobre el MBI, han evidenciado la tridimensionalidad del MBI (Belcastro, Gold & Hays, 1983; Fimian & Blanton, 1987; Gold, Bachelor & Michael, 1989; Abu-Hilal, 1995; Gil-Monte & Peiró, 1999; Gil-Monte, 2003; Hernández, 2004; García, Herrero & León, 2007). Dichos estudios concluyen que existen 3 escalas en los 22 ítems del MBI: Agotamiento Emocional, Despersonalización y Baja Realización.

Por otra parte, algunos estudios han cuestionado la validez factorial del MBI, así como también su consistencia interna. Grajales (2000), por ejemplo, expone la unidimensionalidad del instrumento señalado, manifestando que existe una alta correlación entre los factores que lo componen. Esto supone mirar el MBI como un constructo general, sin considerar las escalas como factores independientes. Dada esta situación, se podría visualizar el Síndrome de Burnout de manera global, a pesar de que algunos elementos tienden mirar más de una variable en paralelo. Por su parte, Brenninkmeijer (2002) manifiesta que utilizar el MBI de manera unidimensional o multifactorial dependerá de los

objetivos que persiga una determinada investigación. Por ejemplo, en el caso que se necesite realizar un diagnóstico global del Síndrome de Burnout, debiera utilizarse el enfoque unidimensional. Por el contrario, si lo que se desea es realizar una investigación, se debería seguir un modelo factorial, para de esta manera, asociar distintos síntomas a distintos factores relacionados con esta enfermedad.

Junto con lo anterior, uno de los grandes desafíos de la comunidad científica, es consensuar un instrumento que mida el Síndrome de Burnout en su real magnitud, considerando todos los elementos que lo conforman. Esta unanimidad de miradas debería provocar que dicho constructo se convierta en un constructo fiable, válido y con la posibilidad de ser usado en distintos contextos y culturas (Buzzetti, 2005).

Considerando lo expuesto con anterioridad, la presente investigación se basará en el modelo tridimensional del Síndrome de Burnout, puesto que es el más aceptado en la actualidad, a la vez que está en sintonía con el objetivo general y los objetivos específicos de este estudio.

A continuación se describirá la composición del MBI adaptado, según las tres escalas que lo conforman:

La escala de Agotamiento emocional está conformada por los ítems 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 y 20 del MBI adaptado (ver tabla 1). El puntaje obtenido en esta dimensión se obtiene por medio de la suma de los puntajes en cada uno de los ítems mencionados anteriormente. Este va de los 0 a los 54 puntos (considerándose una relación directa, puesto que a mayor puntaje, mayor agotamiento emocional).

La escala de Despersonalización está conformada por los ítems 5, 10, 11, 15 y 22 del MBI adaptado (ver tabla 2). El puntaje obtenido en esta dimensión se obtiene por medio de la suma de los puntajes en cada uno de los ítems mencionados anteriormente. Este van de los 0 a los 30 puntos (considerándose una relación directa, puesto que a mayor puntaje, mayor despersonalización).

La escala de Falta de realización Personal está conformada por los ítems 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, y 21 del MBI adaptado (ver tabla 3). El puntaje obtenido en esta dimensión se obtiene por medio de la suma de los puntajes en cada uno de los ítems mencionados anteriormente. Este va de los 0 a los 48 puntos (considerándose una relación inversa, puesto que a mayor puntaje menor es la falta de realización personal, es decir, mayor es la sensación de logro).

Cada una de las dimensiones del Síndrome de Burnout puede ser clasificada en tres niveles: bajo, medio y alto. Los resultados de las personas que están ubicados desde el percentil 1 al 33 (tercio inferior), corresponderán al nivel bajo de la dimensión que se esté estudiando. Asimismo, los resultados de los individuos que se ubiquen del percentil 34 al 66 (tercio central), corresponderán a un nivel medio de la dimensión observada. Por último, los resultados de los sujetos que se ubiquen del percentil 67 al 99 (tercio superior), corresponderán a un nivel alto de la dimensión estudiada (Seisdedos, 1997). En esta investigación, según la muestra compuesta por 112 docentes y la distribución de los puntajes obtenidos en el MBI adaptado, tenemos lo siguiente:

Tabla 17

*Niveles de las dimensiones de Burnout de la investigación*

	<b>Agotamiento emocional</b>	<b>Despersonalización</b>	<b>Falta de realización personal</b>
<b>Nivel bajo</b>	De 0 a 16 puntos	De 0 a 2 puntos	43 puntos o más
<b>Nivel medio</b>	De 17 a 28 puntos	De 3 a 8 puntos	De 37 a 42 puntos
<b>Nivel alto</b>	29 puntos o más	9 puntos o más	De 0 a 36 puntos

Es importante notar en esta tabla, que en la dimensión Falta de realización personal, mientras más alto sea el puntaje obtenido, menor será el nivel evidenciado en esta, es decir, menor será la posibilidad de adquirir el Síndrome de Burnout (situación contraria a la que se visualiza en las demás dimensiones).

Considerando lo anterior, y a pesar de que no existen puntos de cortes establecidos a nivel clínico, una persona que presente el Síndrome de Burnout será aquella que muestre altos puntajes en las dimensiones de Agotamiento emocional y Despersonalización, y una

baja puntuación en Falta de realización personal (Mansilla, 2000). Ahora bien, las propias autoras del MBI visualizan sus dimensiones como factores independientes, no encontrando fundamentos teóricos para obtener un puntaje único, a través de la suma de los puntajes obtenidos en sus 22 ítems o alguna ponderación determinada (Esteras, 2015).

Para establecer el nivel de Burnout específico para cada docente participante del presente estudio, se recurrirá a la investigación de Esteras (2015) sobre este síndrome, realizada en una muestra de 171 docentes de la localidad de Alicante, España. Basándose en los trabajos de Manassero et al. (1995), Guerrero (1998) y Guerrero y Rubio (2008), este investigador estableció cinco niveles de Burnout, a partir de los niveles obtenidos en una de sus dimensiones:

Tabla 17

*Niveles de Burnout*

<b>Niveles</b>	<b>Opciones</b>
<b>Nada</b>	1) Puntajes de las tres dimensiones en el tercio inferior. 2) Puntajes de dos de las dimensiones en el tercio inferior y puntaje en el tercio central de la dimensión restante.
<b>Poco</b>	1) Puntajes de dos de las dimensiones en el tercio inferior y puntaje en el tercio superior de la dimensión restante. 2) Puntajes de dos de las dimensiones en el tercio central y puntaje en el tercio inferior de la dimensión restante.
<b>Medio</b>	1) Puntajes de las tres dimensiones en el tercio central. 2) Puntajes de las tres dimensiones en tercios distintos.
<b>Bastante</b>	1) Puntajes de dos de las dimensiones en el tercio superior y puntaje en el tercio inferior de la dimensión restante. 2) Puntajes de dos de las dimensiones en el tercio central y puntaje en el tercio superior de la dimensión restante.
<b>Excesivo</b>	1) Puntajes de las tres dimensiones en el tercio superior. 2) Puntajes de dos de las dimensiones en el tercio superior y puntaje en el tercio central de la dimensión restante.

Esto es consistente con lo planteado con anterioridad, en relación a que no existe una base teórica que fundamente evaluar el Síndrome de Burnout a través de un único puntaje, obtenido a través de la suma de las puntuaciones de sus 22 ítems o alguna ponderación determinada. En base a esto último, y al hecho de poder matizar los niveles de Burnout (no solo considerarlos solo como bajo, medio y alto), en esta investigación se utilizará la clasificación descrita en la tabla anterior.

### **3.5. Análisis de confiabilidad del instrumento**

Para determinar la confiabilidad del MBI adaptado, se utilizará el Alfa de Cronbach, creado por Lee J. Cronbach en el año 1951. Este coeficiente fue diseñado como una generalización de las fórmulas KR-20 y KR-21, creadas por Kuder y Richardson en 1937 (Kerlinger & Lee, 2002) y cuyo objetivo fue medir la consistencia interna (o confiabilidad) de instrumentos con respuesta dicotómica. La ampliación de las fórmulas descritas con anterioridad, se refiere al hecho de poder medir la consistencia interna de los ítems de determinado un instrumento, cuyas opciones de respuesta son múltiples (Virla, 2010). Dado que esta investigación, cada ítem del MBI adaptado tiene 7 opciones de respuesta (configurados en una escala Likert), la utilización del Alfa de Cronbach para medir la confiabilidad de dicho instrumento es bastante pertinente.

El Alfa de Cronbach del presente estudio fue calculado para cada una de las dimensiones del Síndrome de Burnout, así como también para el instrumento global. La idea de este cálculo es determinar las correlaciones entre los ítems del MBI adaptado para cada factor y para los 22 ítems que conforman el instrumento. Ahora bien, el promedio de todos los coeficientes de correlación, para cada dimensión y para todo el instrumento, es el Alfa de Cronbach (Cozby, 2005).

Ahora bien, los valores del Alfa de Cronbach van de 0 a 1, considerándose que mientras mayor sea este valor, mayor será la confiabilidad del instrumento de medición. En

relación a esto, algunos autores proponen diversos niveles de aceptabilidad para determinados valores del Alfa de Cronbach.

Tabla 18

*Valores del Alfa de Cronbach según autores*

Autores	Alfa de Cronbach ( $\alpha$ )
<b>Campo-Arias &amp; Oviedo (2008)</b>	0,70 < $\alpha$ < 0,90 es aceptable
<b>George &amp; Mallery (2003)</b>	a) $\alpha > 0,9$ es excelente b) $\alpha > 0,8$ es bueno c) $\alpha > 0,7$ es aceptable d) $\alpha > 0,6$ es cuestionable e) $\alpha > 0,5$ es pobre f) $\alpha < 0,5$ es inaceptable
<b>Nunnally (1967)</b>	a) 0,5 < $\alpha$ < 0,6 es aceptable (en las primeras fases de un estudio). b) $\alpha$ en torno a 0,7 es aceptable (en un análisis exploratorio). c) $\alpha \geq 0,8$ es aceptable (en un estudio básico).
<b>Huh, Delorme &amp; Reid (2006)</b>	a) $\alpha \geq 0,6$ es aceptable (en una investigación exploratorio). b) 0,7 < $\alpha$ < 0,8 es aceptable (en estudios confirmatorios).

Considerando la tabla anterior, en la presente investigación se adoptará el criterio de George y Mallery (2003), puesto que es el que contiene más matices con respecto a los valores del Alfa de Cronbach, permitiendo de esta manera, otorgar un nivel de aceptabilidad más específico al valor de  $\alpha$  obtenido. Junto con esto, si  $\alpha$  tiene valores cercanos a 0,7, los autores coinciden en señalar a estos como aceptables.

### 3.5.1. Análisis de confiabilidad de las dimensiones del Síndrome de Burnout.

#### 3.5.1.1. Análisis de confiabilidad de la dimensión Agotamiento emocional.

El valor del Alfa de Cronbach obtenido para los 9 ítems de la dimensión Agotamiento emocional, en los 112 docentes participantes de esta investigación, fue de 0,9. Este valor se considera excelente (George & Mallery, 2003), es decir, sus ítems están altamente correlacionados. Buzetti (2005) en su muestra de 98 docentes del Colegio de Profesores de Chile A.G., obtuvo un valor de 0,92, el cual representa un resultado similar al obtenido en este estudio.

La siguiente tabla nos muestra los valores del Alfa de Cronbach, al eliminar cada uno de los ítems de la dimensión Agotamiento emocional. Asimismo, se puede visualizar en ella la correlación ítem-dimensión (presentada en la tabla como “correlación total de elementos corregida”), la cual nos muestra la vinculación de cada ítem con la dimensión considerada:

Tabla 19

*Análisis de confiabilidad de la dimensión de Agotamiento emocional*

Ítem		Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1	Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado	0,742	0,883
2	Al final de la jornada me siento agotado	0,728	0,884
3	Me encuentro cansado cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo	0,756	0,881
6	Trabajar con alumnos todos los días es una tensión para mí	0,650	0,890
8	Me siento “quemado” por el trabajo	0,747	0,882
13	Me siento frustrado por mi trabajo	0,641	0,890
14	Siento que estoy haciendo un trabajo	0,556	0,898

	demasiado duro		
<b>16</b>	Trabajar en contacto directo con los alumnos me produce bastante estrés	0,713	0,885
<b>20</b>	En el trabajo siento que estoy al límite de mis posibilidades	0,493	0,902

*Nota:* Tabla 19. Continuación

Esta tabla nos muestra, por una parte, que no es conveniente eliminar ningún ítem de la dimensión estudiada, puesto que el valor del Alfa de Cronbach disminuye al efectuar dicha acción (esto a pesar de que al eliminar el ítem 20, produciría un leve aumento en la confiabilidad de la dimensión, el que, sin embargo, es bastante leve). Asimismo, la correlación ítem-dimensión es aceptable, ya que todos los ítems poseen un valor superior a 0,25 (Cano, 2004).

### ***3.5.1.2. Análisis de confiabilidad de la dimensión Despersonalización.***

El valor del Alfa de Cronbach obtenido para los 5 ítems de la dimensión Agotamiento emocional, en los 112 docentes participantes de esta investigación, fue de 0,738. Este valor se considera aceptable (George & Mallery, 2003), es decir, sus ítems poseen una buena correlación. Buzetti (2005) en su muestra de 98 docentes del Colegio de Profesores de Chile A.G., obtuvo un valor de 0,76, el cual representa un resultado similar al obtenido en este estudio.

La siguiente tabla nos muestra los valores del Alfa de Cronbach, al eliminar cada uno de los ítems de la dimensión Agotamiento emocional. Asimismo, se puede visualizar en ella la correlación ítem-dimensión (presentada en la tabla como “correlación total de elementos corregida”), la cual nos muestra la vinculación de cada ítem con la dimensión considerada:

Tabla 20

*Análisis de confiabilidad de la dimensión de Despersonalización*

<b>Ítem</b>	<b>Correlación total de elementos corregida</b>	<b>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</b>
<b>5</b> Creo que trato a algunos alumnos como si fueran objetos	0,658	0,661
<b>10</b> Creo que tengo un comportamiento más insensible con la gente desde que hago este trabajo	0,494	0,700
<b>11</b> Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente	0,571	0,666
<b>15</b> Realmente no me importa lo que le ocurra a los alumnos que tengo que atender	0,526	0,699
<b>22</b> Siento que los alumnos me culpan de algunos de sus problemas	0,399	0,738

Esta tabla nos muestra, por una parte, que no es conveniente eliminar ningún ítem de la dimensión estudiada, puesto que el valor del Alfa de Cronbach disminuye al efectuar dicha acción (de hecho, solo el ítem 22 deja igual el valor del Alfa de Cronbach al ser eliminado). Asimismo, la correlación ítem-dimensión es aceptable, ya que todos los ítems poseen un valor superior a 0,25 (Cano, 2004).

**3.5.1.3. Confiabilidad de la dimensión Falta de realización personal.**

El valor del Alfa de Cronbach obtenido para los 8 ítems de la dimensión Falta de realización personal emocional, en los 112 docentes participantes de esta investigación, fue de 0,707. Este valor se considera aceptable (George & Mallery, 2003), es decir, sus ítems poseen una buena correlación. Buzetti (2005) en su muestra de 98 docentes del Colegio de Profesores de Chile A.G., obtuvo un valor de 0,55, el cual se considera pobre en relación a

la correlación de sus ítems. Sin embargo, ese valor se incrementa a 0,7 al eliminar el ítem 21, el que además tiene una baja correlación ítem-dimensión (-0,19).

La siguiente tabla nos muestra los valores del Alfa de Cronbach, al eliminar cada uno de los ítems de la dimensión Falta de realización personal. Asimismo, se puede visualizar en ella la correlación ítem-dimensión (presentada en la tabla como “correlación total de elementos corregida”), la cual nos muestra la vinculación de cada ítem con la dimensión considerada:

Tabla 21

*Análisis de la dimensión de Falta de realización personal*

<b>Ítem</b>	<b>Correlación total de elementos corregida</b>	<b>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</b>
<b>4</b> Puedo entender con facilidad lo que piensan mis alumnos	0,457	0,668
<b>7</b> Me enfrento muy bien con los problemas que me presentan mis alumnos	0,283	0,708
<b>9</b> Siento que mediante mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de otros	0,448	0,674
<b>12</b> Me encuentro con mucha vitalidad	0,464	0,663
<b>17</b> Tengo facilidad para crear una atmósfera relajada en mis clases	0,428	0,674
<b>18</b> Me encuentro animado después de trabajar junto con los alumnos	0,419	0,674
<b>19</b> He realizado muchas cosas que merecen la pena en este trabajo	0,421	0,679
<b>21</b> Siento que sé tratar de forma adecuada los problemas emocionales en el trabajo	0,384	0,692

Esta tabla nos muestra, por una parte, que no es conveniente eliminar ningún ítem de la dimensión estudiada, puesto que el valor del Alfa de Cronbach disminuye al efectuar dicha acción (esto a pesar de que al eliminar el ítem 7, produciría un leve aumento en la confiabilidad de la dimensión, el que, sin embargo, es bastante leve). Asimismo, la correlación ítem-dimensión es aceptable, ya que todos los ítems poseen un valor superior a 0,25 (Cano, 2004).

#### ***3.5.1.4. Análisis de confiabilidad global del MBI adaptado.***

El valor del Alfa de Cronbach obtenido para los 22 ítems del MBI adaptado, en los 112 docentes participantes de esta investigación, fue de 0,923. Este valor se considera excelente (George & Mallery, 2003), es decir, sus ítems poseen una fuerte correlación. Buzetti (2005) en su muestra de 98 docentes del Colegio de Profesores de Chile A.G., obtuvo un valor de 0,89 (un poco inferior al obtenido en este estudio), el cual se considera bueno en relación a la correlación de sus ítems (aunque podríamos considerar este como en el límite de los valores excelentes). Sin embargo, ese valor se incrementa a 0,9 al eliminar el ítem 21, el que además tiene una baja correlación ítem-test (-0,1).

La siguiente tabla nos muestra los valores del Alfa de Cronbach, al eliminar cada uno de los ítems del MBI adaptado. Asimismo, se puede visualizar en ella la correlación ítem-test (presentada en la tabla como “correlación total de elementos corregida”), la cual nos muestra la vinculación de cada ítem con el MBI adaptado. Es importante mencionar además, que las puntuaciones de la dimensión Falta de realización personal fueron invertidas (el 0 se cambió por 6, el 1 por el 5, el 2 por el 4, el 4 por el 2, el 5 por el 1, el 6 por el 0 y el 3 se mantuvo sin variaciones), puesto que para determinar la confiabilidad global de un instrumento, todos sus ítems deben estar en la misma dirección (recordemos que en esta dimensión a mayor puntaje, menor era la baja realización personal, es decir, mayor era la sensación de logro):

Tabla 22

*Análisis de confiabilidad del MBI adaptado.*

<b>Ítem</b>	<b>Correlación total de elementos corregida</b>	<b>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</b>
<b>1</b> Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado	0,728	0,916
<b>2</b> Al final de la jornada me siento agotado	0,691	0,917
<b>3</b> Me encuentro cansado cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo	0,708	0,917
<b>4</b> Puedo entender con facilidad lo que piensan mis alumnos	0,369	0,923
<b>5</b> Creo que trato a algunos alumnos como si fueran objetos	0,703	0,919
<b>6</b> Trabajar con alumnos todos los días es una tensión para mí	0,658	0,918
<b>7</b> Me enfrento muy bien con los problemas que me presentan mis alumnos	0,226	0,926
<b>8</b> Me siento “quemado” por el trabajo	0,743	0,916
<b>9</b> Siento que mediante mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de otros	0,490	0,921
<b>10</b> Creo que tengo un comportamiento más insensible con la gente desde que hago este trabajo	0,564	0,920
<b>11</b> Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente	0,684	0,917
<b>12</b> Me encuentro con mucha vitalidad	0,617	0,919
<b>13</b> Me siento frustrado por mi trabajo	0,679	0,917
<b>14</b> Siento que estoy haciendo un trabajo demasiado duro	0,518	0,921
<b>15</b> Realmente no me importa lo que le ocurra a los alumnos que tengo que atender	0,583	0,920

<b>16</b>	Trabajar en contacto directo con los alumnos me produce bastante estrés	0,732	0,916
<b>17</b>	Tengo facilidad para crear una atmósfera relajada en mis clases	0,392	0,922
<b>18</b>	Me encuentro animado después de trabajar junto con los alumnos	0,549	0,920
<b>19</b>	He realizado muchas cosas que merecen la pena en este trabajo	0,481	0,922
<b>20</b>	En el trabajo siento que estoy al límite de mis posibilidades	0,569	0,920
<b>21</b>	Siento que sé tratar de forma adecuada los problemas emocionales en el trabajo	0,461	0,922
<b>22</b>	Siento que los alumnos me culpan de algunos de sus problemas	0,518	0,921

*Nota:* Tabla 22. Continuación

Esta tabla nos muestra, por una parte, que no es conveniente eliminar ningún ítem de la dimensión estudiada, puesto que el valor del Alfa de Cronbach disminuye al efectuar dicha acción (esto a pesar de que al eliminar el ítem 7, produciría un leve aumento en la confiabilidad de la dimensión, el que, sin embargo, es bastante leve). Asimismo, la correlación ítem-dimensión es aceptable en casi todos los ítems del MBI adaptado (excepto en el ítem 7, que posee un valor de 0,226, el cual es inferior al límite de aceptabilidad), ya que poseen un valor superior a 0,25 (Cano, 2004).

### **3.6. Plan de análisis de los resultados**

Para analizar los datos de la presente investigación, se utilizó el programa computacional SPSS en su versión 23. Primeramente, se realizó una estadística descriptiva de cada dimensión del Síndrome de Burnout, en función de las variables de identificación de los 112 docentes participantes de este estudio. Para esto, se comenzó haciendo, previamente, un análisis general de cada dimensión, de forma cualitativa (en relación a los tres niveles establecidos para cada una estas: bajo, medio y alto) y cuantitativa (según el

análisis descriptivo por ítem y por puntaje total obtenidos en estos, en cada de las dimensiones). Posteriormente, se realizó el mismo procedimiento descrito, pero en relación al nivel de Burnout evidenciado por los participantes de este estudio (nada, poco, medio bastante y excesivo). Es importante mencionar al respecto, que dichos niveles fueron establecidos en función de los niveles determinados en las dimensiones del Síndrome de Burnout. Cabe recordar que dicha forma de categorizar tal síndrome fue propuesta por Esteras (2015) en una investigación realizada en una muestra de 171 docentes de la localidad de Alicante, España. Este autor se basó en los trabajos de Manassero et al. (1995), Guerrero (1998) y Guerrero y Rubio (2008).

En el análisis descriptivo de cada dimensión y del Síndrome de Burnout en relación a las variables de identificación de los profesores, se analizaron tablas de contingencia en función de sus frecuencias absolutas y porcentajes relativos tanto al total de la muestra, como a las categorías de dichas variables. Junto con esto, se construyeron gráficos de barras para mostrar la información anterior de manera más resumida.

Una vez realizado el análisis descriptivo anteriormente señalado, se procedió a hacer un análisis inferencial, con el fin de encontrar posibles relaciones entre las variables de identificación, las dimensiones del Síndrome de Burnout y los niveles establecidos para este. Para esto, se utilizó el test de Chi-cuadrado para desestimar o no la hipótesis nula, la cual establece la independencia de las variables de estudio (las cuales son cualitativas, o bien, cuantitativas agrupadas en categorías finitas). En los casos en que el recuento esperado de frecuencias fue menor que 5, se realizó la prueba exacta de Fisher para comprobar de mejor manera las relaciones que pudieran darse entre las variables señaladas. A través de esto y el análisis descriptivo de los niveles de Burnout, mencionado con anterioridad, se busca cumplir con los objetivos específicos de esta investigación, y por tanto, con su objetivo general.

## **Capítulo 4. Análisis de resultados**

Para analizar los datos recolectados, partiremos realizando un estudio descriptivo de las variables de investigación: variables de identificación (género, estado civil, número de hijos, años de servicio en la docencia, nivel(es) de enseñanza donde imparte docencia, asignatura(s) donde imparte docencia, modalidad(es) de enseñanza en la que se desempeña, horario contratado, número de horas contratadas y tipo de contrato) y dimensiones del Síndrome de Burnout (Agotamiento emocional, Despersonalización y Falta de realización personal). Este análisis se realizó, primeramente, en función del nivel detectado en cada una de las dimensiones de éste (bajo, medio, alto), para posteriormente efectuar el mismo, pero en relación al nivel de Burnout global (nada, poco, medio, bastante, excesivo) encontrado en los 112 docentes participantes de este estudio. Asimismo, a continuación de lo anterior, se efectuará un análisis correlacional entre las variables de identificación y las dimensiones del Síndrome de Burnout, así como también, entre estos factores y el nivel de Burnout global experimentado por los profesores de esta investigación.

### **4.1. Análisis descriptivo de las variables de estudio**

#### **4.1.1. Análisis descriptivo de la dimensión Agotamiento emocional.**

La siguiente tabla muestra medidas descriptivas del nivel de Agotamiento emocional, detectado en los 112 docentes de este estudio. Dicha estadística, está referida a medidas de tendencia central (moda, media y mediana) y de dispersión (rango, desviación estándar y varianza). Es importante mencionar al respecto, que dicho análisis se realizará considerando como resultados posibles del nivel de Agotamiento emocional, los valores “1”, “2” y “3”, que están relacionados, respectivamente, a los niveles “bajo”, “medio” y “alto”. Cabe recordar que el nivel bajo fue establecido para los docentes que obtuvieron de 0 a 16 puntos en esta dimensión, el nivel medio para los que obtuvieron de 17 a 28 puntos y el nivel alto para los que lograron de 29 a 54 puntos.

Tabla 23

*Estadística descriptiva por respuesta del nivel de Agotamiento emocional*

<b>N</b>	<b>Válido</b>	112
	<b>Perdidos</b>	0
<b>Media</b>		1,94
<b>Mediana</b>		2,00
<b>Moda</b>		1
<b>Desviación estándar</b>		0,841
<b>Varianza</b>		0,708
<b>Rango</b>		2
<b>Mínimo</b>		1
<b>Máximo</b>		3

Aquí podemos visualizar que la media del nivel de esta dimensión se aproxima al valor “2”, lo que significa que los docentes participantes de este estudio poseen, en promedio, un nivel medio de Agotamiento emocional (este valor coincide además con el valor de la mediana). Asimismo, esta tabla muestra que el nivel bajo de esta dimensión concentra la mayor cantidad de profesores (puesto de la moda de esta distribución es “1”). Por otra parte, la desviación estándar de esta distribución nos indica que el conjunto de resultados se desvía, en promedio, 0,841 unidades de su media (cabe destacar que la varianza, al igual que la desviación estándar, también mide la dispersión de los datos).

En conjunto con la estadística descriptiva del nivel de Agotamiento emocional presentada con anterioridad, se mostrará a continuación una tabla de frecuencias de los niveles presentados por los 112 docentes de este estudio, con respecto a la dimensión investigada:

Tabla 24

*Tabla de frecuencias del nivel Agotamiento emocional*

<b>Nivel</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Bajo</b>	43	38,4	38,4	38,4
<b>Medio</b>	33	29,5	29,5	67,9
<b>Alto</b>	36	32,1	32,1	100,0
<b>Total</b>	112	100,0	100,0	

Podemos visualizar en esta tabla que el mayor porcentaje de docentes posee un nivel bajo de Agotamiento emocional, sin embargo, los profesores que tiene un nivel medio y alto constituyen aproximadamente el 60 % del total de la muestra de esta investigación. Esta situación también puede ser observada en el siguiente gráfico de barras:

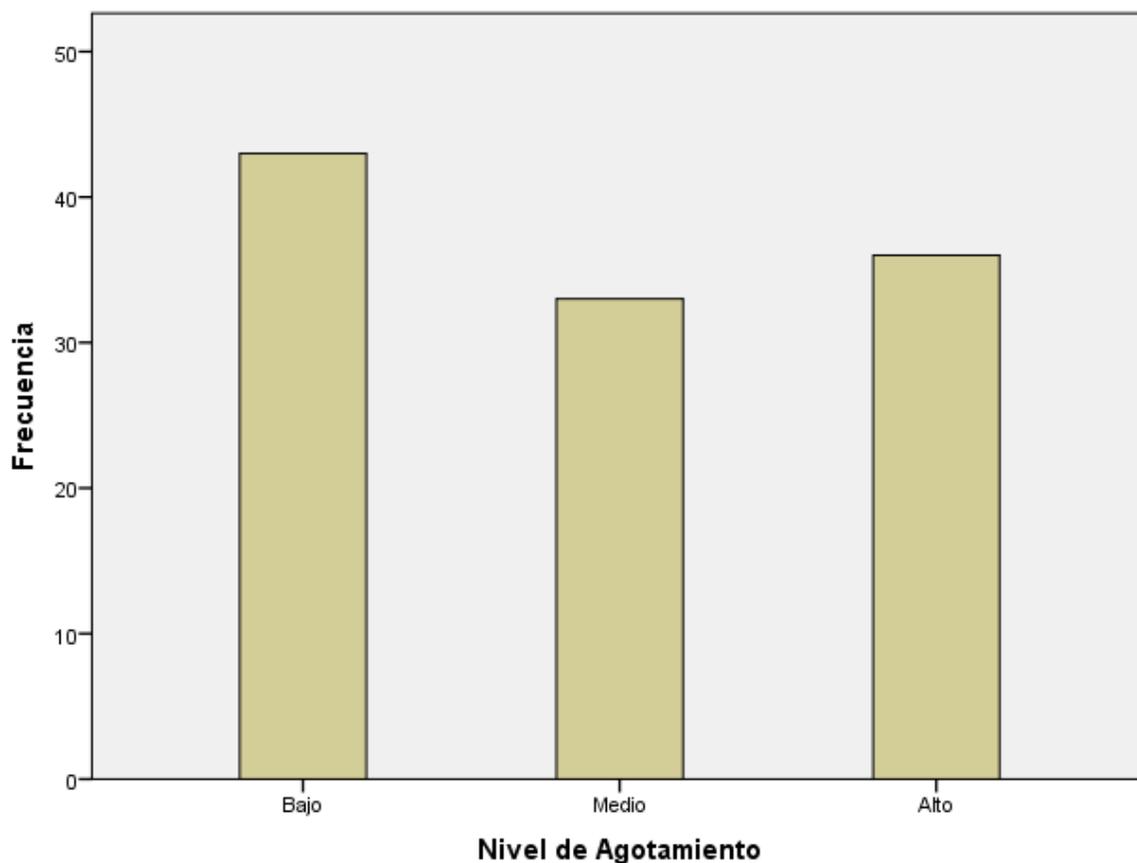


Gráfico 1. Nivel de Agotamiento emocional

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que la mayor parte de los docentes de esta investigación, posee un nivel bajo de agotamiento emocional, tal como se mencionó con anterioridad.

Junto con el análisis descriptivo general de la dimensión estudiada, a través de los tres niveles en la que se manifiesta (bajo, medio y alto), se mostrará a continuación una tabla con los estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems que la componen:

Tabla 25

*Estadística descriptiva por ítem de la dimensión Agotamiento emocional*

Ítem	1	2	3	6	8	13	14	16	20
<b>N</b>									
<b>Válido</b>	112	112	112	112	112	112	112	112	112
<b>Perdidos</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Media</b>	3,13	4,02	3,18	1,64	1,84	1,43	2,47	2,06	1,79
<b>Mediana</b>	3,00	4,00	3,00	1,00	1,00	1,00	2,00	2,00	1,00
<b>Moda</b>	3	5	5	0	0 <sup>a</sup>	0	1	1	0
<b>Desviación estándar</b>	1,580	1,582	1,720	1,553	1,619	1,535	1,801	1,662	1,714
<b>Varianza</b>	2,495	2,504	2,959	2,412	2,623	2,355	3,243	2,762	2,939
<b>Rango</b>	5	6	6	6	6	6	6	6	6
<b>Mínimo</b>	1	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Máximo</b>	6	6	6	6	6	6	6	6	6

*Nota:* a. Existen múltiples modas. Se muestra el valor más pequeño.

Con respecto a esta tabla, podemos decir que la mayor de las medias de las respuestas otorgadas, la posee el ítem 2. El valor de esta se aproxima a 4, lo cual nos dice que los docentes participantes de este estudio creen, en promedio, que “una vez a la semana” sienten lo manifestado en el ítem señalado. Por otro lado, la menor de las medias de respuestas la tiene el ítem 13. Este valor es el más cercano a 1, lo cual nos dice que los profesores de esta investigación creen que, en promedio, “alguna vez al año o menos”, sienten lo señalado en este ítem.

En relación a la mediana, podemos señalar que la mayor parte de los ítems (ítems 6, 8, 13 y 20) posee un valor de esta medida estadística igual a 1. Esto quiere decir que el 50% de los docentes de este estudio respondió en estos ítems que “Alguna vez al año o menos”, sentía lo manifestado en estos, y que el otro 50% contestó de manera igual o distinta a la señalada.

Con respecto a la moda, podemos decir que la mayor parte de los ítems (ítems 6, 8, 13 y 20) tienen una moda de respuesta igual a 0. Esto quiere decir que la mayoría de los docentes de este estudio, creen que “nunca” sienten lo manifestado en estos ítems. Es importante considerar que el ítem 8 tiene múltiples modas en sus respuestas, por lo que solo

se muestra la más pequeña. Junto con lo anterior, los ítems 2 y 3 presentan las modas más altas de respuesta, lo cual quiere decir que en estos ítems los profesores creen que “Varias veces a la semana”, sienten lo señalado en estos.

Por otro lado, la mayor dispersión de las respuestas la tiene el ítem 14, pues su desviación estándar (1,801) y varianza (3,243) son las más altas dentro de los ítems de esta dimensión. Asimismo, el ítem 13 es el que presenta respuestas más homogéneas, pues su desviación estándar (1,535) y varianza (2,355) son las menores dentro de los ítems de esta dimensión.

En relación al rango de respuestas otorgadas, podemos señalar que el ítem 1 posee el menor valor de este (siendo además el único ítem con este valor), el cual es igual a 5. Esto se explica ya que ningún docente contestó “nunca” en este ítem, que como habíamos visto anteriormente, se le asignó el valor 0.

#### ***4.1.1.1. Nivel de Agotamiento emocional en función de las variables de identificación.***

##### *4.1.1.1.1. Nivel de Agotamiento emocional según el género de los docentes.*

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona el género de los docentes con el nivel de Agotamiento emocional evidenciado:

Tabla 26

#### *Nivel de Agotamiento emocional según género*

		Nivel de Agotamiento emocional			Total	
		Bajo	Medio	Alto		
<b>Género</b>	<b>Masculino</b>	<b>Recuento</b>	19	6	9	34
		<b>% dentro de Género</b>	55,9%	17,6%	26,5%	100,0%
		<b>% del total</b>	17,0%	5,4%	8,0%	30,4%
	<b>Femenino</b>	<b>Recuento</b>	24	27	27	78
		<b>% dentro de Género</b>	30,8%	34,6%	34,6%	100,0%
		<b>% del total</b>	21,4%	24,1%	24,1%	69,6%
<b>Total</b>		<b>Recuento</b>	43	33	36	112
		<b>% del total</b>	38,4%	29,5%	32,1%	100,0%

En esta tabla podemos observar que más de la mitad de los hombres (55,9%) posee un nivel bajo de Agotamiento emocional, sin embargo, con respecto al total de docentes, esta cantidad solo representa el 17%. Dentro de las mujeres, los porcentajes se mantienen relativamente parejos en los tres niveles de la dimensión estudiada, con un leve predominio de los niveles medio y alto (ambos con un 34,6% dentro del género considerado). Asimismo, cada uno de estos niveles representa un 24,1% del total de docentes, los que corresponden a los porcentajes más alto de cada uno de estos niveles, y de hecho de todos los profesores de la muestra.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

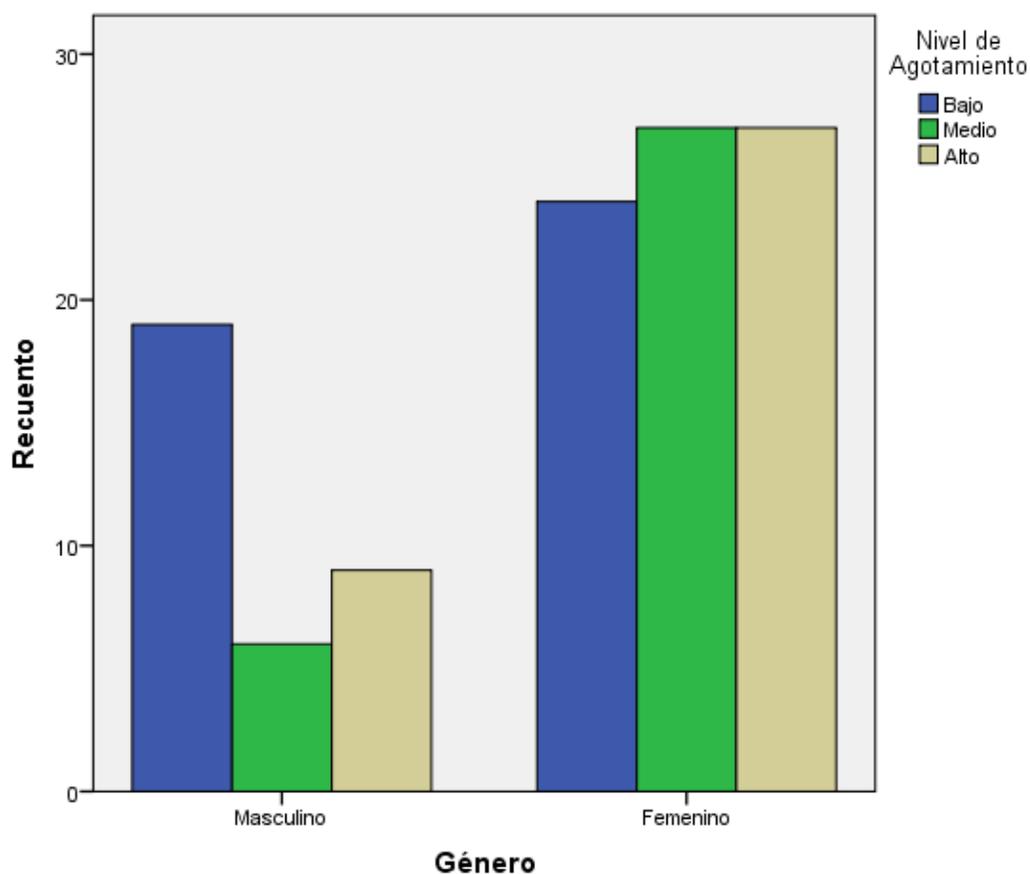


Gráfico 2. Nivel de agotamiento emocional según género

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que la mayor parte de los docentes poseen un bajo nivel de agotamiento emocional, en contraste con las

docentes que tienen una distribución homogénea en los tres niveles de esta dimensión, con leve predominio de los niveles medio y alto. Asimismo, es importante señalar que hay una cantidad considerablemente mayor de mujeres que de hombres en la presente investigación.

*4.1.1.1.2. Nivel de Agotamiento emocional según la edad de los docentes.*

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona la edad de los docentes con el nivel de Agotamiento emocional evidenciado:

Tabla 27

*Nivel de Agotamiento emocional según edad*

			Nivel de Agotamiento			Total
			Bajo	Medio	Alto	
<b>Edad</b>	<b>De 23 a 30 años</b>	<b>Recuento</b>	9	5	12	26
		<b>% dentro de Edad</b>	34,6%	19,2%	46,2%	100,0%
		<b>% del total</b>	8,0%	4,5%	10,7%	23,2%
	<b>De 31 a 38 años</b>	<b>Recuento</b>	12	13	8	33
		<b>% dentro de Edad</b>	36,4%	39,4%	24,2%	100,0%
		<b>% del total</b>	10,7%	11,6%	7,1%	29,5%
	<b>De 39 a 46 años</b>	<b>Recuento</b>	7	6	7	20
		<b>% dentro de Edad</b>	35,0%	30,0%	35,0%	100,0%
		<b>% del total</b>	6,3%	5,4%	6,3%	17,9%
	<b>De 47 a 54 años</b>	<b>Recuento</b>	5	6	5	16
		<b>% dentro de Edad</b>	31,3%	37,5%	31,3%	100,0%
		<b>% del total</b>	4,5%	5,4%	4,5%	14,3%
	<b>De 55 a 62 años</b>	<b>Recuento</b>	9	3	4	16
		<b>% dentro de Edad</b>	56,3%	18,8%	25,0%	100,0%
		<b>% del total</b>	8,0%	2,7%	3,6%	14,3%
	<b>63 años o más</b>	<b>Recuento</b>	1	0	0	1
		<b>% dentro de Edad</b>	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		<b>% del total</b>	0,9%	0,0%	0,0%	0,9%
<b>Total</b>		<b>Recuento</b>	43	33	36	112
		<b>% del total</b>	38,4%	29,5%	32,1%	100,0%

En esta tabla podemos observar que la mayor parte de los docentes de 23 a 30 años de edad, poseen un alto nivel de agotamiento emocional (46,2%). Asimismo, estos representan un 10,7% del total de profesores, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

De los docentes de 31 a 38 años de edad, la mayor parte de estos poseen un nivel medio de agotamiento emocional (39,4%), sin embargo, este porcentaje es muy similar a los que tienen un bajo nivel en esta dimensión (36,4%). Asimismo, estos representan un 11,6% del total, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel, y de hecho, de todos los profesores participantes de este estudio.

Los docentes de 39 a 46 años edad, se distribuyen de manera similar dentro de los tres niveles de agotamiento emocional, aunque predominan levemente los pertenecientes a los niveles bajo y alto (35%). Asimismo, ambos niveles representan un 5,4% del total de profesores en este rango de edad, lo que equivale al tercer menor porcentaje en cada uno de dichos niveles.

Los docentes de 47 a 54 años de edad, se distribuyen de manera similar dentro de los tres niveles de agotamiento emocional, aunque predominan levemente los pertenecientes al nivel medio (37,5%). Asimismo, este nivel representa un 5,4% del total de profesores en este rango de edad, lo que equivale al segundo mayor porcentaje en dicho nivel.

De los docentes de 55 a 62 años de edad, la mayor parte poseen un bajo nivel de agotamiento emocional (56,3%). Asimismo, estos representan un 8% del total de profesores, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

Por último, existe un solo docente que tiene 63 o más años de edad, el cual posee un bajo nivel de agotamiento emocional.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

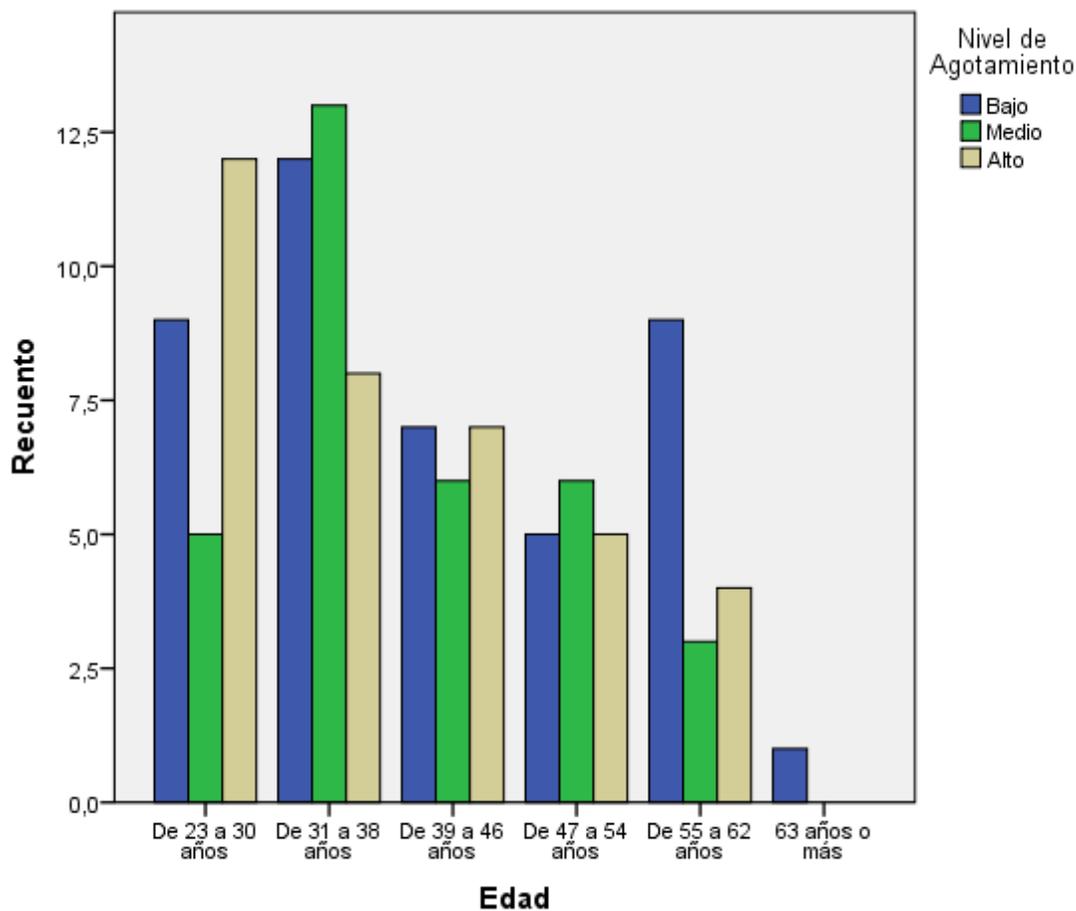


Gráfico 3. Nivel de Agotamiento emocional según edad.

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que los docentes de 23 a 30 años son los que concentran la proporción más grande de profesores con un alto nivel de agotamiento emocional. Asimismo, el único grupo de docentes en el que existe una mayor cantidad de estos en el nivel bajo de esta dimensión (excluyendo al último grupo, en el cual hay un solo profesor), es el que tiene de 55 a 62 años de edad.

4.1.1.1.3. Nivel de Agotamiento emocional según el estado civil de los docentes.

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona el estado civil de los docentes con el nivel de Agotamiento emocional evidenciado:

Tabla 28

*Nivel de Agotamiento emocional según estado civil*

			Nivel de Agotamiento			Total
			Bajo	Medio	Alto	
<b>Estado Civil</b>	<b>Casado</b>	<b>Recuento</b>	18	14	13	45
		<b>% dentro de estado civil</b>	40,0%	31,1%	28,9%	100,0%
		<b>% del total</b>	16,1%	12,5%	11,6%	40,2%
	<b>Soltero</b>	<b>Recuento</b>	14	10	11	35
		<b>% dentro de estado civil</b>	40,0%	28,6%	31,4%	100,0%
		<b>% del total</b>	12,5%	8,9%	9,8%	31,3%
	<b>En pareja</b>	<b>Recuento</b>	6	5	8	19
		<b>% dentro de estado civil</b>	31,6%	26,3%	42,1%	100,0%
		<b>% del total</b>	5,4%	4,5%	7,1%	17,0%
	<b>Viudo</b>	<b>Recuento</b>	1	0	0	1
		<b>% dentro de estado civil</b>	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		<b>% del total</b>	0,9%	0,0%	0,0%	0,9%
<b>Separado</b>	<b>Recuento</b>	4	4	4	12	
	<b>% dentro de estado civil</b>	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%	
	<b>% del total</b>	3,6%	3,6%	3,6%	10,7%	
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	43	33	36	112	
	<b>% del total</b>	38,4%	29,5%	32,1%	100,0%	

En esta tabla podemos observar que la mayor parte de los docentes casados posee un bajo nivel de agotamiento emocional (40%). Asimismo, estos representan un 16,1% del total de profesores, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel, y de hecho, de todos los profesores de este estudio.

De los docentes solteros, la mayor parte posee un nivel bajo de agotamiento emocional (40%). Asimismo, estos representan un 12,1% del total de profesores, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel. Por otro lado, los porcentajes de profesores solteros que tienen un nivel medio y alto en esta dimensión son similares.

De los docentes que están en pareja, la mayor parte posee un nivel alto de agotamiento emocional (42,1%). Asimismo, estos representan un 7,1% del total de profesores, lo que corresponde al tercer porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

Los docentes separados se distribuyen de igual manera en los tres niveles de agotamiento emocional (cada uno representando un 33,3% de los profesores de esta categoría). Asimismo, cada uno de estos representa un 3,6% del total de docentes de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más bajo de cada uno de los niveles de esta dimensión.

Por último, existe un solo docente viudo que resulto tener un bajo nivel de agotamiento emocional.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

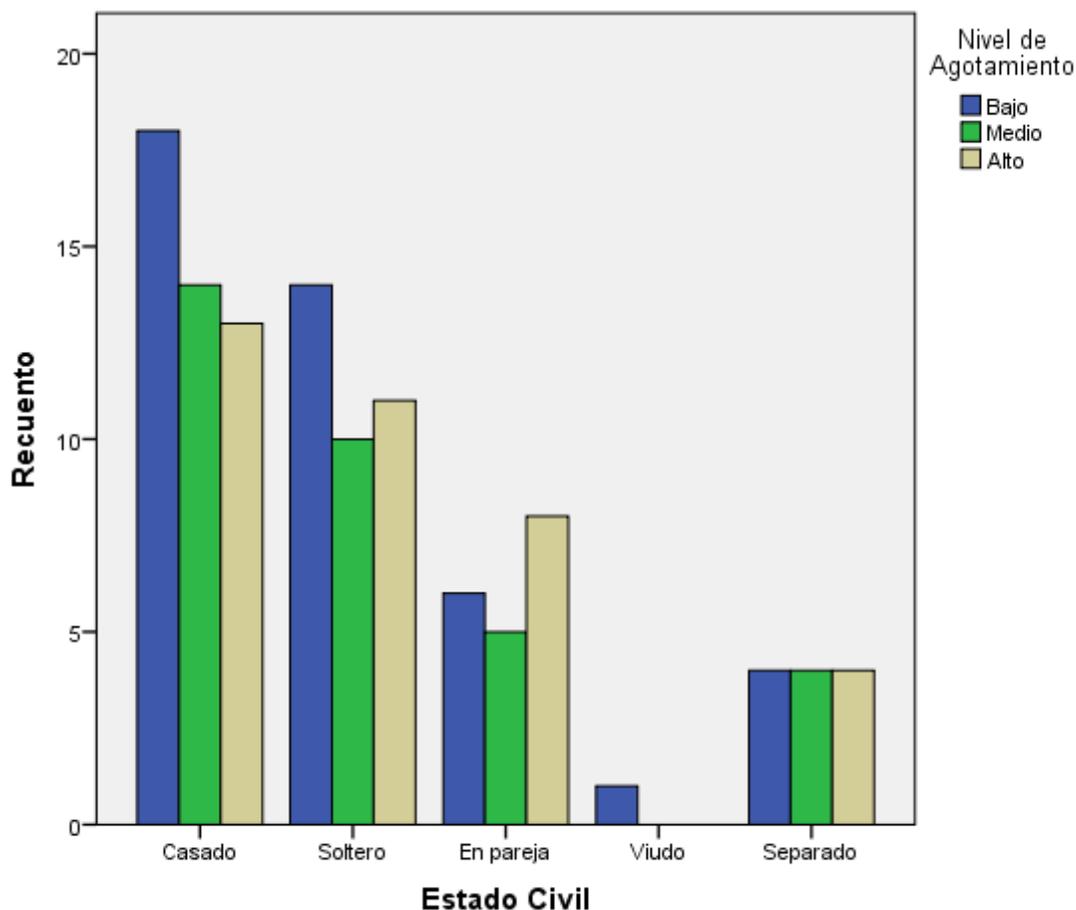


Gráfico 4. Nivel de Agotamiento emocional según estado civil.

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que los profesores que están en pareja poseen una mayor proporción de docentes con un alto nivel de agotamiento emocional, en relación a los niveles bajo y medio, a pesar que la mayor parte de los profesores de este estudio están casados y mayoritariamente se ubican en el nivel bajo de esta dimensión.

#### 4.1.1.1.4. Nivel de Agotamiento emocional según el número de hijos de los docentes.

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona el número de hijos de los docentes con el nivel de Agotamiento emocional evidenciado:

Tabla 29

*Nivel de Agotamiento emocional según número de hijos*

		Nivel de Agotamiento			Total	
		Bajo	Medio	Alto		
<b>Número de hijos</b>	<b>0</b>	<b>Recuento</b>	18	11	14	43
		<b>% dentro de número de hijos</b>	41,9%	25,6%	32,6%	100,0%
		<b>% del total</b>	16,1%	9,8%	12,5%	38,4%
	<b>1</b>	<b>Recuento</b>	6	9	9	24
		<b>% dentro de número de hijos</b>	25,0%	37,5%	37,5%	100,0%
		<b>% del total</b>	5,4%	8,0%	8,0%	21,4%
	<b>2</b>	<b>Recuento</b>	14	8	9	31
		<b>% dentro de número de hijos</b>	45,2%	25,8%	29,0%	100,0%
		<b>% del total</b>	12,5%	7,1%	8,0%	27,7%
	<b>3</b>	<b>Recuento</b>	5	3	3	11
		<b>% dentro de número de hijos</b>	45,5%	27,3%	27,3%	100,0%
		<b>% del total</b>	4,5%	2,7%	2,7%	9,8%
	<b>4</b>	<b>Recuento</b>	0	2	1	3
		<b>% dentro de número de hijos</b>	0,0%	66,7%	33,3%	100,0%
		<b>% del total</b>	0,0%	1,8%	0,9%	2,7%
<b>Total</b>		<b>Recuento</b>	43	33	36	112
		<b>% del total</b>	38,4%	29,5%	32,1%	100,0%

En esta tabla podemos observar que la mayor parte de los docentes que no tienen hijos, poseen un bajo nivel de agotamiento emocional (41,9%). Asimismo, estos representan un 16,1% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel, y de hecho, de todos los profesores de este estudio.

Dentro de los docentes que tienen un hijo, los mayores porcentajes se reparten de igual forma entre los niveles medio y alto de agotamiento emocional (37,5%). Asimismo, cada uno de estos niveles representa un 8% del total de docentes, los que corresponden al segundo porcentaje más alto de cada uno de estos niveles.

La mayor parte de los docentes que tienen dos hijos, poseen un bajo nivel de agotamiento emocional (45,2%). Asimismo, estos representan un 12,5% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

La mayor parte de los docentes que tienen tres hijos, poseen un bajo nivel de agotamiento emocional (66,7%). Sin embargo, estos representan un 1,8% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel.

De los docentes que tienen cuatro hijos, la mayor parte posee un nivel medio de agotamiento emocional (41,9%). Asimismo, estos representan un 16,1% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Por otro lado, no existen profesores en el nivel bajo de agotamiento emocional en la categoría descrita.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

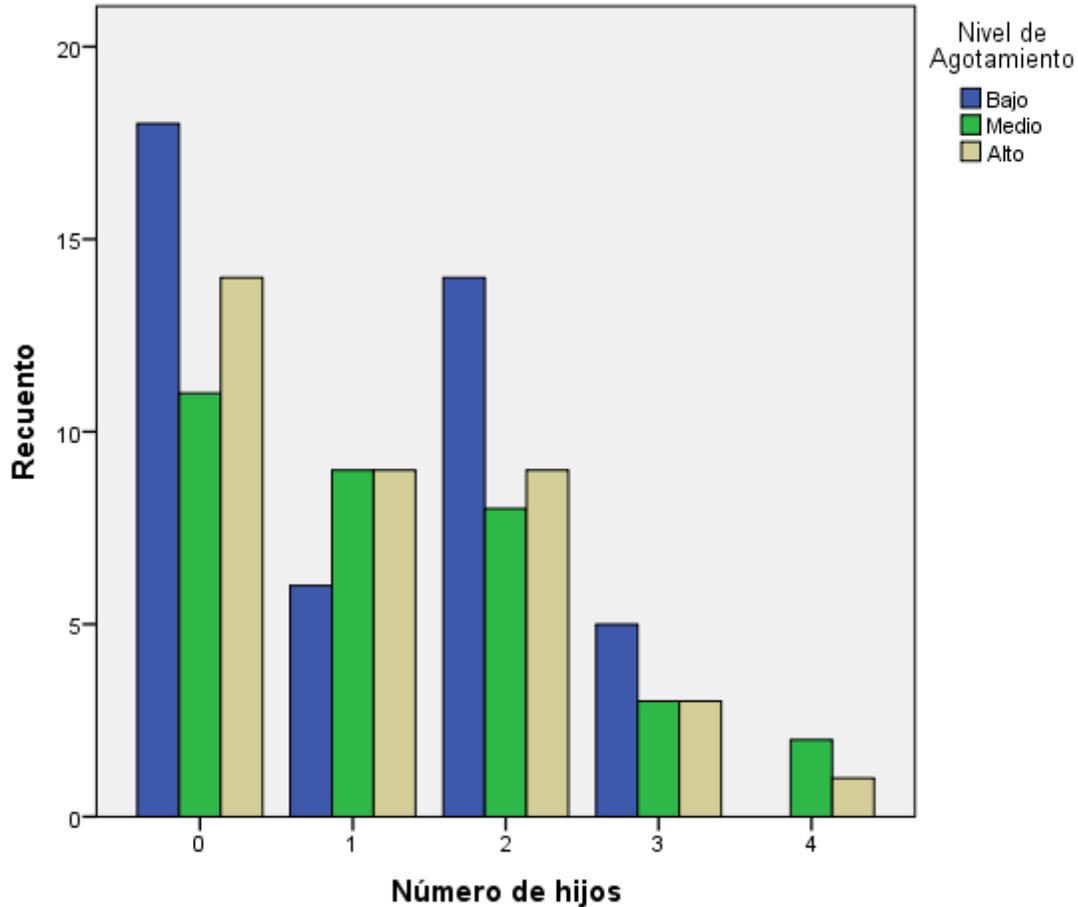


Gráfico 5. Nivel de Agotamiento emocional según número de hijos.

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que los docentes que tienen un hijo son los únicos que poseen una proporción mayor de profesores con un nivel medio y alto de agotamiento emocional, en relación con el nivel bajo de esta dimensión. Junto con esto, se puede observar que existe una cantidad mayoritaria de docentes que no tienen hijos, los cuales se encuentran preponderantemente en el nivel bajo de agotamiento emocional.

#### 4.1.1.1.5. Nivel de Agotamiento emocional según los años de servicio en la docencia.

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona los años de servicio en la docencia con el nivel de Agotamiento emocional evidenciado:

Tabla 30

*Nivel de Agotamiento emocional según los años de servicio en la docencia*

		Nivel de Agotamiento			Total	
		Bajo	Medio	Alto		
<b>Años en la docencia</b>	<b>De 1 a 7 años</b>	<b>Recuento</b>	19	10	13	42
		<b>% dentro de años en la docencia</b>	45,2%	23,8%	31,0%	100,0%
		<b>% del total</b>	17,0%	8,9%	11,6%	37,5%
	<b>De 8 a 14 años</b>	<b>Recuento</b>	12	14	13	39
		<b>% dentro de años en la docencia</b>	30,8%	35,9%	33,3%	100,0%
		<b>% del total</b>	10,7%	12,5%	11,6%	34,8%
	<b>De 15 a 21 años</b>	<b>Recuento</b>	2	3	3	8
		<b>% dentro de años en la docencia</b>	25,0%	37,5%	37,5%	100,0%
		<b>% del total</b>	1,8%	2,7%	2,7%	7,1%
	<b>De 22 a 28 años</b>	<b>Recuento</b>	3	5	3	11
		<b>% dentro de años en la docencia</b>	27,3%	45,5%	27,3%	100,0%
		<b>% del total</b>	2,7%	4,5%	2,7%	9,8%
	<b>De 29 a 35 años</b>	<b>Recuento</b>	5	1	2	8
		<b>% dentro de años en la docencia</b>	62,5%	12,5%	25,0%	100,0%
		<b>% del total</b>	4,5%	0,9%	1,8%	7,1%
	<b>36 años o más</b>	<b>Recuento</b>	2	0	2	4
		<b>% dentro de años en la docencia</b>	50,0%	0,0%	50,0%	100,0%
		<b>% del total</b>	1,8%	0,0%	1,8%	3,6%
<b>Total</b>		<b>Recuento</b>	43	33	36	112
		<b>% del total</b>	38,4%	29,5%	32,1%	100,0%

En esta tabla podemos observar que la mayor parte de los docentes que tienen de 1 a 7 años de docencia, poseen un bajo nivel de agotamiento emocional (45,2%). Asimismo, estos representan un 17% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto

de los docentes pertenecientes a este nivel, y de hecho, de todos los profesores de este estudio.

La mayor parte de los docentes que tienen de 8 a 14 años de docencia, poseen un nivel medio de agotamiento emocional (35,9%). Asimismo, estos representan un 12,5% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel. Cabe destacar además, que si bien es cierto que la cantidad de docentes pertenecientes al nivel medio de agotamiento emocional predomina en esta categoría, esta cantidad es similar a la de los otros niveles.

Dentro de los docentes que tienen de 15 a 21 años de docencia, los mayores porcentajes se reparten de igual forma entre los niveles medio y alto de agotamiento emocional (37,5%). Asimismo, cada uno de estos niveles representa un 2,7% del total de docentes, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto del nivel medio y al tercero más alto del nivel alto. A pesar de esta situación, en la tabla se puede visualizar una distribución relativamente homogénea en los tres niveles de esta dimensión.

La mayor parte de los docentes que tienen de 22 a 28 años de docencia, poseen un nivel medio de agotamiento emocional (45,5%). Asimismo, estos representan un 4,5% del total de la muestra, lo que corresponde al tercer porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

La mayor parte de los docentes que tienen de 29 a 35 años de docencia, poseen un bajo nivel de agotamiento emocional (62,5%). Asimismo, estos representan un 4,5% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

Dentro de los docentes que tienen 36 o más años de docencia, existe el mismo porcentaje de profesores en los niveles bajo y alto (50%), no existiendo representantes del nivel medio de agotamiento emocional. Asimismo, cada uno de los niveles descritos (bajo y alto) representa el 1,8% del total de la muestra, siendo los más bajos en relación a estos.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

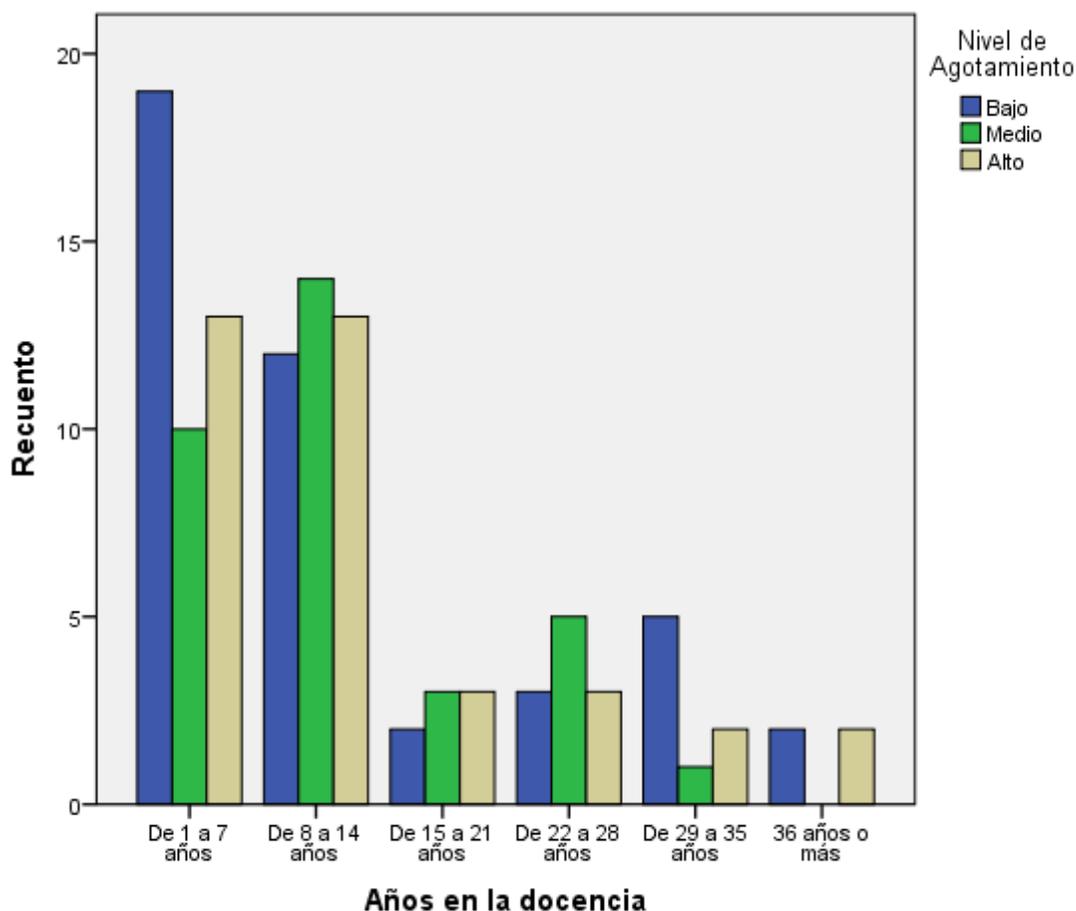


Gráfico 6. Nivel de Agotamiento emocional según los años de servicio en la docencia.

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que la mayor parte de los profesores poseen de 1 a 7 años de docencia. En esta categoría, existe una preponderancia de docentes con un bajo nivel de agotamiento emocional. Junto con esto, se puede observar que no existe ningún rango de años de ejercicio de la profesión docente, en el cual el nivel alto sea mayoritariamente preponderante.

4.1.1.1.6. Nivel de Agotamiento emocional según el(los) nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia.

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona el(los) nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia con el nivel de Agotamiento emocional evidenciado:

Tabla 31

*Nivel de Agotamiento emocional según el(los) nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia.*

			Nivel de Agotamiento			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Nivel(es) de enseñanza donde imparte docencia	Enseñanza Preescolar	Recuento	5	0	2	7
		% dentro de nivel(es) de enseñanza donde imparte docencia	71,4%	0,0%	28,6%	100,0%
		% del total	4,1%	0,0%	1,6%	5,7%
	Enseñanza Básica	Recuento	27	14	29	70
		% dentro de nivel(es) de enseñanza donde imparte docencia	38,6%	20,0%	41,4%	100,0%
		% del total	22,1%	11,5%	23,8%	57,4%
	Enseñanza Media	Recuento	24	8	13	45
		% dentro de nivel(es) de enseñanza donde imparte docencia	53,3%	17,8%	28,9%	100,0%
		% del total	19,7%	6,6%	10,7%	36,9%
	Total	Recuento	56	22	44	122
		% del total	45,9%	18,0%	36,1%	100,0%

En esta tabla podemos observar que la mayor parte de los docentes que realizan clases en la Enseñanza Preescolar, poseen un bajo nivel de agotamiento emocional (71,4%). Asimismo, estos representan un 4,1% del total de la muestra, lo que corresponde al

porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Por otro lado, no existen profesores que tengan un nivel medio de agotamiento emocional.

La mayor parte de los docentes que realizan clases en la Enseñanza Básica, poseen un nivel alto de agotamiento emocional (41,4%). Asimismo, estos representan un 23,8% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel, y de hecho, de todos los profesores de este estudio. Cabe destacar además, que si bien es cierto que la cantidad de docentes pertenecientes al nivel alto de agotamiento emocional predomina en esta categoría, esta cantidad es similar a la del nivel bajo.

Por último, la mayor parte de los docentes que realizan clases en la Enseñanza Media, poseen un bajo nivel de agotamiento emocional (53,3%). Asimismo, estos representan un 19,7% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

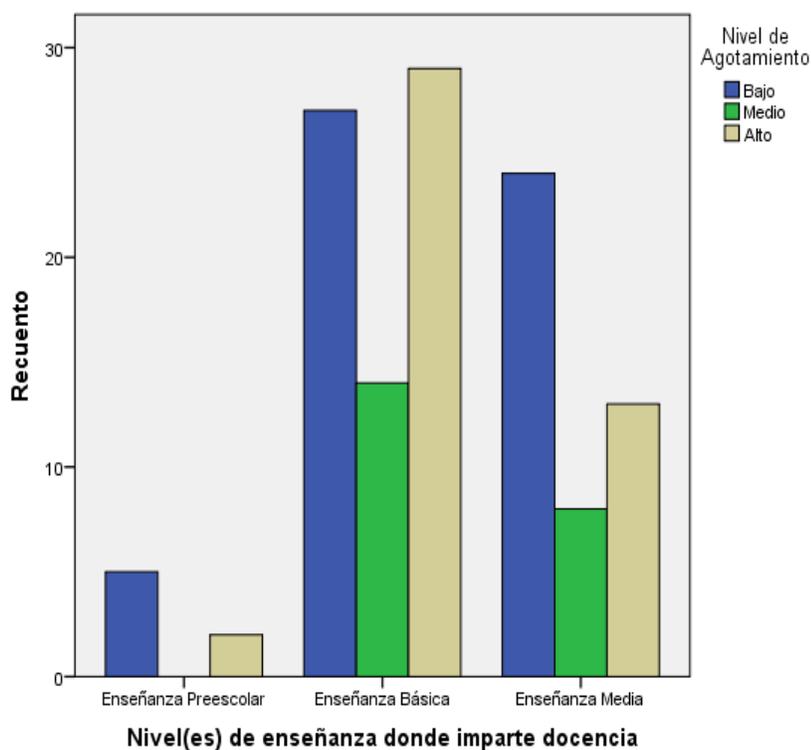


Gráfico 7. Nivel de Agotamiento emocional según el(los) nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que el grupo mayoritario de profesores imparte docencia en la Enseñanza Básica. Junto con esto, se puede observar que en esta categoría existe una preponderancia del nivel alto de agotamiento emocional, aunque en una proporción similar a la del nivel bajo. En los docentes de Educación Media, prevalece el nivel bajo de esta dimensión.

*4.1.1.1.7. Nivel de Agotamiento emocional según la(s) asignatura(s) donde se imparte docencia.*

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona la(s) asignatura(s) donde se imparte docencia con el nivel de Agotamiento emocional evidenciado:

Tabla 32

*Nivel de Agotamiento emocional según la(s) asignatura(s) donde se imparte docencia*

			Nivel de Agotamiento			Total
			Bajo	Medio	Alto	
<b>Asignatura(s) donde imparte docencia</b>	<b>Lenguaje y Comunicación</b>	<b>Recuento</b>	4	2	5	11
		<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	36,4%	18,2%	45,5%	100,0%
		<b>% del total</b>	3,1%	1,6%	3,9%	8,7%
	<b>Matemática</b>	<b>Recuento</b>	6	2	4	12
		<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	50,0%	16,7%	33,3%	100,0%
		<b>% del total</b>	4,7%	1,6%	3,1%	9,4%
<b>Historia, Geografía y Ciencias Sociales</b>	<b>Recuento</b>	3	4	7	14	
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	21,4%	28,6%	50,0%	100,0%	

---

	<b>% del total</b>	2,4%	3,1%	5,5%	11,0%
<b>Ciencias</b>	<b>Recuento</b>	1	3	2	6
<b>Naturales</b>	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	16,7%	50,0%	33,3%	100,0%
	<b>% del total</b>	0,8%	2,4%	1,6%	4,7%
<b>Inglés</b>	<b>Recuento</b>	3	2	2	7
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	42,9%	28,6%	28,6%	100,0%
	<b>% del total</b>	2,4%	1,6%	1,6%	5,5%
<b>Artes Visuales</b>	<b>Recuento</b>	1	0	2	3
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	33,3%	0,0%	66,7%	100,0%
	<b>% del total</b>	0,8%	0,0%	1,6%	2,4%
<b>Música</b>	<b>Recuento</b>	1	0	1	2
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	50,0%	0,0%	50,0%	100,0%
	<b>% del total</b>	0,8%	0,0%	0,8%	1,6%
<b>Educación Física</b>	<b>Recuento</b>	2	3	2	7
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	28,6%	42,9%	28,6%	100,0%
	<b>% del total</b>	1,6%	2,4%	1,6%	5,5%
<b>Orientación</b>	<b>Recuento</b>	5	2	1	8
	<b>% dentro de asignatura(s) donde</b>	62,5%	25,0%	12,5%	100,0%

---

---

	<b>imparte docencia</b>				
	<b>% del total</b>	3,9%	1,6%	0,8%	6,3%
<b>Tecnología</b>	<b>Recuento</b>	1	1	2	4
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	25,0%	25,0%	50,0%	100,0%
	<b>Religión</b>				
	<b>% del total</b>	0,8%	0,8%	1,6%	3,1%
	<b>Recuento</b>	2	0	0	2
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	<b>Física</b>				
	<b>% del total</b>	1,6%	0,0%	0,0%	1,6%
	<b>Recuento</b>	1	0	0	1
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	<b>Química</b>				
	<b>% del total</b>	0,8%	0,0%	0,0%	0,8%
	<b>Recuento</b>	1	0	0	1
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	<b>Biología</b>				
	<b>% del total</b>	0,8%	0,0%	0,0%	0,8%
	<b>Recuento</b>	1	0	0	1
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	<b>Asignatura Técnico</b>				
	<b>% del total</b>	0,8%	0,0%	0,0%	0,8%
	<b>Recuento</b>	4	0	1	5
	<b>% dentro de</b>	80,0%	0,0%	20,0%	100,0%

---

<b>Profesional</b>	<b>asignatura(s)</b>				
	<b>donde</b>				
	<b>imparte</b>				
	<b>docencia</b>				
	<b>% del total</b>	3,1%	0,0%	0,8%	3,9%
<b>Asignaturas de</b>	<b>Recuento</b>	2	4	11	17
<b>Enseñanza</b>	<b>% dentro de</b>	11,8%	23,5%	64,7%	100,0%
<b>Básica</b>	<b>asignatura(s)</b>				
<b>(profesor</b>	<b>donde</b>				
<b>generalista)</b>	<b>imparte</b>				
	<b>docencia</b>				
	<b>% del total</b>	1,6%	3,1%	8,7%	13,4%
<b>Computación</b>	<b>Recuento</b>	3	0	0	3
	<b>% dentro de</b>	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	<b>asignatura(s)</b>				
	<b>donde</b>				
	<b>imparte</b>				
	<b>docencia</b>				
	<b>% del total</b>	2,4%	0,0%	0,0%	2,4%
<b>Educación</b>	<b>Recuento</b>	4	1	2	7
<b>Diferencial</b>	<b>% dentro de</b>	57,1%	14,3%	28,6%	100,0%
	<b>asignatura(s)</b>				
	<b>donde</b>				
	<b>imparte</b>				
	<b>docencia</b>				
	<b>% del total</b>	3,1%	0,8%	1,6%	5,5%
<b>Asignaturas de</b>	<b>Recuento</b>	5	0	2	7
<b>Enseñanza</b>	<b>% dentro de</b>	71,4%	0,0%	28,6%	100,0%
<b>Preescolar</b>	<b>asignatura(s)</b>				
	<b>donde</b>				
	<b>imparte</b>				
	<b>docencia</b>				
	<b>% del total</b>	3,9%	0,0%	1,6%	5,5%
<b>Otra</b>	<b>Recuento</b>	7	0	2	9
	<b>% dentro de</b>	77,8%	0,0%	22,2%	100,0%
	<b>asignatura(s)</b>				
	<b>donde</b>				
	<b>imparte</b>				
	<b>docencia</b>				
	<b>% del total</b>	5,5%	0,0%	1,6%	7,1%

<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	57	24	46	127
	<b>% del total</b>	44,9%	18,9%	36,2%	100,0%

*Nota: Tabla 32. Continuación*

En esta tabla podemos observar que la mayor parte de los docentes de Lenguaje y Comunicación, poseen un alto nivel de agotamiento emocional (45,5%). Asimismo, estos representan un 3,9% del total de la muestra, lo que corresponde al tercer porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel. Sin embargo, la cantidad de profesores de esta asignatura que tienen un nivel bajo en esta dimensión, es bastante similar a la del nivel alto.

Con respecto a los docentes de Matemática podemos observar que la mayor parte de estos poseen un bajo nivel de agotamiento emocional (50%). Asimismo, estos representan un 4,7% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

En relación con los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, podemos visualizar que la mayor parte de estos poseen un alto nivel de agotamiento emocional (50%). Asimismo, estos representan un 5,5% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

Con respecto a los docentes de Ciencias Naturales, podemos observar que la mayor parte de estos poseen un nivel medio de agotamiento emocional (50%). Asimismo, estos representan un 2,4% del total de la muestra, lo que corresponde al tercer porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel. Sin embargo, la cantidad de profesores de esta asignatura que tienen un nivel alto en esta dimensión, es bastante similar a las del nivel medio y bajo.

En relación a los docentes de Inglés, se puede visualizar que la mayor parte de estos tiene un nivel medio de agotamiento emocional (42,9%). Asimismo, estos representan un 2,4% del total de la muestra, lo que corresponde al tercer porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Sin embargo, la cantidad de profesores de esta

asignatura que tienen un nivel medio y alto en esta dimensión, es bastante similar a la del nivel descrito.

En relación con los docentes de Artes Visuales, podemos visualizar que la mayor parte de estos poseen un alto nivel de agotamiento emocional (66,7%). Asimismo, estos representan un 1,6% del total de la muestra, lo que corresponde al tercer porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Sin embargo, es importante mencionar que la cantidad de profesores de esta asignatura es bastante bajo, puesto que hay solo 3.

Con respecto a los docentes de Música, podemos observar que se distribuyen de igual forma entre los niveles bajo y alto (50% en cada nivel). Asimismo, cada uno de estos representan un 0,8% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más bajo en el caso del nivel bajo y al segundo más bajo del nivel alto de agotamiento emocional. Sin embargo, es importante mencionar que la cantidad de profesores de esta asignatura es bastante bajo, puesto que hay solo 2.

En relación con los docentes de Educación Física, podemos visualizar que la mayor parte de estos poseen un nivel medio de agotamiento emocional (42,9%). Asimismo, estos representan un 2,4% del total de la muestra, lo que corresponde al tercer porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel. Sin embargo, la cantidad de profesores de esta asignatura que tienen un nivel alto en esta dimensión, es bastante similar a las del nivel bajo y alto.

Con respecto a los docentes de Orientación, podemos observar que la mayor parte de estos poseen un nivel bajo de agotamiento emocional (62,5%). Asimismo, estos representan un 3,9% del total de la muestra, lo que corresponde al tercer porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

En relación con los docentes de Tecnología, podemos visualizar que la mayor parte de estos poseen un nivel alto de agotamiento emocional (50%). Asimismo, estos representan un 1,6% del total de la muestra, lo que corresponde al tercer porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Sin embargo, la cantidad de profesores de

esta asignatura que tienen un nivel alto en esta dimensión, es bastante similar a las del nivel bajo y medio. Junto con esto, es importante mencionar que solo hay 4 profesores de esta asignatura.

Con respecto a los docentes de Religión, podemos observar que la totalidad de estos poseen un nivel bajo de agotamiento emocional. Asimismo, estos representan un 1,6% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Sin embargo, es importante mencionar que solo hay 2 profesores de esta asignatura.

En relación con las asignaturas de Física, Química y Biología podemos visualizar que estas solo poseen un docente, cada uno de los cuales tiene un bajo nivel de agotamiento emocional.

Con respecto a los docentes de asignaturas Técnico Profesionales, podemos observar que la mayor parte de estos poseen un nivel bajo de agotamiento emocional (80%). Asimismo, estos representan un 3,1% del total de la muestra, lo que corresponde al cuarto porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel.

En relación con los docentes generalistas de Enseñanza Básica, podemos observar que la mayor parte de estos poseen un nivel alto de agotamiento emocional (64,7%). Asimismo, estos representan un 8,7% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel, y de hecho, de todos los profesores de este estudio.

Con respecto a los docentes de Computación, podemos observar que la totalidad de estos poseen un nivel bajo de agotamiento emocional. Asimismo, estos representan un 2,4% del total de la muestra, lo que corresponde al tercer porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel.

En relación con los docentes de Educación Diferencial, podemos observar que la mayor parte de estos poseen un nivel bajo de agotamiento emocional (57,1%). Asimismo,

estos representan un 3,1% del total de la muestra, lo que corresponde al cuarto porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel.

Con respecto a los docentes de asignaturas de Enseñanza Preescolar, podemos observar que la mayor parte de estos poseen un nivel bajo de agotamiento emocional (71,4%). Asimismo, estos representan un 3,9% del total de la muestra, lo que corresponde al tercer porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

Por último, en los docentes que imparten otras asignaturas, podemos observar que la mayor parte de estos poseen un nivel bajo de agotamiento emocional (77,8%). Asimismo, estos representan un 5,5% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

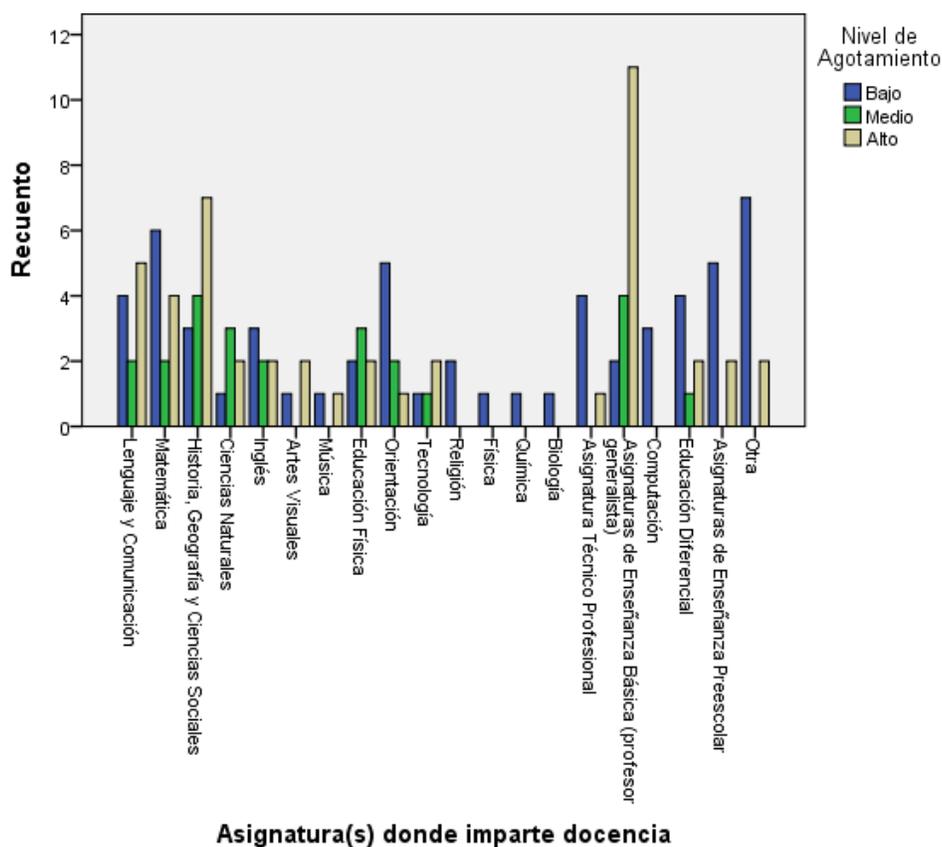


Gráfico 8. Nivel de Agotamiento emocional según la(s) asignatura(s) donde se imparte docencia

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que los profesores de enseñanza Básica (generalistas), junto con concentrar la mayor cantidad de docentes, posee la mayor proporción de estos en el nivel alto de agotamiento emocional, en relación con los niveles bajo y medio.

*4.1.1.1.8. Nivel de Agotamiento emocional según la modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia.*

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona la modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia con el nivel de Agotamiento emocional evidenciado:

Tabla 33

*Nivel de Agotamiento emocional según la modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia*

		Nivel de Agotamiento			Total	
		Bajo	Medio	Alto		
<b>Modalidad(es) de enseñanza en la que se desempeña</b>	<b>Científico- Humanista</b>	<b>Recuento</b>	21	8	12	41
		<b>% dentro de modalidad de enseñanza en la que se desempeña</b>	51,2%	19,5%	29,3%	100,0%
		<b>% del total</b>	15,1%	5,8%	8,6%	29,5%
	<b>Técnico Profesional</b>	<b>Recuento</b>	14	4	4	22
		<b>% dentro de modalidad de enseñanza en la que se desempeña</b>	63,6%	18,2%	18,2%	100,0%
		<b>% del total</b>	10,1%	2,9%	2,9%	15,8%
	<b>Educación Básica</b>	<b>Recuento</b>	27	14	28	69
		<b>% dentro de</b>	39,1%	20,3%	40,6%	100,0%

	<b>modalidad de enseñanza en la que se desempeña</b>				
	<b>% del total</b>	19,4%	10,1%	20,1%	49,6%
<b>Educación</b>	<b>Recuento</b>	5	0	2	7
<b>Preescolar</b>	<b>% dentro de</b>	71,4%	0,0%	28,6%	100,0%
	<b>modalidad de enseñanza en la que se desempeña</b>				
	<b>% del total</b>	3,6%	0,0%	1,4%	5,0%
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	67	26	46	139
	<b>% del total</b>	48,2%	18,7%	33,1%	100,0%

*Nota:* Tabla 33. Continuación

En esta tabla podemos observar que la mayor parte de los docentes que realizan clases en la modalidad Científico-Humanista, poseen un bajo nivel de agotamiento emocional (51,2%). Asimismo, estos representan un 15,1% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

En relación con los profesores que realizan clases en la modalidad Técnico Profesional, podemos visualizar que la mayor parte de estos poseen un bajo nivel de agotamiento emocional (63,6%). Asimismo, estos representan un 10,1% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel.

Dentro de los docentes que imparten clases en la modalidad de Enseñanza Básica, podemos señalar que la mayor parte de estos tienen un alto nivel de agotamiento emocional (40,6%). Asimismo, estos representan un 20,1% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel, y de hecho, de todos los profesores participantes de este estudio.

Con respecto a los profesores que realizan clases en la modalidad de Educación Preescolar, podemos señalar que la mayor parte de estos tienen un nivel bajo de agotamiento emocional (71,4%). Asimismo, estos representan un 3,6% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

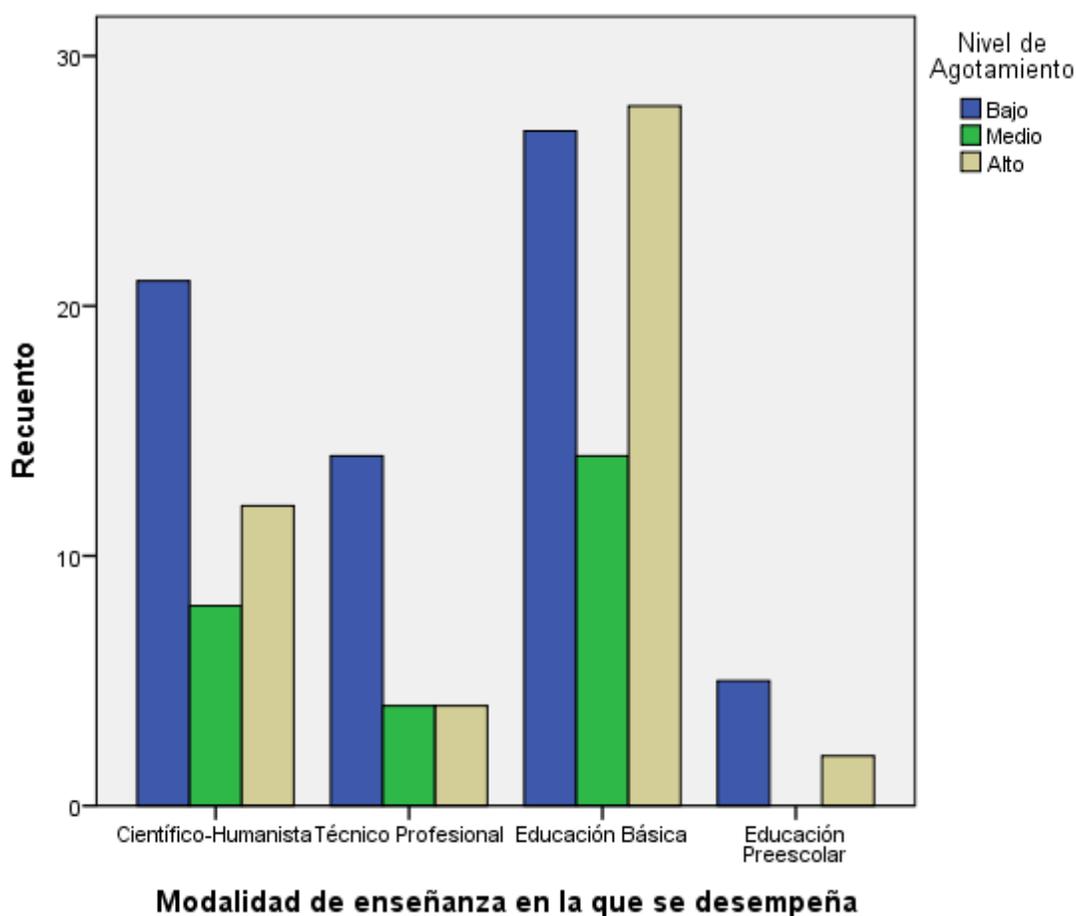


Gráfico 9. Nivel de Agotamiento emocional según la modalidad(es) de enseñanza en la que se desempeña el docente

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que el grupo mayoritario de profesores imparte docencia en la modalidad de Enseñanza Básica. Junto con esto, se puede observar que en esta categoría existe una preponderancia del nivel alto

de agotamiento emocional, aunque en una proporción similar a la del nivel bajo. En los docentes de las demás modalidades, prevalece el nivel bajo de esta dimensión.

#### 4.1.1.1.9. Nivel de Agotamiento emocional según el tipo de horario desempeñado.

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona el tipo de horario desempeñado con el nivel de Agotamiento emocional evidenciado:

Tabla 34

*Nivel de Agotamiento emocional según el tipo de horario desempeñado*

			Nivel de Agotamiento			Total
			Bajo	Medio	Alto	
<b>Horario</b>	<b>Completo</b>	<b>Recuento</b>	36	28	25	89
		<b>% dentro de Horario</b>	40,4%	31,5%	28,1%	100,0%
		<b>% del total</b>	32,1%	25,0%	22,3%	79,5%
	<b>Parcial</b>	<b>Recuento</b>	7	5	11	23
		<b>% dentro de Horario</b>	30,4%	21,7%	47,8%	100,0%
		<b>% del total</b>	6,3%	4,5%	9,8%	20,5%
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	43	33	36	112	
	<b>% del total</b>	38,4%	29,5%	32,1%	100,0%	

En esta tabla podemos observar que la mayor parte de los docentes tienen horario completo en el establecimiento educacional en el cual se desempeñan, poseen un bajo nivel de agotamiento emocional (40,4%). Asimismo, estos representan un 32,1% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel, y de hecho, de todos los profesores participantes de este estudio.

En relación con los profesores que poseen un horario parcial, podemos visualizar que la mayor parte de estos poseen un alto nivel de agotamiento emocional (47,8%). Asimismo, estos representan un 9,8% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

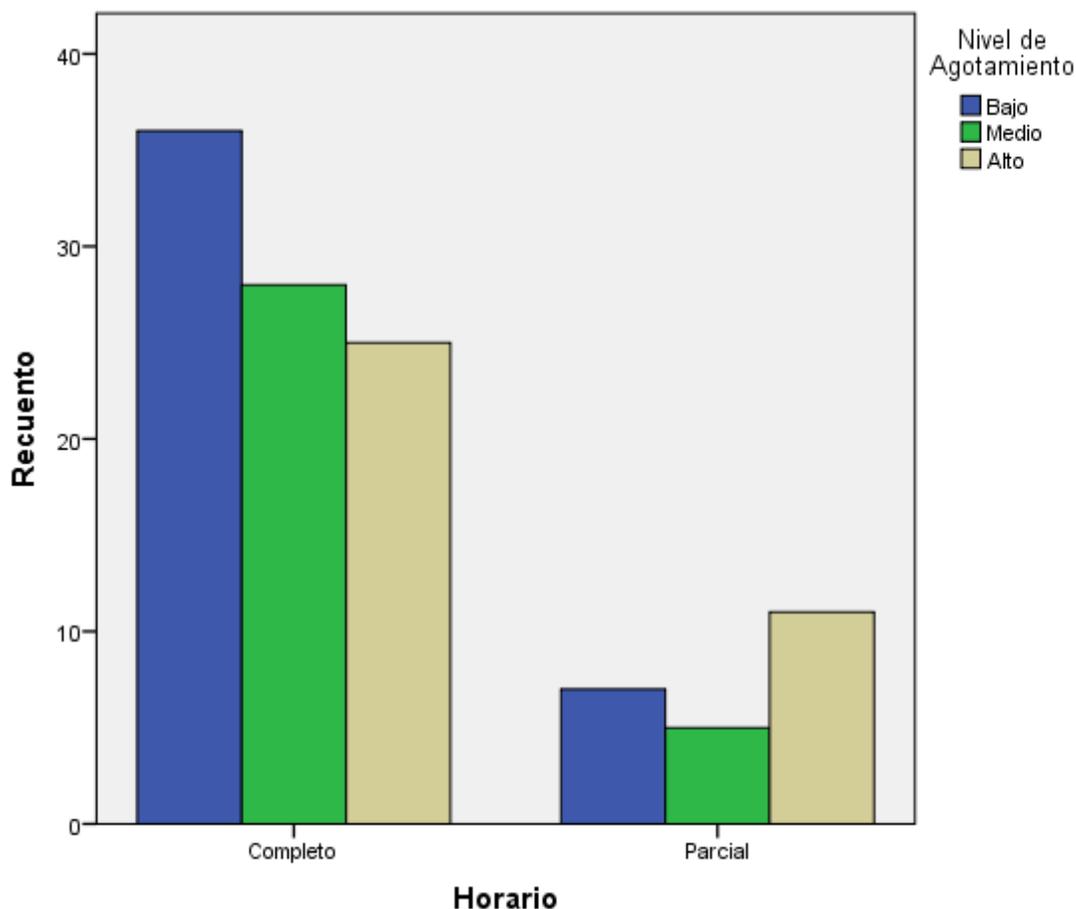


Gráfico 10. Nivel de Agotamiento emocional según el tipo de horario desempeñado.

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que la mayor parte de los profesores participantes de esta investigación, posee horario completo en los establecimientos en los cuales se desempeña. Junto con esto, se puede observar que en esta categoría existe una preponderancia del nivel bajo de agotamiento emocional, contrariamente a lo que sucede con los docentes que tienen horario parcial en sus instituciones educativas, en los cuales predomina el nivel alto de la dimensión estudiada.

4.1.1.1.10. Nivel de Agotamiento emocional según el número de horas contratadas.

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona el número de horas contratadas con el nivel de Agotamiento emocional evidenciado:

Tabla 35

*Nivel de Agotamiento emocional según el número de horas contratadas*

			Nivel de Agotamiento			Total
			Bajo	Medio	Alto	
<b>Número de horas contratadas</b>	<b>De 18 a 22 horas</b>	<b>Recuento</b>	2	1	1	4
		<b>% dentro de número de horas contratadas</b>	50,0%	25,0%	25,0%	100,0%
		<b>% del total</b>	1,8%	0,9%	0,9%	3,6%
		<b>De 23 a 27 horas</b>	<b>Recuento</b>	1	2	1
		<b>% dentro de número de horas contratadas</b>	25,0%	50,0%	25,0%	100,0%
		<b>% del total</b>	0,9%	1,8%	0,9%	3,6%
	<b>De 28 a 32 horas</b>	<b>Recuento</b>	6	2	11	19
		<b>% dentro de número de horas contratadas</b>	31,6%	10,5%	57,9%	100,0%
		<b>% del total</b>	5,4%	1,8%	9,8%	17,0%
		<b>De 33 a 37 horas</b>	<b>Recuento</b>	9	10	4
		<b>% dentro de número de horas contratadas</b>	39,1%	43,5%	17,4%	100,0%
		<b>% del total</b>	8,0%	8,9%	3,6%	20,5%
<b>De 38 a 42 horas</b>	<b>Recuento</b>	7	5	5	17	
	<b>% dentro de Número de horas contratadas</b>	41,2%	29,4%	29,4%	100,0%	

	<b>% del total</b>	6,3%	4,5%	4,5%	15,2%
<b>43 horas o más</b>	<b>Recuento</b>	18	13	14	45
	<b>% dentro de</b>	40,0%	28,9%	31,1%	100,0%
	<b>Número de horas contratadas</b>				
	<b>% del total</b>	16,1%	11,6%	12,5%	40,2%
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	43	33	36	112
	<b>% del total</b>	38,4%	29,5%	32,1%	100,0%

*Nota:* Tabla 35. Continuación

En esta tabla podemos observar que la mayor parte de los docentes tienen de 18 a 22 horas de contrato, poseen un bajo nivel de agotamiento emocional (50%). Asimismo, estos representan un 1,8% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Es importante mencionar además, que en esta categoría solo hay 4 docentes.

En relación con los profesores que poseen de 23 a 27 horas de contrato, podemos visualizar que la mayor parte de estos poseen un nivel medio de agotamiento emocional (50%). Asimismo, estos representan un 1,8% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Junto con esto, es importante mencionar que, al igual que la categoría anterior, hay solo 4 profesores de la muestra que trabajan esta cantidad de horas.

Con respecto a los docentes que tienen de 28 a 32 horas de contrato, podemos observar que la mayor parte de estos poseen un nivel medio de agotamiento emocional (57,9%). Asimismo, estos representan un 9,8% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Es importante mencionar además, que la cantidad de docentes que poseen un nivel bajo de agotamiento emocional, es similar a la cantidad de profesores que tienen un nivel medio en esta dimensión.

En relación con los profesores que poseen de 33 a 37 horas de contrato, podemos visualizar que la mayor parte de estos poseen un nivel medio de agotamiento emocional

(43,5%). Asimismo, estos representan un 9,8% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

Con respecto a los docentes que tienen de 38 a 42 horas de contrato, podemos observar que la mayor parte de estos poseen un nivel medio de agotamiento emocional (57,9%). Asimismo, estos representan un 9,8% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel.

Por último, en relación con los profesores que poseen 43 horas o más de contrato, podemos visualizar que la mayor parte de estos poseen un nivel bajo de agotamiento emocional (40%). Asimismo, estos representan un 16,1% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel, y de hecho, de todos los profesores participantes de este estudio.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

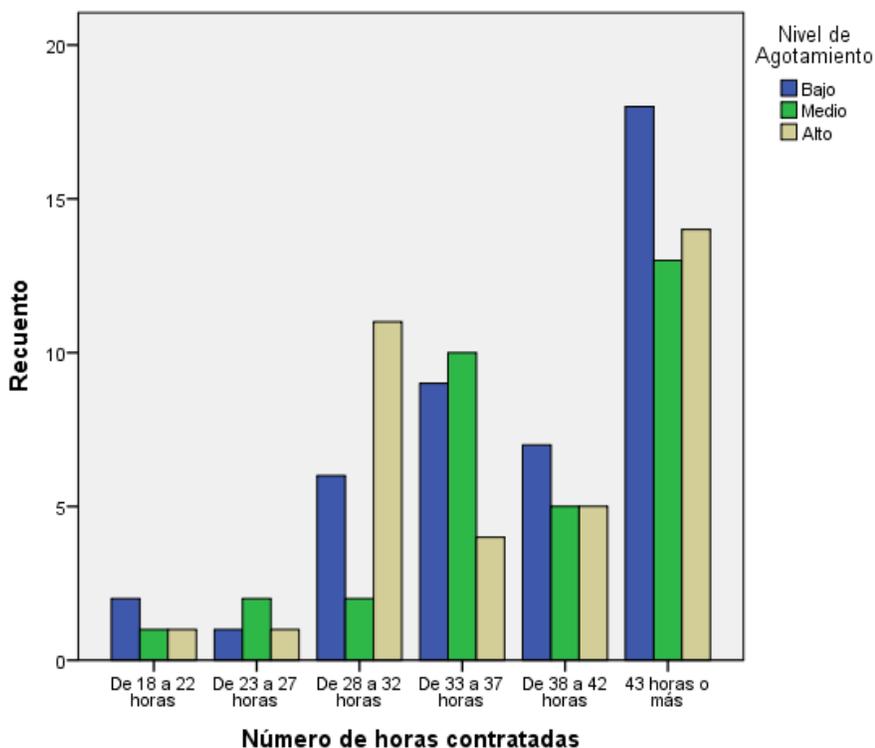


Gráfico 11. Nivel de Agotamiento emocional según el número de horas contratadas

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que la mayor parte de los profesores participantes de esta investigación, posee 43 o más horas de contrato en los establecimientos en los cuales se desempeña. Junto con esto, se puede observar que en esta categoría existe una preponderancia del nivel bajo de agotamiento emocional. Asimismo, en la única categoría donde el nivel alto es mayor a los otros niveles de esta dimensión, es aquella en la cual los docentes tienen de 28 a 32 horas de contrato.

#### 4.1.1.1.11. Nivel de Agotamiento emocional según el tipo de contrato.

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona el tipo de contrato con el nivel de Agotamiento emocional evidenciado:

Tabla 36

#### *Nivel de Agotamiento emocional según el tipo de contrato*

			Nivel de Agotamiento			Total
			Bajo	Medio	Alto	
<b>Tipo de contrato</b>	<b>Indefinido</b>	<b>Recuento</b>	25	19	18	62
		<b>% dentro de tipo de contrato</b>	40,3%	30,6%	29,0%	100,0%
		<b>% del total</b>	22,3%	17,0%	16,1%	55,4%
	<b>Plazo Fijo</b>	<b>Recuento</b>	18	14	18	50
		<b>% dentro de tipo de contrato</b>	36,0%	28,0%	36,0%	100,0%
		<b>% del total</b>	16,1%	12,5%	16,1%	44,6%
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	43	33	36	112	
	<b>% del total</b>	38,4%	29,5%	32,1%	100,0%	

En esta tabla podemos observar, que la mayor parte de los docentes que tienen un contrato indefinido en el establecimiento educacional en el cual se desempeñan, poseen un bajo nivel de agotamiento emocional (40,3%). Asimismo, estos representan un 22,3% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel, y de hecho, de todos los profesores participantes de este estudio.

En relación con los profesores que poseen un contrato a plazo fijo, podemos visualizar que estos se reparten de igual manera entre los niveles bajo y alto de agotamiento emocional (cada uno representando un 36% del total de docentes con contrato a plazo fijo). Asimismo, cada uno de estos grupos representa un 16,1% del total de la muestra.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

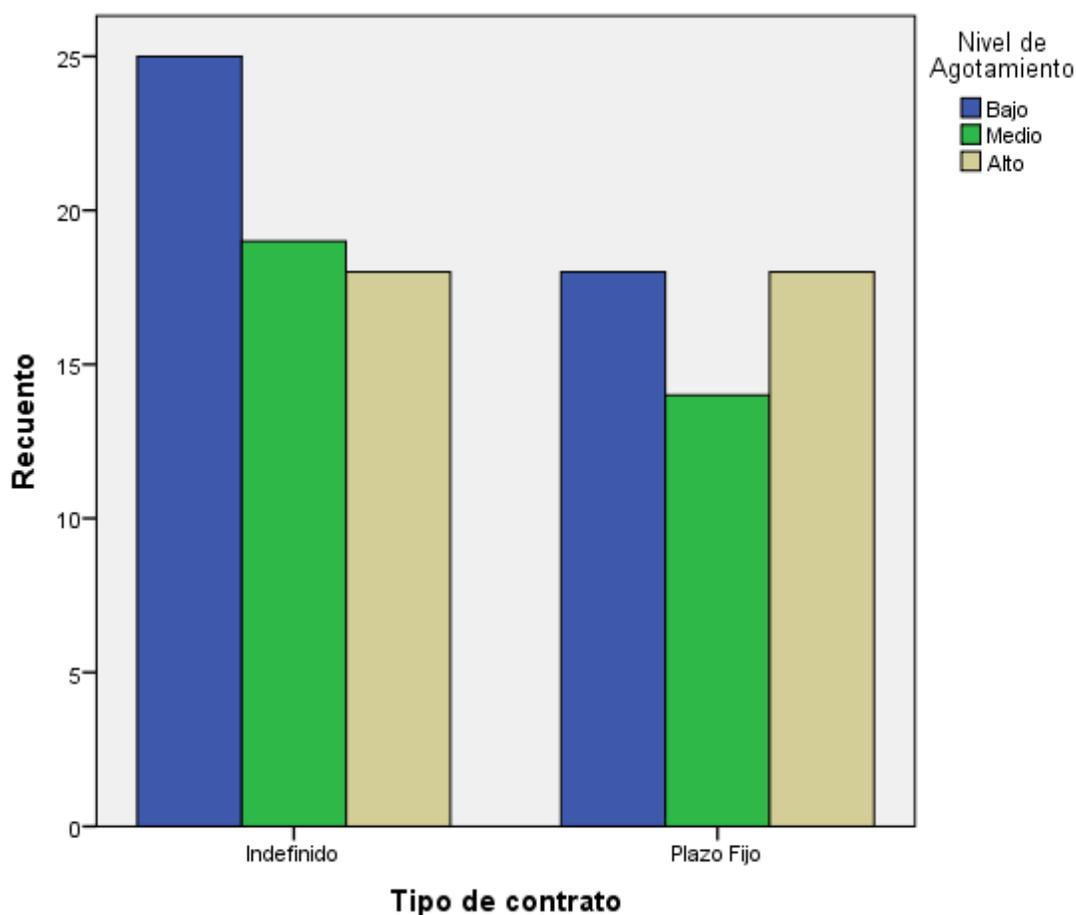


Gráfico 12. Nivel de Agotamiento emocional según el tipo de horario desempeñado

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que la mayor parte de los profesores participantes de esta investigación, posee un contrato indefinido en los establecimientos en los cuales se desempeña. Junto con esto, se puede observar que en esta categoría existe una preponderancia del nivel bajo de agotamiento emocional,

contrariamente a lo que sucede con los docentes que tienen contrato a plazo, en los cuales predominan los niveles bajo y alto de esta dimensión.

#### 4.1.2. Análisis descriptivo de la dimensión Despersonalización.

La siguiente tabla muestra medidas descriptivas del nivel de Despersonalización, detectado en los 112 docentes de este estudio. Dicha estadística, está referida a medidas de tendencia central (moda, media y mediana) y de dispersión (rango, desviación estándar y varianza). Es importante mencionar al respecto, que dicho análisis se realizará considerando como resultados posibles del nivel de Despersonalización, los valores “1”, “2” y “3”, que están relacionados, respectivamente, a los niveles “bajo”, “medio” y “alto”. Cabe recordar que el nivel bajo fue establecido para los docentes que obtuvieron de 0 a 2 puntos en esta dimensión, el nivel medio para los que obtuvieron de 3 a 8 puntos y el nivel alto para los que lograron de 9 a 30 puntos.

Tabla 37.

*Estadística descriptiva del nivel de Despersonalización*

<b>N</b>	<b>Válido</b>	112
	<b>Perdidos</b>	0
<b>Media</b>		1,97
<b>Mediana</b>		2,00
<b>Moda</b>		1
<b>Desviación estándar</b>		0,832
<b>Varianza</b>		0,693
<b>Rango</b>		2
<b>Mínimo</b>		1
<b>Máximo</b>		3

Aquí podemos visualizar que la media del nivel de esta dimensión se aproxima al valor “2”, lo que significa que los docentes participantes de este estudio poseen, en promedio, un nivel medio de Despersonalización (este valor coincide además con el valor de la mediana). Asimismo, esta tabla muestra que el nivel bajo de esta dimensión concentra la mayor cantidad de profesores (puesto de la moda de esta distribución es “1”). Por otra

parte, la desviación estándar de esta distribución nos indica que el conjunto de resultados se desvía, en promedio, 0,832 unidades de su media (cabe destacar que la varianza, al igual que la desviación estándar, también mide la dispersión de los datos).

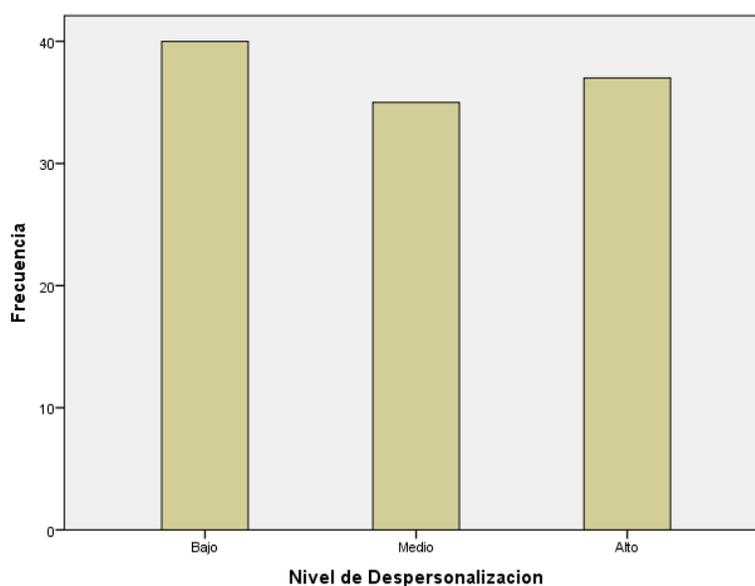
En conjunto con la estadística descriptiva del nivel de Despersonalización presentada con anterioridad, se mostrará a continuación una tabla de frecuencias de los niveles presentados por los 112 docentes de este estudio, con respecto a la dimensión investigada:

Tabla 38

*Tabla de frecuencias del nivel de Despersonalización*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Bajo</b>	40	35,7	35,7	35,7
<b>Medio</b>	35	31,3	31,3	67,0
<b>Alto</b>	37	33,0	33,0	100,0
<b>Total</b>	112	100,0	100,0	

Podemos visualizar en esta tabla, que el mayor porcentaje de docentes posee un nivel bajo de Despersonalización, sin embargo, los profesores que tiene un nivel medio y alto constituyen aproximadamente el 70 % del total de la muestra de esta investigación. Esta situación también puede ser observada en el siguiente gráfico de barras:



*Gráfico 13.* Nivel de Despersonalización

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que la mayor parte de los docentes de esta investigación, posee un nivel bajo de despersonalización, tal como se mencionó con anterioridad.

Junto con el análisis descriptivo general de la dimensión estudiada, a través de los tres niveles en la que se manifiesta (bajo, medio y alto), se mostrará a continuación una tabla con los estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems que la componen:

Tabla 39

*Estadística descriptiva por ítem de la dimensión Despersonalización*

<b>Ítem</b>		5	10	11	15	22
<b>N</b>	<b>Válido</b>	112	112	112	112	112
	<b>Perdidos</b>	0	0	0	0	0
<b>Media</b>		0,70	1,29	1,33	0,60	1,39
<b>Mediana</b>		0,00	1,00	1,00	0,00	1,00
<b>Moda</b>		0	0	0	0	0
<b>Desviación estándar</b>		0,938	1,522	1,556	0,905	1,485
<b>Varianza</b>		0,880	2,318	2,421	0,819	2,205
<b>Rango</b>		4	6	6	5	6
<b>Mínimo</b>		0	0	0	0	0
<b>Máximo</b>		4	6	6	5	6

Con respecto a esta tabla, podemos decir que la mayor de las medias de las respuestas otorgadas, la posee el ítem 22 (aunque los ítems 10 y 11 poseen medias similares). El valor de esta se aproxima a 1 (mismo valor al que se aproximan por redondeo a la unidad, el promedio de las respuestas de los demás ítems), lo cual nos dice que los docentes participantes de este estudio creen, en promedio, que “una vez al año o menos” sienten lo manifestado en el ítem señalado. Por otro lado, la menor de las medias de respuestas la tiene el ítem 15. Este valor se puede redondear a la unidad a 1, lo cual nos dice que los profesores de esta investigación creen que, en promedio, “alguna vez al año o menos”, sienten lo señalado en este ítem.

En relación a la mediana, podemos señalar que la mayor parte de los ítems (ítems 10, 11 y 22) posee un valor de esta medida estadística igual a 1. Esto quiere decir que el

50% de los docentes de este estudio respondió en estos ítems que “Nunca” o “Alguna vez al año o menos”, sentía lo manifestado en estos, y que el otro 50% contestó “Alguna vez al año o menos” o de forma distinta a las señaladas.

Con respecto a la moda, podemos decir que todos los ítems tienen una moda de respuesta igual a 0. Esto quiere decir que la mayoría de los docentes de este estudio, creen que “nunca” sienten lo manifestado en estos ítems.

Por otro lado, la mayor dispersión de las respuestas la tiene el ítem 11, pues su desviación estándar (1,556) y varianza (2,421) son las más altas dentro de los ítems de esta dimensión. Asimismo, el ítem 15 es el que presenta respuestas más homogéneas, pues su desviación estándar (0,905) y varianza (0,819) son las menores dentro de los ítems de esta dimensión.

En relación al rango de respuestas otorgadas, podemos señalar que el ítem 5 posee el menor valor de este, el cual es igual a 4. Esto se explica ya que ningún docente contestó 5 (“Varias veces a la semana”) ni 6 (“A diario”).

#### ***4.1.2.1. Nivel de Despersonalización en función de las variables de identificación.***

##### *4.1.2.1.1. Nivel de Despersonalización según el género de los docentes.*

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona el género de los docentes con el nivel de Despersonalización evidenciado:

Tabla 40

#### *Nivel de Despersonalización según género*

		Nivel de Despersonalización			Total	
		Bajo	Medio	Alto		
Género	Masculino	Recuento	12	13	9	34
		% dentro de Género	35,3%	38,2%	26,5%	100,0%
		% del total	10,7%	11,6%	8,0%	30,4%

<b>Femenino</b>	<b>Recuento</b>	28	22	28	78
	<b>% dentro de Género</b>	35,9%	28,2%	35,9%	100,0%
	<b>% del total</b>	25,0%	19,6%	25,0%	69,6%
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	40	35	37	112
	<b>% del total</b>	35,7%	31,3%	33,0%	100,0%

Nota: Tabla 40. Continuación

En esta tabla podemos observar, que la mayor parte de los docentes varones (38,2%) posee un nivel medio de despersonalización (aunque la cantidad de profesores hombres que tiene este nivel, es similar a la de los docentes que poseen un nivel bajo en esta dimensión). Asimismo, estos representan un 11,6% del total de profesores, lo que corresponde al porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Dentro de las mujeres, los porcentajes se mayoritarios se concentran en los niveles alto y bajo de esta dimensión (ambos con un 35,9% dentro del género considerado). Asimismo, cada uno de estos niveles representa un 25% del total de docentes, los que corresponden a los porcentajes más alto de cada uno de estos niveles, y de hecho de todos los profesores de la muestra.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

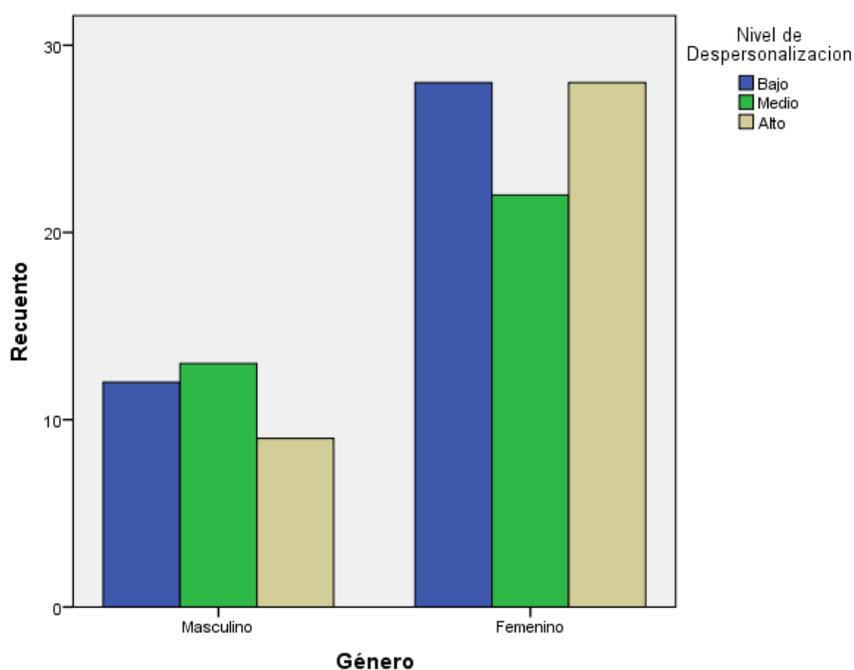


Gráfico 14. Nivel de Despersonalización según género

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que la mayor parte de los docentes poseen un nivel medio de despersonalización, en contraste con las docentes que tienen una distribución mayoritaria y homogénea en los niveles bajo y alto de esta dimensión. Asimismo, es importante señalar que hay una cantidad considerablemente mayor de mujeres que de hombres en la presente investigación.

#### 4.1.2.1.2. Nivel de Despersonalización según la edad de los docentes.

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona la edad de los docentes con el nivel de Despersonalización evidenciado:

Tabla 41

#### *Nivel de Despersonalización según edad*

			Nivel de Despersonalización			Total
			Bajo	Medio	Alto	
<b>Edad</b>	<b>De 23 a 30 años</b>	<b>Recuento</b>	7	8	11	26
		<b>% dentro de Edad</b>	26,9%	30,8%	42,3%	100,0%
		<b>% del total</b>	6,3%	7,1%	9,8%	23,2%
<b>De 31 a 38 años</b>	<b>De 31 a 38 años</b>	<b>Recuento</b>	14	11	8	33
		<b>% dentro de Edad</b>	42,4%	33,3%	24,2%	100,0%
		<b>% del total</b>	12,5%	9,8%	7,1%	29,5%
<b>De 39 a 46 años</b>	<b>De 39 a 46 años</b>	<b>Recuento</b>	5	9	6	20
		<b>% dentro de Edad</b>	25,0%	45,0%	30,0%	100,0%
		<b>% del total</b>	4,5%	8,0%	5,4%	17,9%
<b>De 47 a 54 años</b>	<b>De 47 a 54 años</b>	<b>Recuento</b>	6	3	7	16
		<b>% dentro de Edad</b>	37,5%	18,8%	43,8%	100,0%
		<b>% del total</b>	5,4%	2,7%	6,3%	14,3%
<b>De 55 a 62 años</b>	<b>De 55 a 62 años</b>	<b>Recuento</b>	7	4	5	16
		<b>% dentro de Edad</b>	43,8%	25,0%	31,3%	100,0%
		<b>% del total</b>	6,3%	3,6%	4,5%	14,3%
<b>63 años o más</b>	<b>63 años o más</b>	<b>Recuento</b>	1	0	0	1
		<b>% dentro de Edad</b>	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		<b>% del total</b>	0,9%	0,0%	0,0%	0,9%
<b>Total</b>		<b>Recuento</b>	40	35	37	112
		<b>% del total</b>	35,7%	31,3%	33,0%	100,0%

En esta tabla podemos observar que la mayor parte de los docentes de 23 a 30 años de edad, poseen un alto nivel de despersonalización (42,3%). Asimismo, estos representan un 9,8% del total de profesores, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

De los docentes de 31 a 38 años de edad, la mayor parte de estos poseen un nivel bajo de despersonalización (42,4%). Asimismo, estos representan un 12,5% del total de profesores, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel, y de hecho, de todos los profesores participantes de este estudio.

De los docentes de 39 a 46 años de edad, la mayor parte de estos poseen un nivel medio de despersonalización (45%). Asimismo, estos representan un 8% del total de profesores, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

De los docentes de 47 a 54 años de edad, la mayor parte de estos poseen un nivel alto de despersonalización (43,8%). Asimismo, estos representan un 6,3% del total de profesores, lo que corresponde al tercer porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel. Es importante mencionar además, que la cantidad de profesores que poseen un nivel bajo es similar a la de los docentes que tienen un nivel alto en esta dimensión.

De los docentes de 55 a 62 años de edad, la mayor parte de estos poseen un nivel bajo de despersonalización (43,8%). Asimismo, estos representan un 6,3% del total de profesores, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

Por último, existe un solo docente que tiene 63 o más años de edad, el cual posee un bajo nivel de despersonalización.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

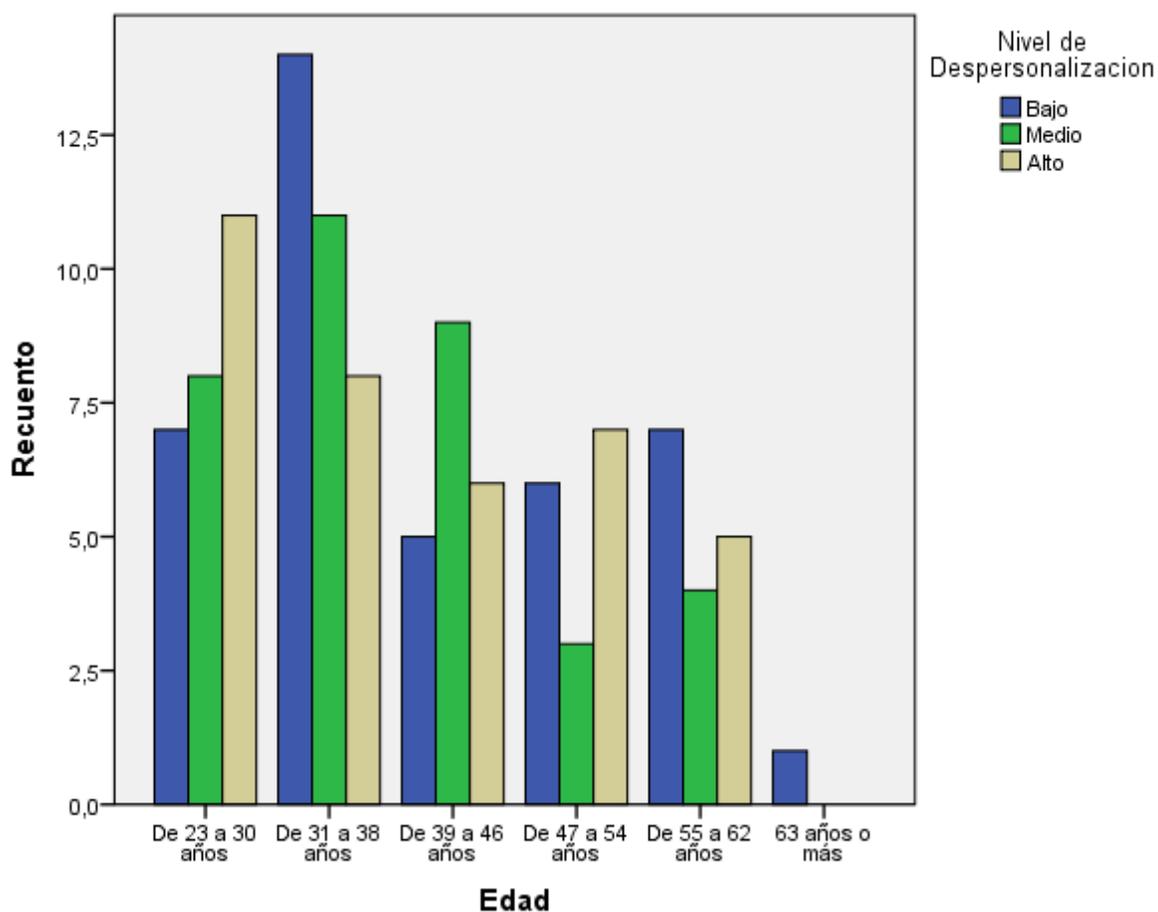


Gráfico 15. Nivel de Despersonalización según edad.

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que los docentes de 23 a 30 años son los que concentran la proporción más grande de profesores con un alto nivel de despersonalización, en relación con los niveles bajo y medio. Asimismo, los profesores que tienen de 31 a 46 años de edad, son los que agrupan una mayor cantidad en el nivel bajo de esta dimensión.

#### 4.1.2.1.3. Nivel de Despersonalización según el estado civil de los docentes.

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona el estado civil de los docentes con el nivel de Despersonalización evidenciado:

Tabla 42

*Nivel de Despersonalización según estado civil*

			Nivel de Despersonalización			Total
			Bajo	Medio	Alto	
<b>Estado civil</b>	<b>Casado</b>	<b>Recuento</b>	17	15	13	45
		<b>% dentro de estado civil</b>	37,8%	33,3%	28,9%	100,0%
		<b>% del total</b>	15,2%	13,4%	11,6%	40,2%
	<b>Soltero</b>	<b>Recuento</b>	14	10	11	35
		<b>% dentro de estado civil</b>	40,0%	28,6%	31,4%	100,0%
		<b>% del total</b>	12,5%	8,9%	9,8%	31,3%
	<b>En pareja</b>	<b>Recuento</b>	3	8	8	19
		<b>% dentro de estado civil</b>	15,8%	42,1%	42,1%	100,0%
		<b>% del total</b>	2,7%	7,1%	7,1%	17,0%
	<b>Viudo</b>	<b>Recuento</b>	0	1	0	1
		<b>% dentro de estado civil</b>	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
		<b>% del total</b>	0,0%	0,9%	0,0%	0,9%
	<b>Separado</b>	<b>Recuento</b>	6	1	5	12
		<b>% dentro de estado civil</b>	50,0%	8,3%	41,7%	100,0%
		<b>% del total</b>	5,4%	0,9%	4,5%	10,7%
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	40	35	37	112	
	<b>% del total</b>	35,7%	31,3%	33,0%	100,0%	

En esta tabla podemos observar que la mayor parte de los docentes casados posee un bajo nivel de despersonalización (37,8%). Asimismo, estos representan un 15,2% del total de profesores, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel, y de hecho, de todos los profesores de este estudio.

De los docentes solteros, la mayor parte posee un nivel bajo de despersonalización (40%). Asimismo, estos representan un 12,5% del total de profesores, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

De los docentes que están en pareja, la mayor parte se distribuye de igual manera en los niveles medio y alto de esta dimensión (cada uno representando un 42,1% del total de docentes de esta categoría). Asimismo, cada uno de estos representa un 7,1% del total de profesores, lo que corresponde al tercer porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a cada uno de estos niveles.

De los docentes separados, la mayor parte posee un nivel bajo de despersonalización (50%). Asimismo, estos representan un 5,4% del total de profesores, lo que corresponde al tercer porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

Por último, existe un solo docente viudo que resulto tener un nivel medio de despersonalización.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

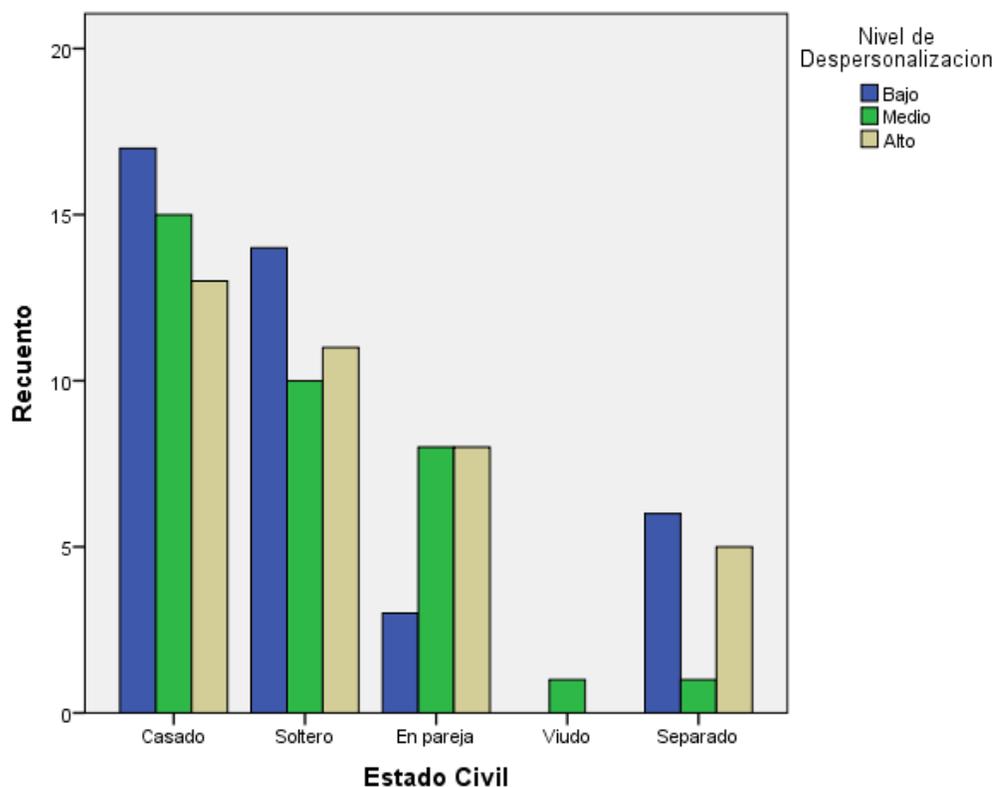


Gráfico 16. Nivel de Despersonalización según estado civil.

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que la mayor parte de los docentes está casado. Asimismo, en casi todos los estados civiles predomina el nivel bajo de despersonalización (con excepción de los docentes que están en pareja, en los cuales existe una mayor proporción de profesores en los niveles medio y alto, en relación al nivel bajo, y el docente que está viudo, que posee un nivel medio en esta dimensión).

#### 4.1.2.1.4. Nivel de Despersonalización según el número de hijos de los docentes.

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona el número de hijos de los docentes con el nivel de Despersonalización evidenciado:

Tabla 43

#### Nivel de Despersonalización según número de hijos

		Nivel de Despersonalización			Total	
		Bajo	Medio	Alto		
<b>Número de hijos</b>	<b>0</b>	<b>Recuento</b>	15	15	13	43
		<b>% dentro de número de hijos</b>	34,9%	34,9%	30,2%	100,0%
		<b>% del total</b>	13,4%	13,4%	11,6%	38,4%
	<b>1</b>	<b>Recuento</b>	7	8	9	24
		<b>% dentro de número de hijos</b>	29,2%	33,3%	37,5%	100,0%
		<b>% del total</b>	6,3%	7,1%	8,0%	21,4%
	<b>2</b>	<b>Recuento</b>	11	10	10	31
		<b>% dentro de número de hijos</b>	35,5%	32,3%	32,3%	100,0%
		<b>% del total</b>	9,8%	8,9%	8,9%	27,7%
	<b>3</b>	<b>Recuento</b>	5	2	4	11
		<b>% dentro de número de hijos</b>	45,5%	18,2%	36,4%	100,0%
		<b>% del total</b>	4,5%	1,8%	3,6%	9,8%
	<b>4</b>	<b>Recuento</b>	2	0	1	3
		<b>% dentro de número de hijos</b>	66,7%	0,0%	33,3%	100,0%
		<b>% del total</b>	1,8%	0,0%	0,9%	2,7%
<b>Total</b>		<b>Recuento</b>	40	35	37	112
		<b>% del total</b>	35,7%	31,3%	33,0%	100,0%

En esta tabla podemos observar que dentro de los docentes que no poseen hijos, los mayores porcentajes se reparten de igual forma entre los niveles bajo y medio de despersonalización (representando cada uno, un 34,9% del total de docentes que no tienen hijos). Asimismo, cada uno de estos niveles concentra un 13,4% del total de docentes, los que corresponden a los porcentajes más altos de cada uno de estos niveles, y de hecho, de todos los profesores de la muestra. Junto con lo anterior, es importante mencionar que la cantidad de docentes que tienen un alto nivel en esta categoría, es similar a la de los demás niveles.

La mayor parte de los docentes que tienen un hijo, poseen un alto nivel de despersonalización (37,5%). Asimismo, estos representan un 8% del total de la muestra, lo que corresponde al tercer porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel. Junto con lo anterior, es importante mencionar que la cantidad de docentes que tienen un nivel bajo y medio en esta categoría, es similar a la del nivel alto.

De los docentes que tienen dos hijos, la mayor parte posee un nivel bajo de despersonalización (35,5%). Asimismo, estos representan un 9,8% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel. Junto con lo anterior, es importante mencionar que la cantidad de docentes que tienen un nivel medio y alto en esta categoría, es bastante similar a la del nivel bajo.

La mayor parte de los docentes que tienen tres hijos, poseen un bajo nivel de despersonalización (45,5%). Asimismo, estos representan un 4,5% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Junto con lo anterior, es importante mencionar que la cantidad de docentes que tienen un nivel alto en esta categoría, es similar a la del nivel bajo.

De los docentes que tienen cuatro hijos, la mayor parte posee un nivel bajo de despersonalización (66,7%). Asimismo, estos representan un 1,8% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Junto con lo anterior, es importante mencionar que el total de docentes de esta categoría es de solo 3, no existiendo profesores en el nivel medio de esta dimensión.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

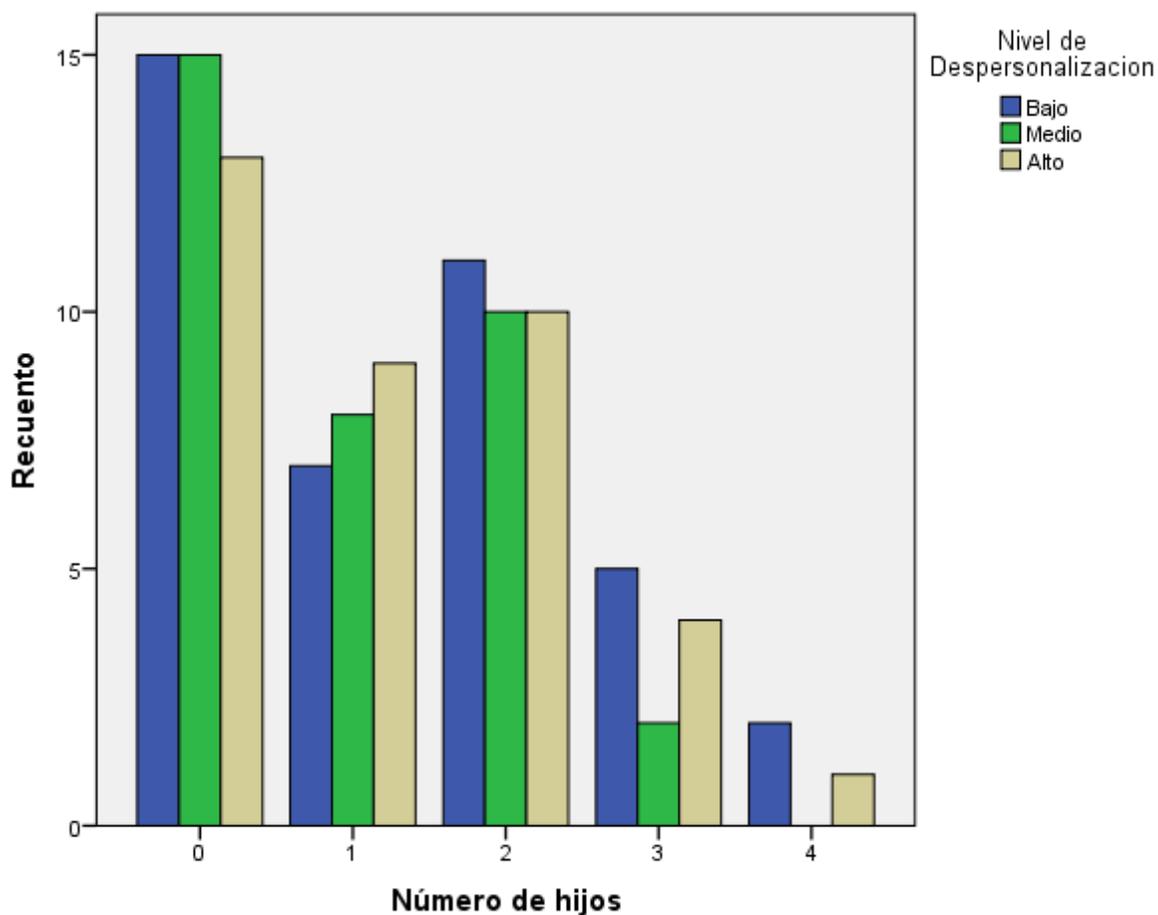


Gráfico 17. Nivel de Despersonalización según número de hijos.

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que los docentes que tienen un hijo son los únicos que poseen una proporción mayor de profesores con un nivel alto de despersonalización, en relación con los niveles bajo y medio de esta dimensión. Junto con esto, se puede observar que existe una cantidad mayoritaria de docentes que no tienen hijos, los cuales se encuentran preponderantemente en los niveles bajo y medio de despersonalización.

4.1.2.1.5. Nivel de Despersonalización según los años de servicio en la docencia.

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona los años de servicio en la docencia con el nivel de Despersonalización evidenciado:

Tabla 44

*Nivel de Despersonalización según los años de servicio en la docencia*

			Nivel de Despersonalización			Total
			Bajo	Medio	Alto	
<b>Años en la docencia</b>	<b>De 1 a 7 años</b>	<b>Recuento</b>	14	15	13	42
		<b>% dentro de años en la docencia</b>	33,3%	35,7%	31,0%	100,0%
		<b>% del total</b>	12,5%	13,4%	11,6%	37,5%
	<b>De 8 a 14 años</b>	<b>Recuento</b>	14	11	14	39
		<b>% dentro de Años en la docencia</b>	35,9%	28,2%	35,9%	100,0%
		<b>% del total</b>	12,5%	9,8%	12,5%	34,8%
	<b>De 15 a 21 años</b>	<b>Recuento</b>	3	2	3	8
		<b>% dentro de Años en la docencia</b>	37,5%	25,0%	37,5%	100,0%
		<b>% del total</b>	2,7%	1,8%	2,7%	7,1%
	<b>De 22 a 28 años</b>	<b>Recuento</b>	4	3	4	11
		<b>% dentro de Años en la docencia</b>	36,4%	27,3%	36,4%	100,0%
		<b>% del total</b>	3,6%	2,7%	3,6%	9,8%
	<b>De 29 a 35 años</b>	<b>Recuento</b>	4	3	1	8
		<b>% dentro de Años en la docencia</b>	50,0%	37,5%	12,5%	100,0%
		<b>% del total</b>	3,6%	2,7%	0,9%	7,1%
	<b>36 años o más</b>	<b>Recuento</b>	1	1	2	4
		<b>% dentro de Años en la docencia</b>	25,0%	25,0%	50,0%	100,0%
		<b>% del total</b>	0,9%	0,9%	1,8%	3,6%
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	40	35	37	112	
	<b>% del total</b>	35,7%	31,3%	33,0%	100,0%	

En esta tabla podemos observar que la mayor parte de los docentes que tienen de 1 a 7 años de docencia, poseen un nivel medio de despersonalización (35,7%). Asimismo, estos representan un 13,4% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel, y de hecho, de todos los profesores de este estudio. Junto con lo anterior, es importante mencionar que la cantidad de docentes que tienen un nivel bajo y alto en esta categoría, es similar a la del nivel medio.

Dentro de los docentes que tienen de 8 a 14 años de docencia, los mayores porcentajes se reparten de igual forma entre los niveles bajo y alto de despersonalización (representando cada uno de estos, un 37,5% del total de docentes de esta categoría). Asimismo, cada uno de estos niveles representa un 12,5% del total de docentes, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto de cada uno de dichos niveles.

Dentro de los profesores que poseen de 15 a 21 años de docencia, los mayores porcentajes se reparten de igual forma entre los niveles bajo y alto de despersonalización (representando cada uno de estos, un 35,9% del total de docentes de esta categoría). Asimismo, cada uno de estos niveles representa un 2,7% del total de docentes, lo que corresponde al segundo menor porcentaje del nivel bajo y al tercer menor del nivel alto de esta dimensión. Junto con lo anterior, es importante mencionar que la cantidad de docentes que tienen un nivel medio en esta categoría, es bastante similar a la de los niveles bajo y alto, señalados con anterioridad.

Dentro de los docentes que tienen de 22 a 28 años de docencia, los mayores porcentajes se reparten de igual forma entre los niveles bajo y alto de despersonalización (representando cada uno de estos, un 36,4% del total de docentes de esta categoría). Asimismo, cada uno de estos niveles representa un 3,6% del total de docentes, lo que corresponde al tercer menor porcentaje del nivel bajo y al cuarto menor del nivel alto de esta dimensión. Junto con lo anterior, es importante mencionar que la cantidad de docentes que tienen un nivel medio en esta categoría, es bastante similar a la de los niveles bajo y alto, señalados con anterioridad.

La mayor parte de los docentes que tienen de 29 a 35 años de docencia, poseen un bajo nivel de despersonalización (50%). Asimismo, estos representan un 3,6% del total de la muestra, lo que corresponde al tercer porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Junto con lo anterior, es importante mencionar que la cantidad de docentes que tienen un nivel medio en esta categoría, es bastante similar a la del nivel bajo descrito anteriormente.

La mayor parte de los profesores que poseen 36 o más años de docencia, poseen un alto nivel de agotamiento emocional (50%). Asimismo, estos representan un 1,8% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Junto con lo anterior, es importante mencionar que la cantidad de docentes que tienen un nivel bajo y medio en esta categoría, es bastante similar a la del nivel alto descrito anteriormente. Asimismo, cabe destacar que en esta categoría solo existen 4 profesores.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

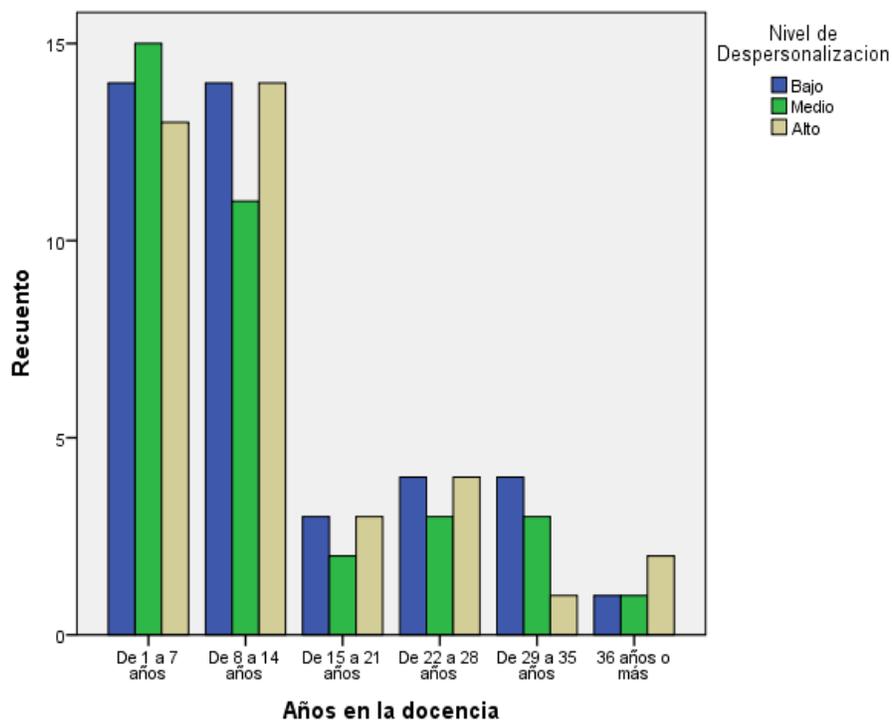


Gráfico 18. Nivel de Despersonalización según los años de servicio en la docencia.

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que la mayor parte de los profesores poseen de 1 a 7 años de docencia. En esta categoría, existe una preponderancia de docentes con un nivel medio de despersonalización. Junto con esto, se puede observar que en el único rango en el que predomina el nivel bajo de despersonalización es el de los docentes que tienen de 29 a 35 años de docencia. Por otra parte, los docentes que poseen 36 o más años de docencia representan el único intervalo en el que el nivel alto prevalece sobre los demás.

*4.1.2.1.6. Nivel de Despersonalización según el(los) nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia.*

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona el(los) nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia con el nivel de Despersonalización evidenciado:

Tabla 45

*Nivel de Despersonalización según el(los) nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia*

			Nivel de Despersonalización			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Nivel(es) de enseñanza donde imparte docencia	Enseñanza Preescolar	Recuento	4	2	1	7
		% dentro de Nivel(es) de enseñanza donde imparte docencia	57,1%	28,6%	14,3%	100,0%
		% del total	3,3%	1,6%	0,8%	5,7%
	Enseñanza Básica	Recuento	35	12	23	70
		% dentro de Nivel(es) de enseñanza donde imparte docencia	50,0%	17,1%	32,9%	100,0%
		% del total	28,7%	9,8%	18,9%	57,4%
Enseñanza Media	Recuento	29	4	12	45	
	% dentro de Nivel(es) de	64,4%	8,9%	26,7%	100,0%	

	<b>enseñanza donde imparte docencia</b>				
	<b>% del total</b>	23,8%	3,3%	9,8%	36,9%
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	68	18	36	122
	<b>% del total</b>	55,7%	14,8%	29,5%	100,0%

*Nota:* Tabla 45.Continuación

En esta tabla podemos observar que la mayor parte de los docentes que realizan clases en la Enseñanza Preescolar, poseen un bajo nivel de despersonalización (57,1%). Asimismo, estos representan un 3,3% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel.

La mayor parte de los docentes que realizan clases en la Enseñanza Básica, poseen un nivel bajo de despersonalización (50%). Asimismo, estos representan un 28,7% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel, y de hecho, de todos los profesores de este estudio.

Por último, la mayor parte de los docentes que realizan clases en la Enseñanza Media, poseen un bajo nivel de despersonalización (64,4%). Asimismo, estos representan un 23,8% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

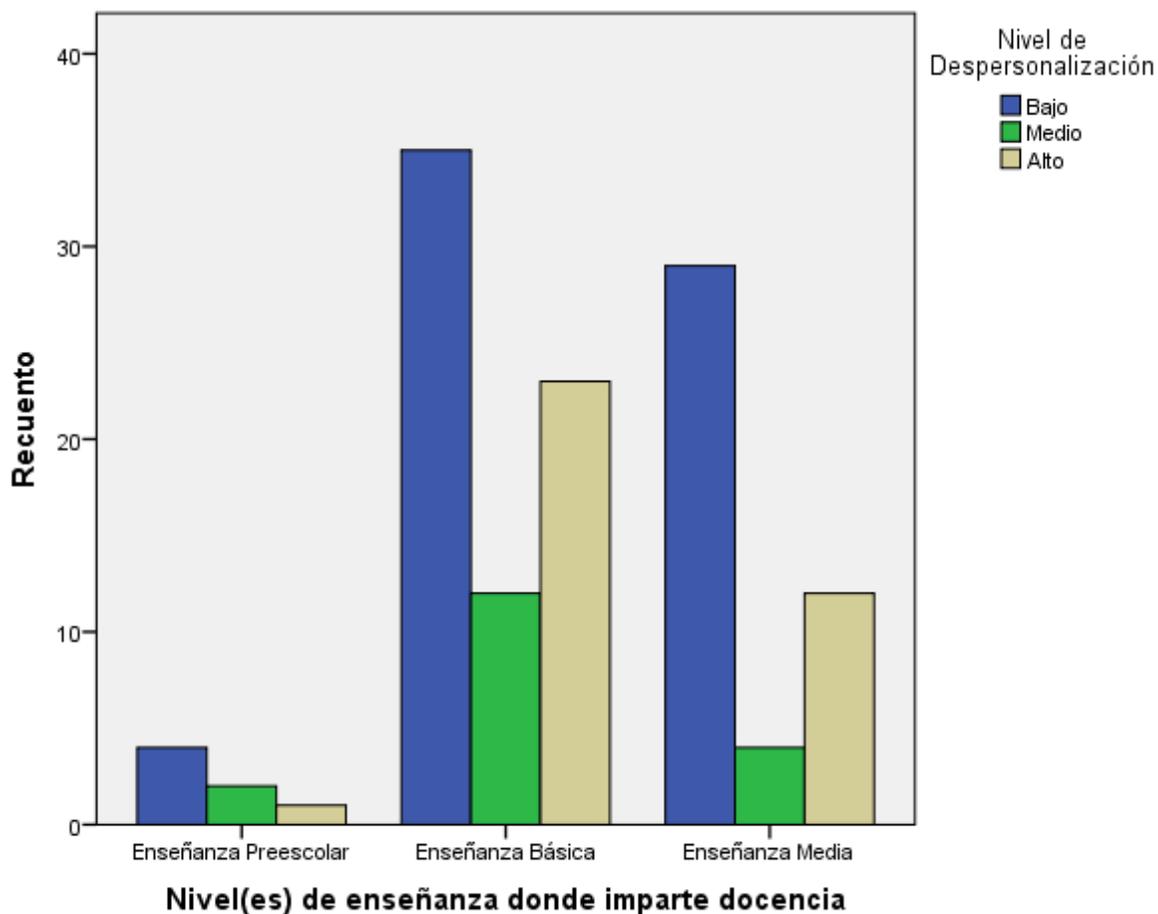


Gráfico 19. Nivel de despersonalización según el(los) nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que el grupo mayoritario de profesores imparte docencia en la Enseñanza Básica. Junto con esto, se puede observar que en esta categoría existe una preponderancia del nivel bajo de despersonalización, situación que se repite en las demás.

*4.1.2.1.7. Nivel de Despersonalización según la(s) asignatura(s) donde se imparte docencia.*

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona la(s) asignatura(s) donde se imparte docencia con el nivel de despersonalización evidenciado:

Tabla 46

*Nivel de despersonalización según la(s) asignatura(s) donde se imparte docencia*

			Nivel de Despersonalización			Total
			Bajo	Medio	Alto	
<b>Asignatura(s) donde imparte docencia</b>	<b>Lenguaje y Comunicación</b>	<b>Recuento</b>	4	1	6	11
		<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	36,4%	9,1%	54,5%	100,0%
		<b>% del total</b>	3,1%	0,8%	4,7%	8,7%
	<b>Matemática</b>	<b>Recuento</b>	8	1	3	12
		<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	66,7%	8,3%	25,0%	100,0%
		<b>% del total</b>	6,3%	0,8%	2,4%	9,4%
	<b>Historia, Geografía y Ciencias Sociales</b>	<b>Recuento</b>	7	0	7	14
		<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	50,0%	0,0%	50,0%	100,0%
		<b>% del total</b>	5,5%	0,0%	5,5%	11,0%
	<b>Ciencias Naturales</b>	<b>Recuento</b>	2	2	2	6
		<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		<b>% del total</b>	1,6%	1,6%	1,6%	4,7%
	<b>Inglés</b>	<b>Recuento</b>	5	1	1	7
		<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	71,4%	14,3%	14,3%	100,0%
		<b>% del total</b>	3,9%	0,8%	0,8%	5,5%
	<b>Artes Visuales</b>	<b>Recuento</b>	1	1	1	3
		<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		<b>% del total</b>				

---

	<b>docencia</b>				
	<b>% del total</b>	0,8%	0,8%	0,8%	2,4%
<b>Música</b>	<b>Recuento</b>	1	0	1	2
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	50,0%	0,0%	50,0%	100,0%
	<b>docencia</b>				
	<b>% del total</b>	0,8%	0,0%	0,8%	1,6%
<b>Educación Física</b>	<b>Recuento</b>	4	1	2	7
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	57,1%	14,3%	28,6%	100,0%
	<b>docencia</b>				
	<b>% del total</b>	3,1%	0,8%	1,6%	5,5%
<b>Orientación</b>	<b>Recuento</b>	7	0	1	8
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	87,5%	0,0%	12,5%	100,0%
	<b>docencia</b>				
	<b>% del total</b>	5,5%	0,0%	0,8%	6,3%
<b>Tecnología</b>	<b>Recuento</b>	1	1	2	4
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	25,0%	25,0%	50,0%	100,0%
	<b>docencia</b>				
	<b>% del total</b>	0,8%	0,8%	1,6%	3,1%
<b>Religión</b>	<b>Recuento</b>	2	0	0	2
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	<b>docencia</b>				
	<b>% del total</b>	1,6%	0,0%	0,0%	1,6%
<b>Física</b>	<b>Recuento</b>	1	0	0	1
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	<b>docencia</b>				
	<b>% del total</b>	0,8%	0,0%	0,0%	0,8%
<b>Química</b>	<b>Recuento</b>	1	0	0	1
	<b>% dentro de</b>	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%

---

---

	<b>asignatura(s) donde imparte docencia</b>				
	<b>% del total</b>	0,8%	0,0%	0,0%	0,8%
<b>Biología</b>	<b>Recuento</b>	1	0	0	1
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	<b>% del total</b>	0,8%	0,0%	0,0%	0,8%
<b>Asignatura Técnico Profesional</b>	<b>Recuento</b>	3	1	1	5
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	60,0%	20,0%	20,0%	100,0%
	<b>% del total</b>	2,4%	0,8%	0,8%	3,9%
<b>Asignaturas de Enseñanza Básica (profesor generalista)</b>	<b>Recuento</b>	4	5	8	17
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	23,5%	29,4%	47,1%	100,0%
	<b>% del total</b>	3,1%	3,9%	6,3%	13,4%
<b>Computación</b>	<b>Recuento</b>	2	1	0	3
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	66,7%	33,3%	0,0%	100,0%
	<b>% del total</b>	1,6%	0,8%	0,0%	2,4%
<b>Educación Diferencial</b>	<b>Recuento</b>	4	1	2	7
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	57,1%	14,3%	28,6%	100,0%
	<b>% del total</b>	3,1%	0,8%	1,6%	5,5%
<b>Asignaturas de Enseñanza Preescolar</b>	<b>Recuento</b>	4	2	1	7
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	57,1%	28,6%	14,3%	100,0%
	<b>% del total</b>	3,1%	1,6%	0,8%	5,5%

---

	<b>Otra</b>	<b>Recuento</b>	7	0	2	9
		<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	77,8%	0,0%	22,2%	100,0%
		<b>% del total</b>	5,5%	0,0%	1,6%	7,1%
<b>Total</b>		<b>Recuento</b>	69	18	40	127
		<b>% del total</b>	54,3%	14,2%	31,5%	100,0%

*Nota:* Tabla 46. Continuación

En esta tabla podemos observar que la mayor parte de los docentes de Lenguaje y Comunicación, poseen un alto nivel de despersonalización (54,5%). Asimismo, estos representan un 4,7% del total de la muestra, lo que corresponde al tercer porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

Con respecto a los docentes de Matemática podemos observar que la mayor parte de estos poseen un bajo nivel de agotamiento emocional (66,7%). Asimismo, estos representan un 6,3% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel, y de hecho, de todos los profesores de la muestra de esta investigación. Cabe destacar al respecto, que dicho porcentaje es el mismo que el de los profesores generalistas de Enseñanza Básica, que poseen un alto nivel de despersonalización.

Con respecto a los docentes de Historia Geografía y Ciencias Sociales, podemos observar que se distribuyen de igual forma entre los niveles bajo y alto (50% en cada nivel). Asimismo, cada uno de estos estos representa un 5,5% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto en cada uno de los niveles mencionados.

Con respecto a los docentes de Ciencias Naturales, podemos observar que estos se distribuyen de igual forma en los tres niveles de la dimensión despersonalización (33,3% en cada nivel). Asimismo, estos representan un 1,6% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo menor porcentaje del nivel bajo y al tercer menor del nivel medio y alto.

En relación a los docentes de Inglés, se puede visualizar que la mayor parte de estos tiene un nivel bajo de despersonalización (71,4%). Asimismo, estos representan un 3,9% del total de la muestra, lo que corresponde al quinto porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel.

En relación con los docentes de Artes Visuales, podemos visualizar que estos se distribuyen de igual manera en los tres niveles de la dimensión despersonalización (33,3% en cada nivel). Asimismo, estos representan un 0,8% del total de la muestra, lo que corresponde al menor porcentaje del nivel bajo y al segundo menor del nivel medio y alto. Sin embargo, es importante mencionar que la cantidad de profesores de esta asignatura es bastante bajo, puesto que hay solo 3.

Con respecto a los docentes de Música, podemos observar que se distribuyen de igual forma entre los niveles bajo y alto (50% en cada nivel). Asimismo, cada uno de estos representan un 0,8% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más bajo en el caso del nivel bajo y al segundo más bajo del nivel alto de despersonalización. Sin embargo, es importante mencionar que la cantidad de profesores de esta asignatura es bastante bajo, puesto que hay solo 2.

En relación con los docentes de Educación Física, podemos visualizar que la mayor parte de estos poseen un nivel bajo de despersonalización (57,1%). Asimismo, estos representan un 3,1% del total de la muestra, lo que corresponde al cuarto porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel.

Con respecto a los docentes de Orientación, podemos observar que la mayor parte de estos poseen un nivel bajo de despersonalización (87,5%). Asimismo, estos representan un 5,5% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

En relación con los docentes de Tecnología, podemos visualizar que la mayor parte de estos poseen un nivel alto de despersonalización (50%). Asimismo, estos representan un 1,6% del total de la muestra, lo que corresponde al tercer porcentaje más bajo de los

docentes pertenecientes a este nivel. Sin embargo, la cantidad de profesores de esta asignatura que tienen un nivel alto en esta dimensión, es bastante similar a la de los docentes del nivel bajo y medio. Junto con esto, es importante mencionar que solo hay 4 profesores de esta asignatura.

Con respecto a los docentes de Religión, podemos observar que la totalidad de estos poseen un nivel bajo de despersonalización. Asimismo, estos representan un 1,6% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Sin embargo, es importante mencionar que solo hay 2 profesores de esta asignatura.

En relación con las asignaturas de Física, Química y Biología podemos visualizar que estas solo poseen un docente, cada uno de los cuales tiene un bajo nivel de despersonalización.

Con respecto a los docentes de asignaturas Técnico Profesionales, podemos observar que la mayor parte de estos poseen un nivel bajo de despersonalización (60%). Asimismo, estos representan un 2,4% del total de la muestra, lo que corresponde al tercer porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

En relación con los docentes generalistas de Enseñanza Básica, podemos observar que la mayor parte de estos poseen un nivel alto de despersonalización (47,1%). Asimismo, estos representan un 6,3% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel, y de hecho, de todos los profesores de este estudio. Cabe destacar al respecto, que dicho porcentaje es el mismo que el de los profesores de Matemática que poseen un alto nivel de despersonalización.

Con respecto a los docentes de Computación, podemos observar que la mayor parte de estos posee un nivel bajo de despersonalización (66,7%). Asimismo, estos representan un 1,6% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Cabe destacar que solo hay 3 profesores de esta asignatura participantes de estudio.

En relación con los docentes de Educación Diferencial, podemos observar que la mayor parte de estos poseen un nivel bajo de despersonalización (57,1%). Asimismo, estos representan un 3,1% del total de la muestra, lo que corresponde al cuarto porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel.

Con respecto a los docentes de asignaturas de Enseñanza Preescolar, podemos observar que la mayor parte de estos poseen un nivel bajo de despersonalización (57,1%). Asimismo, estos representan un 3,1% del total de la muestra, lo que corresponde al cuarto porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel.

Por último, en los docentes que imparten otras asignaturas, podemos observar que la mayor parte de estos poseen un nivel bajo de despersonalización (77,8%). Asimismo, estos representan un 5,5% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

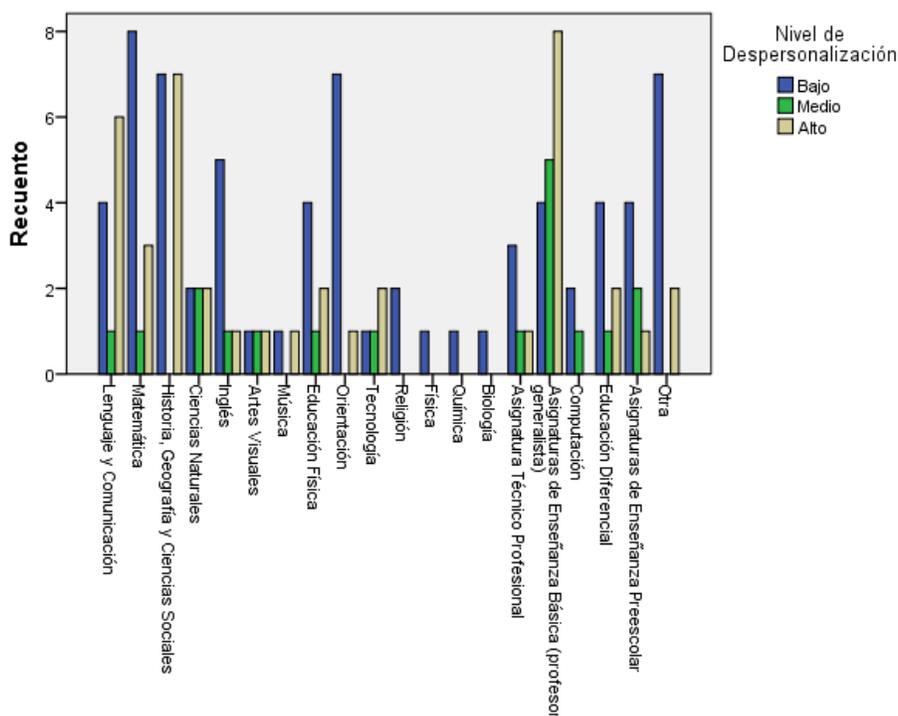


Gráfico 20. Nivel de Despersonalización según la(s) asignatura(s) donde se imparte docencia

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que los profesores de enseñanza Básica (generalistas), junto con concentrar la mayor cantidad de docentes, posee la mayor proporción de estos en el nivel alto de despersonalización, en relación con los niveles bajo y medio. Asimismo, los docentes de Matemática son los que concentran la mayor cantidad de profesores con un bajo nivel en esta dimensión.

*4.1.2.1.8. Nivel de Despersonalización según la modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia.*

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona la modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia con el nivel de Despersonalización evidenciado:

Tabla 47

*Nivel de Despersonalización según la modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia*

			Nivel de Despersonalización			Total
			Bajo	Medio	Alto	
<b>Modalidad de enseñanza en la que se desempeña</b>	<b>Científico-Humanista</b>	<b>Recuento</b>	26	4	11	41
		<b>% dentro de modalidad de enseñanza en la que se desempeña</b>	63,4%	9,8%	26,8%	100,0%
		<b>% del total</b>	18,7%	2,9%	7,9%	29,5%
	<b>Técnico Profesional</b>	<b>Recuento</b>	15	2	5	22
		<b>% dentro de modalidad de enseñanza en la que se desempeña</b>	68,2%	9,1%	22,7%	100,0%
		<b>% del total</b>	10,8%	1,4%	3,6%	15,8%
<b>Educación Básica</b>	<b>Recuento</b>	35	11	23	69	
	<b>% dentro de modalidad de enseñanza en la</b>	50,7%	15,9%	33,3%	100,0%	

	<b>que se desempeña</b>				
	<b>% del total</b>	25,2%	7,9%	16,5%	49,6%
<b>Educación</b>	<b>Recuento</b>	4	2	1	7
<b>Preescolar</b>	<b>% dentro de modalidad de enseñanza en la que se desempeña</b>	57,1%	28,6%	14,3%	100,0%
	<b>% del total</b>	2,9%	1,4%	0,7%	5,0%
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	80	19	40	139
	<b>% del total</b>	57,6%	13,7%	28,8%	100,0%

*Nota:* Tabla 47. Continuación

En esta tabla podemos observar que la mayor parte de los docentes que realizan clases en la modalidad Científico-Humanista, poseen un bajo nivel de despersonalización (63,4%). Asimismo, estos representan un 18,7% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

En relación con los profesores que realizan clases en la modalidad Técnico Profesional, podemos visualizar que la mayor parte de estos poseen un bajo nivel de despersonalización (68,2%). Asimismo, estos representan un 10,8% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel.

Dentro de los docentes que imparten clases en la modalidad de Enseñanza Básica, podemos señalar que la mayor parte de estos tienen un bajo nivel de despersonalización (50,7%). Asimismo, estos representan un 25,2% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel, y de hecho, de todos los profesores participantes de este estudio.

Con respecto a los profesores que realizan clases en la modalidad de Educación Preescolar, podemos señalar que la mayor parte de estos tienen un nivel bajo de despersonalización (57,1%). Asimismo, estos representan un 2,9% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

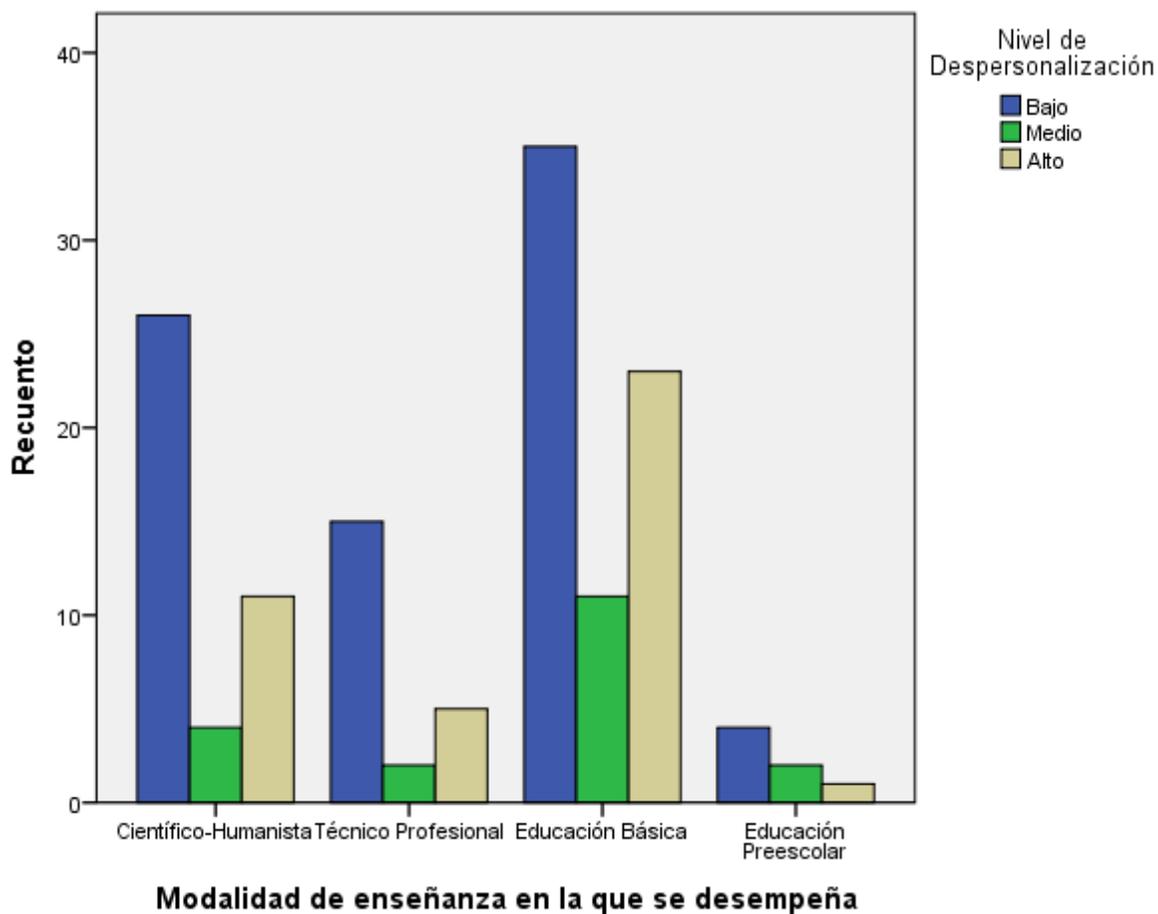


Gráfico 21. Nivel de Despersonalización según la modalidad(es) de enseñanza en la que se desempeña el docente

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que el grupo mayoritario de profesores imparte docencia en la modalidad de Enseñanza Básica. Junto con esto, se puede observar que en esta categoría existe una preponderancia del nivel bajo de despersonalización. Cabe destacar que en ninguna categoría prevalece el nivel alto de esta dimensión.

4.1.2.1.9. Nivel de Despersonalización según el tipo de horario desempeñado.

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona el tipo de horario desempeñado con el nivel de Despersonalización evidenciado:

Tabla 48

*Nivel de Despersonalización según el tipo de horario desempeñado*

			<b>Nivel de Despersonalización</b>			<b>Total</b>
			<b>Bajo</b>	<b>Medio</b>	<b>Alto</b>	
<b>Horario</b>	<b>Completo</b>	<b>Recuento</b>	34	30	25	89
		<b>% dentro de horario</b>	38,2%	33,7%	28,1%	100,0%
		<b>% del total</b>	30,4%	26,8%	22,3%	79,5%
	<b>Parcial</b>	<b>Recuento</b>	6	5	12	23
		<b>% dentro de horario</b>	26,1%	21,7%	52,2%	100,0%
		<b>% del total</b>	5,4%	4,5%	10,7%	20,5%
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	40	35	37	112	
	<b>% del total</b>	35,7%	31,3%	33,0%	100,0%	

En esta tabla podemos observar que la mayor parte de los docentes tienen horario completo en el establecimiento educacional en el cual se desempeñan, poseen un bajo nivel de despersonalización (38,2%). Asimismo, estos representan un 30,4% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel, y de hecho, de todos los profesores participantes de este estudio.

En relación con los profesores que poseen un horario parcial, podemos visualizar que la mayor parte de estos poseen un alto nivel de despersonalización (52,2%). Asimismo, estos representan un 10,7% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

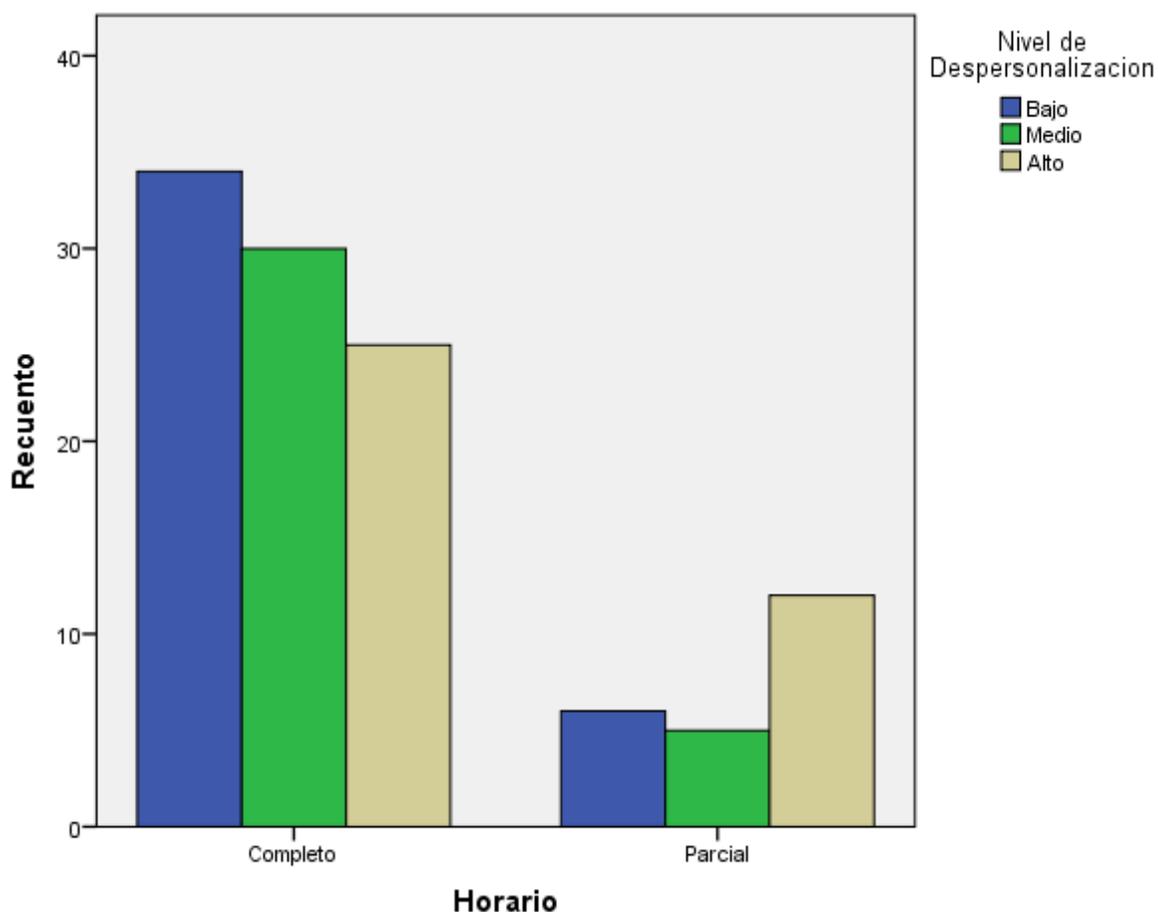


Gráfico 22. Nivel de Despersonalización según el tipo de horario desempeñado

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que la mayor parte de los profesores participantes de esta investigación, posee horario completo en los establecimientos en los cuales se desempeña. Junto con esto, se puede observar que en esta categoría existe una preponderancia del nivel bajo de despersonalización, contrariamente a lo que sucede con los docentes que tienen horario parcial en sus instituciones educativas, en los cuales predomina el nivel alto de la dimensión estudiada.

#### 4.1.2.1.10. Nivel de Despersonalización según el número de horas contratadas.

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona el número de horas contratadas con el nivel de Despersonalización evidenciado:

Tabla 49

*Nivel de Despersonalización según el número de horas contratadas*

			Nivel de Despersonalización			Total
			Bajo	Medio	Alto	
<b>Número de horas contratadas</b>	<b>De 18 a 22 horas</b>	<b>Recuento</b>	2	1	1	4
		<b>% dentro de número de horas contratadas</b>	50,0%	25,0%	25,0%	100,0%
		<b>% del total</b>	1,8%	0,9%	0,9%	3,6%
	<b>De 23 a 27 horas</b>	<b>Recuento</b>	1	1	2	4
		<b>% dentro de número de horas contratadas</b>	25,0%	25,0%	50,0%	100,0%
		<b>% del total</b>	0,9%	0,9%	1,8%	3,6%
	<b>De 28 a 32 horas</b>	<b>Recuento</b>	4	5	10	19
		<b>% dentro de número de horas contratadas</b>	21,1%	26,3%	52,6%	100,0%
		<b>% del total</b>	3,6%	4,5%	8,9%	17,0%
	<b>De 33 a 37 horas</b>	<b>Recuento</b>	9	9	5	23
		<b>% dentro de número de horas contratadas</b>	39,1%	39,1%	21,7%	100,0%
		<b>% del total</b>	8,0%	8,0%	4,5%	20,5%
<b>De 38 a 42 horas</b>	<b>Recuento</b>	8	3	6	17	
	<b>% dentro de número de horas contratadas</b>	47,1%	17,6%	35,3%	100,0%	
	<b>% del total</b>	7,1%	2,7%	5,4%	15,2%	
<b>43 horas o más</b>	<b>Recuento</b>	16	16	13	45	
	<b>% dentro de número de horas contratadas</b>	35,6%	35,6%	28,9%	100,0%	
	<b>% del total</b>	14,3%	14,3%	11,6%	40,2%	
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	40	35	37	112	
	<b>% del total</b>	35,7%	31,3%	33,0%	100,0%	

En esta tabla podemos observar que la mayor parte de los docentes tienen de 18 a 22 horas de contrato, poseen un bajo nivel de despersonalización (50%). Asimismo, estos representan un 1,8% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Es importante mencionar además, que en esta categoría solo hay 4 docentes.

En relación con los profesores que poseen de 23 a 27 horas de contrato, podemos visualizar que la mayor parte de estos poseen un nivel alto de despersonalización (50%). Asimismo, estos representan un 1,8% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Junto con esto, es importante mencionar que, al igual que la categoría anterior, hay solo 4 profesores de la muestra que trabajan esta cantidad de horas.

Con respecto a los docentes que tienen de 28 a 32 horas de contrato, podemos observar que la mayor parte de estos poseen un nivel alto de despersonalización (52,6%). Asimismo, estos representan un 9,8% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

En relación con los profesores que poseen de 33 a 37 horas de contrato, podemos observar que se distribuyen de igual forma entre los niveles bajo y medio de despersonalización (39,1% en cada nivel). Asimismo, cada uno de estos estos representa un 8% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto dentro de cada nivel.

Con respecto a los docentes que tienen de 38 a 42 horas de contrato, podemos observar que la mayor parte de estos poseen un nivel bajo de despersonalización (47,1%). Asimismo, estos representan un 7,1% del total de la muestra, lo que corresponde al tercer porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

Por último, en relación con los profesores que poseen 43 horas o más de contrato, podemos observar que se distribuyen de igual forma entre los niveles bajo y medio de despersonalización (35,6% en cada nivel). Asimismo, cada uno de estos estos representa un

14,3% del total de la muestra, los que corresponden a los porcentajes más altos dentro de cada nivel, y de hecho, a los mayores dentro de todos los docentes de la muestra.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

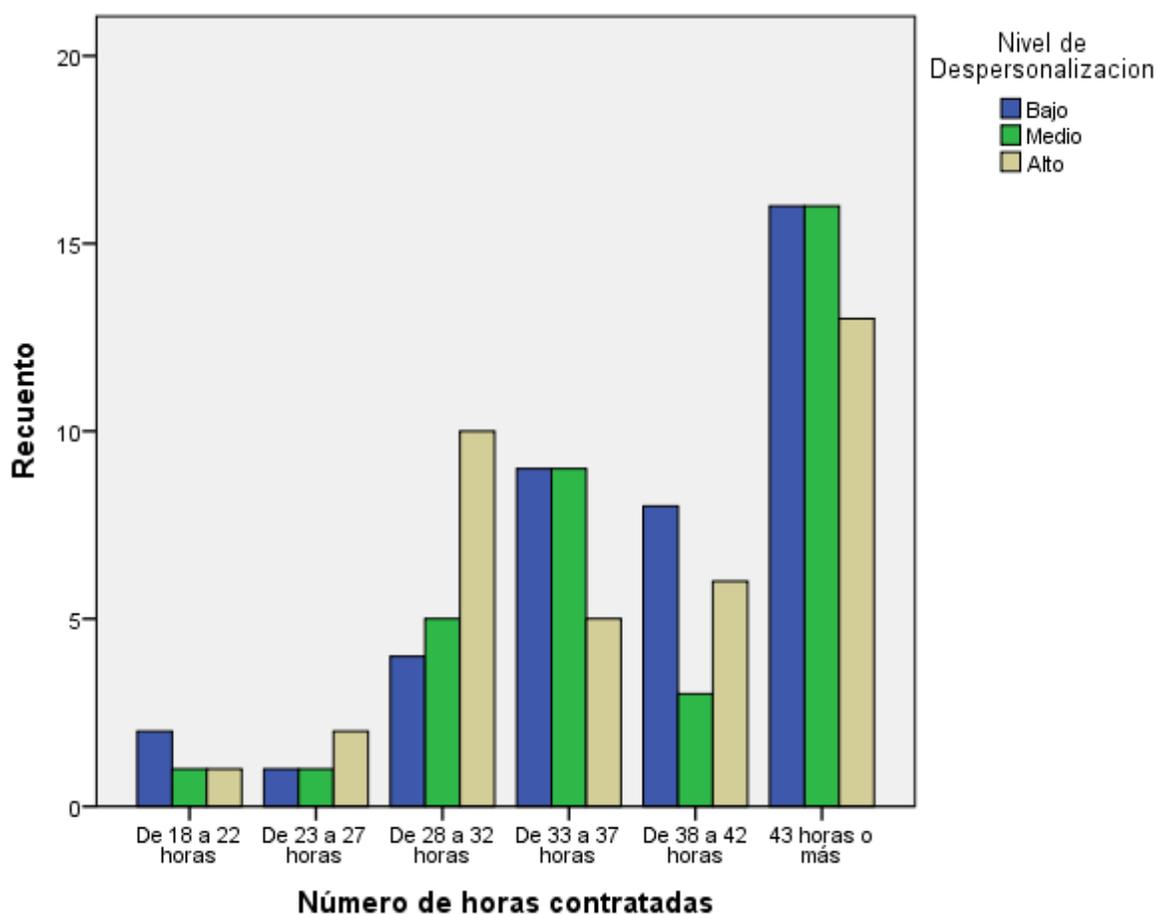


Gráfico 23. Nivel de despersonalización según el número de horas contratadas.

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que la mayor parte de los profesores participantes de esta investigación, posee 43 o más horas de contrato en los establecimientos en los cuales se desempeña. Junto con esto, se puede observar que en esta categoría existe una preponderancia de los niveles bajo y medio de despersonalización. Asimismo, en las únicas categorías donde el nivel alto es mayor a los otros niveles de esta dimensión, son aquellas en la cual los docentes tienen de 23 a 27 horas

de contrato y en la que poseen de 28 a 32 horas, concentrándose en esta última una mayor cantidad de profesores.

#### 4.1.2.1.11. Nivel de Despersonalización según el tipo de contrato.

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona el tipo de contrato con el nivel de Despersonalización evidenciado:

Tabla 50

*Nivel de Despersonalización según el tipo de contrato*

			Nivel de Despersonalización			Total
			Bajo	Medio	Alto	
<b>Tipo de contrato</b>	<b>Indefinido</b>	<b>Recuento</b>	26	17	19	62
		<b>% dentro de tipo de contrato</b>	41,9%	27,4%	30,6%	100,0%
		<b>% del total</b>	23,2%	15,2%	17,0%	55,4%
	<b>Plazo Fijo</b>	<b>Recuento</b>	14	18	18	50
		<b>% dentro de tipo de contrato</b>	28,0%	36,0%	36,0%	100,0%
		<b>% del total</b>	12,5%	16,1%	16,1%	44,6%
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	40	35	37	112	
	<b>% del total</b>	35,7%	31,3%	33,0%	100,0%	

En esta tabla podemos observar, que la mayor parte de los docentes que tienen un contrato indefinido en el establecimiento educacional en el cual se desempeñan, poseen un bajo nivel de agotamiento emocional (41,9%). Asimismo, estos representan un 23,3% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel, y de hecho, de todos los profesores participantes de este estudio.

En relación con los profesores que poseen un contrato a plazo fijo, podemos visualizar que estos se reparten de igual manera entre los niveles medio y alto de agotamiento emocional (cada uno representando un 36% del total de docentes con contrato

a plazo fijo). Asimismo, cada uno de estos grupos representa un 16,1% del total de la muestra, constituyéndose como el mayor porcentaje en el nivel medio de esta dimensión.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

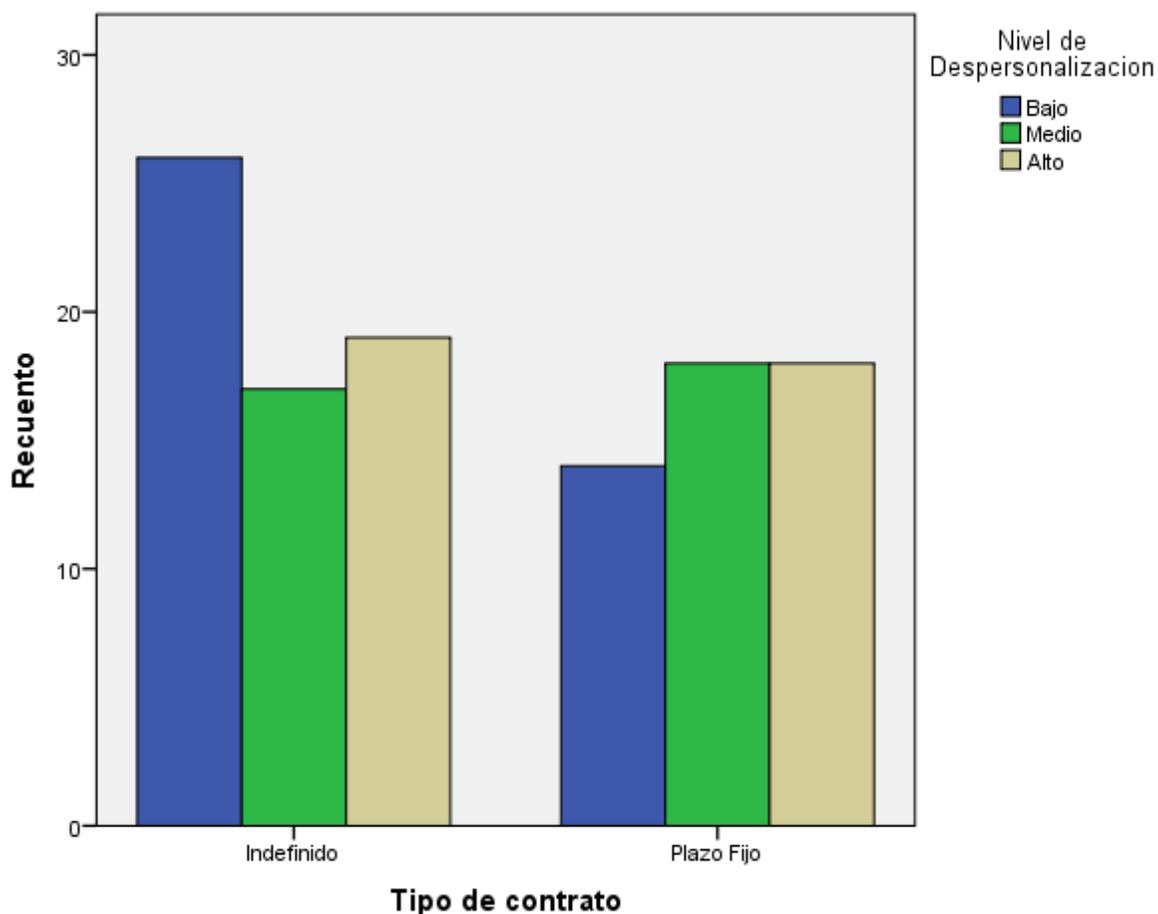


Gráfico 24. Nivel de Despersonalización según el tipo de horario desempeñado

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que la mayor parte de los profesores participantes de esta investigación, posee un contrato indefinido en los establecimientos en los cuales se desempeña. Junto con esto, se puede observar que en esta categoría existe una preponderancia del nivel bajo de despersonalización, contrariamente a lo que sucede con los docentes que tienen contrato a plazo, en los cuales predominan los niveles medio y alto de esta dimensión.

#### 4.1.3. Análisis descriptivo de la dimensión Falta de realización personal.

La siguiente tabla muestra medidas descriptivas de los niveles de la dimensión Falta de realización personal, detectado en los 112 docentes de este estudio. Dicha estadística, está referida a medidas de tendencia central (moda, media y mediana) y de dispersión (rango, desviación estándar y varianza). Es importante mencionar al respecto, que dicho análisis se realizará considerando como resultados posibles del nivel de Falta de realización personal, los valores “1”, “2” y “3”, que están relacionados, respectivamente, a los niveles “bajo”, “medio” y “alto”. Cabe recordar que el nivel bajo fue establecido para los docentes que obtuvieron de 43 a 48 puntos en esta dimensión, el nivel medio para los que obtuvieron de 37 a 42 puntos y el nivel alto para los que lograron de 0 a 36 puntos (esto debido que a mayor puntaje en esta dimensión, menor es la falta de realización personal, es decir, mayor es la sensación de logro, y por lo tanto, menor es la posibilidad de adquirir el Síndrome de Burnout).

Tabla 51

*Estadística descriptiva del nivel de Falta de realización personal*

<b>N</b>	<b>Válido</b>	112
	<b>Perdidos</b>	0
<b>Media</b>		2,12
<b>Mediana</b>		2,00
<b>Moda</b>		3
<b>Desviación estándar</b>		0,791
<b>Varianza</b>		0,626
<b>Rango</b>		2
<b>Mínimo</b>		1
<b>Máximo</b>		3

En esta tabla podemos visualizar que la media del nivel de esta dimensión se aproxima al valor “2”, lo que significa que los docentes participantes de este estudio poseen, en promedio, un nivel medio de Falta realización personal (este valor coincide además con el valor de la mediana). Asimismo, esta tabla muestra que el nivel alto de esta dimensión concentra la mayor cantidad de profesores (puesto de la moda de esta

distribución es “3”). Por otra parte, la desviación estándar de esta distribución nos indica que el conjunto de resultados se desvía, en promedio, 0,791 unidades de su media (cabe destacar que la varianza, al igual que la desviación estándar, también mide la dispersión de los datos).

En conjunto con la estadística descriptiva del nivel de Falta de realización personal presentada con anterioridad, se mostrará a continuación una tabla de frecuencias de los niveles presentados por los 112 docentes de este estudio, con respecto a la dimensión investigada:

Tabla 52

*Tabla de frecuencias del nivel de Falta de realización personal*

<b>Nivel</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Bajo</b>	29	25,9	25,9	25,9
<b>Medio</b>	41	36,6	36,6	62,5
<b>Alto</b>	42	37,5	37,5	100,0
<b>Total</b>	112	100,0	100,0	

Podemos visualizar en esta tabla, que el mayor porcentaje de docentes posee un nivel alto de Falta de Realización personal, sin embargo, los profesores que tiene un nivel bajo y medio constituyen aproximadamente el 60 % del total de la muestra de esta investigación.

A continuación se mostrará un gráfico de barras, donde se visualizará la situación anterior:

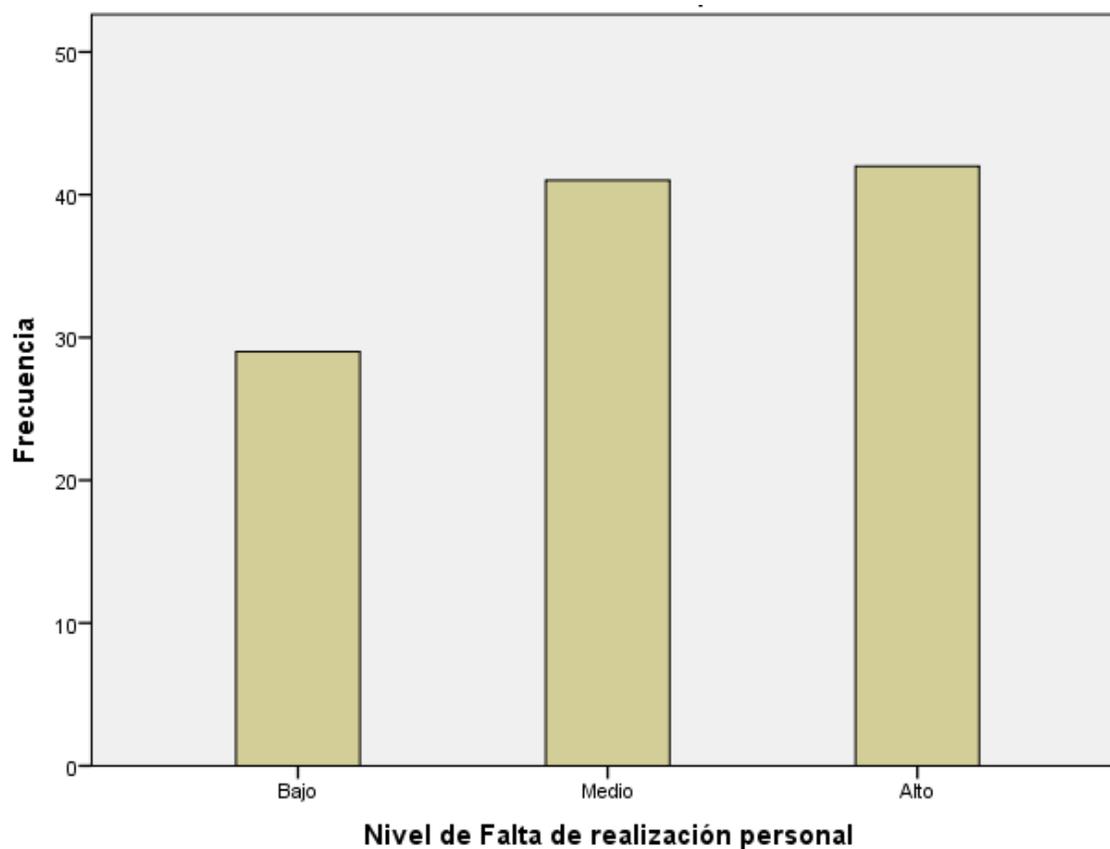


Gráfico 25. Nivel de Falta de realización personal

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que la mayor parte de los docentes de esta investigación, posee un alto nivel de falta de realización personal, tal como se mencionó con anterioridad.

Junto con el análisis descriptivo general de la dimensión estudiada, a través de los tres niveles en la que se manifiesta (bajo, medio y alto), se mostrará a continuación una tabla con los estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems que la componen:

Tabla 53

*Estadística descriptiva por ítem de la dimensión Falta de realización personal*

Ítem	4	7	9	12	17	18	19	21
<b>N</b>								
<b>Válido</b>	112	112	112	112	112	112	112	112
<b>Perdidos</b>	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Media</b>	5,13	4,78	5,29	4,32	4,87	4,73	5,16	4,39
<b>Mediana</b>	5,00	5,00	6,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00

<b>Moda</b>	6	5	6	5	5	5	6	5
<b>Desviación estándar</b>	1,035	1,340	0,874	1,303	1,000	1,162	0,876	1,613
<b>Varianza</b>	1,072	1,797	0,764	1,698	1,000	1,351	0,767	2,601
<b>Rango</b>	5	6	3	6	6	5	4	6
<b>Mínimo</b>	1	0	3	0	0	1	2	0
<b>Máximo</b>	6	6	6	6	6	6	6	6

*Nota:* Tabla 53. Continuación

Con respecto a esta tabla, podemos decir que la mayor de las medias de las respuestas otorgadas, la posee el ítem 9 (aunque los ítems 4 y 19 poseen medias similares). El valor de esta se aproxima a 5 (mismo valor al que se aproximan por redondeo a la unidad, el promedio de las respuestas de los ítems 7, 17 y 18), lo cual nos dice que los docentes participantes de este estudio creen, en promedio, que “varias veces a la semana” sienten lo manifestado en el ítem señalado. Por otro lado, la menor de las medias de respuestas la tiene el ítem 12. Este valor se puede redondear a la unidad a 4 (al igual que el ítem 21), lo cual nos dice que los profesores de esta investigación creen que, en promedio, “una vez a la semana”, sienten lo señalado en este ítem.

En relación a la mediana, podemos señalar que casi todos los ítems (con excepción del ítem 9) poseen un valor de esta medida estadística igual a 5. Esto quiere decir que el 50% de los docentes de este estudio respondió en estos ítems que “varias veces a la semana” o menos, sentía lo manifestado en estos, y que el otro 50% contestó “varias veces a la semana” o “a diario” en relación a dichos ítems.

Con respecto a la moda, podemos decir que casi todos los ítems (con excepción de los ítems 4, 7 y 19) tienen una moda de respuesta igual a 5. Esto quiere decir que la mayoría de los docentes de este estudio, creen que “varias veces a la semana” sienten lo manifestado en estos ítems.

Por otro lado, la mayor dispersión de las respuestas la tiene el ítem 21, pues su desviación estándar (1,613) y varianza (2,601) son las más altas dentro de los ítems de esta dimensión. Asimismo, el ítem 9 es el que presenta respuestas más homogéneas, pues su

desviación estándar (0,874) y varianza (0,764) son las menores dentro de los ítems de esta dimensión.

En relación al rango de respuestas otorgadas, podemos señalar que el ítem 9 posee el menor valor de este, el cual es igual a 3. Esto se explica ya que ningún docente contestó 0 (“Nunca”), 1 (“alguna vez al año o menos”) ni 2 (“Una vez al mes o menos”).

#### ***4.1.3.1. Nivel de Falta de realización personal en función de las variables de identificación.***

##### *4.1.3.1.1. Nivel de Falta de realización según el género de los docentes.*

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona el género de los docentes con el nivel de Falta de realización personal evidenciado:

Tabla 54

#### *Nivel de Falta de realización personal según género*

		<b>Nivel de Falta de realización personal</b>			<b>Total</b>	
		<b>Bajo</b>	<b>Medio</b>	<b>Alto</b>		
<b>Género</b>	<b>Masculino</b>	<b>Recuento</b>	10	11	13	34
		<b>% dentro de Género</b>	29,4%	32,4%	38,2%	100,0%
		<b>% del total</b>	8,9%	9,8%	11,6%	30,4%
	<b>Femenino</b>	<b>Recuento</b>	19	30	29	78
		<b>% dentro de Género</b>	24,4%	38,5%	37,2%	100,0%
		<b>% del total</b>	17,0%	26,8%	25,9%	69,6%
<b>Total</b>		<b>Recuento</b>	29	41	42	112
		<b>% del total</b>	25,9%	36,6%	37,5%	100,0%

En esta tabla podemos observar, que la mayor parte de los docentes varones (38,2%) posee un nivel alto de falta de realización personal. Asimismo, estos representan un 11,6% del total de profesores, lo que corresponde al porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Dentro de las mujeres, el mayor porcentaje se concentra en el

nivel medio de esta dimensión (38,5%), aunque la cantidad de profesoras que poseen un nivel alto de falta de realización personal es bastante similar. Asimismo, el nivel medio concentra el 26,8% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de este nivel, y de hecho, de todos los docentes de este estudio.

A continuación se mostrará un gráfico de barras, donde se visualizará la situación anterior:

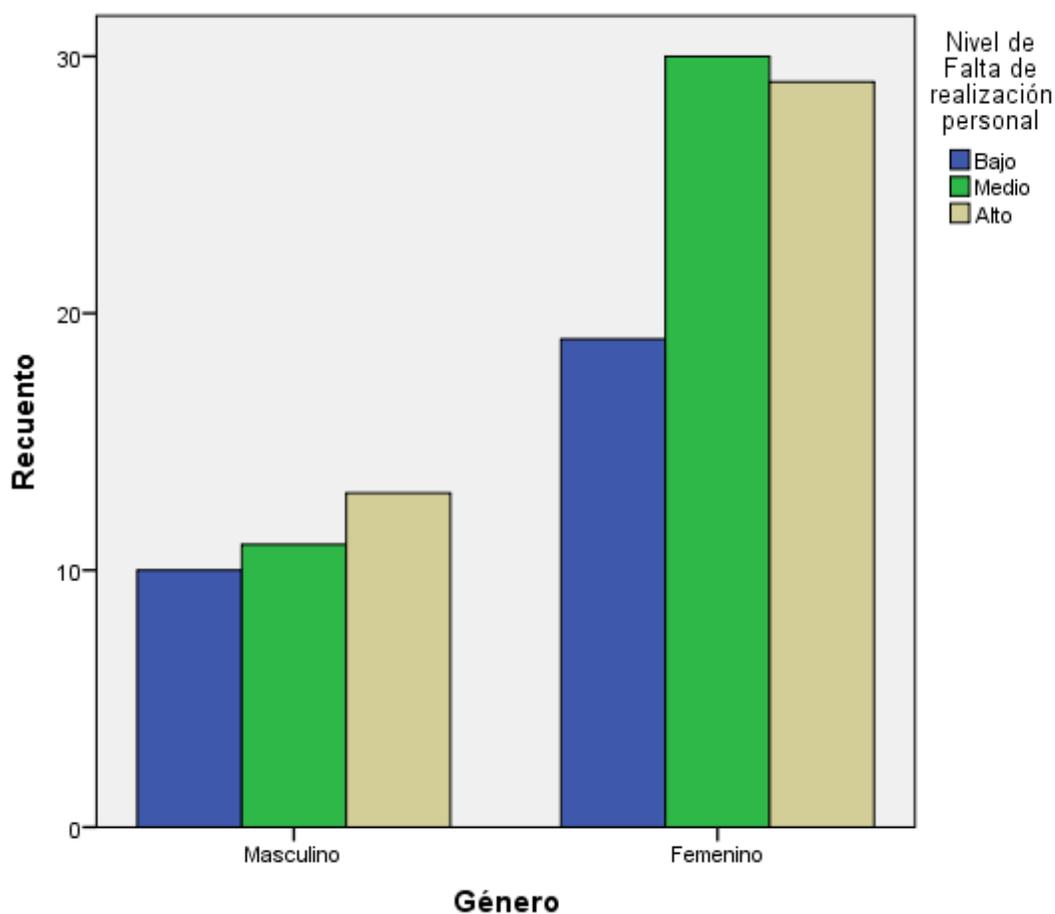


Gráfico 26. Nivel de Falta de realización personal según género.

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que la mayor parte de los docentes poseen un nivel alto de falta de realización personal, en contraste con las profesoras que tienen una concentración mayoritaria en el nivel medio de esta dimensión (aunque como se dijo anteriormente, esta cantidad es bastante similar a la de las

docentes que poseen un nivel alto en esta dimensión). Asimismo, es importante señalar que hay una cantidad considerablemente mayor de mujeres que de hombres en la presente investigación.

#### 4.1.3.1.2. Nivel de Falta de realización personal según la edad de los docentes.

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona la edad de los docentes con el nivel de Falta de realización personal evidenciado:

Tabla 55

#### *Nivel de Falta de realización personal según edad*

		<b>Nivel de Falta de realización personal</b>			<b>Total personal</b>	
		<b>Bajo</b>	<b>Medio</b>	<b>Alto</b>		
<b>Edad</b>	<b>De 23 a 30 años</b>	<b>Recuento</b>	6	11	9	26
		<b>% dentro de Edad</b>	23,1%	42,3%	34,6%	100,0%
		<b>% del total</b>	5,4%	9,8%	8,0%	23,2%
<b>De 31 a 38 años</b>		<b>Recuento</b>	6	14	13	33
		<b>% dentro de Edad</b>	18,2%	42,4%	39,4%	100,0%
		<b>% del total</b>	5,4%	12,5%	11,6%	29,5%
<b>De 39 a 46 años</b>		<b>Recuento</b>	6	7	7	20
		<b>% dentro de Edad</b>	30,0%	35,0%	35,0%	100,0%
		<b>% del total</b>	5,4%	6,3%	6,3%	17,9%
<b>De 47 a 54 años</b>		<b>Recuento</b>	4	4	8	16
		<b>% dentro de Edad</b>	25,0%	25,0%	50,0%	100,0%
		<b>% del total</b>	3,6%	3,6%	7,1%	14,3%
<b>De 55 a 62 años</b>		<b>Recuento</b>	6	5	5	16
		<b>% dentro de Edad</b>	37,5%	31,3%	31,3%	100,0%
		<b>% del total</b>	5,4%	4,5%	4,5%	14,3%
<b>63 años o más</b>		<b>Recuento</b>	1	0	0	1
		<b>% dentro de Edad</b>	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		<b>% del total</b>	0,9%	0,0%	0,0%	0,9%
<b>Total</b>		<b>Recuento</b>	29	41	42	112
		<b>% del total</b>	25,9%	36,6%	37,5%	100,0%

En esta tabla podemos observar que la mayor parte de los docentes de 23 a 30 años de edad, poseen un nivel medio de falta de realización personal (42,3%). Asimismo, estos representan un 9,8% del total de profesores, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

De los docentes de 31 a 38 años de edad, la mayor parte de estos poseen un nivel medio de falta de realización personal (42,4%). Asimismo, estos representan un 12,5% del total de profesores, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel, y de hecho, de todos los profesores participantes de este estudio. Junto con lo anterior, es importante mencionar que la cantidad de profesores que tienen un nivel alto en esta dimensión es similar a la del nivel descrito.

Con respecto a los docentes de 39 a 46 años de edad, podemos observar que se distribuyen de igual forma entre los niveles medio y alto (35% en cada nivel). Asimismo, cada uno de estos estos representa un 6,3% del total de la muestra, lo que corresponde al tercer porcentaje más alto del nivel medio y al segundo más bajo del nivel alto de falta de realización personal.

De los docentes de 47 a 54 años de edad, la mayor parte de estos poseen un nivel alto de falta de realización personal (50%). Asimismo, estos representan un 7,1% del total de profesores, lo que corresponde al tercer porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

De los docentes de 55 a 62 años de edad, la mayor parte de estos poseen un nivel bajo de falta de realización personal (37,5%). Asimismo, estos representan un 5,4% del total de profesores, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel. Junto con lo anterior, es importante mencionar que la cantidad de profesores que tienen un nivel medio y alto en esta dimensión es similar a la del nivel descrito.

Por último, existe un solo docente que tiene 63 o más años de edad, el cual posee un bajo nivel de falta de realización personal.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

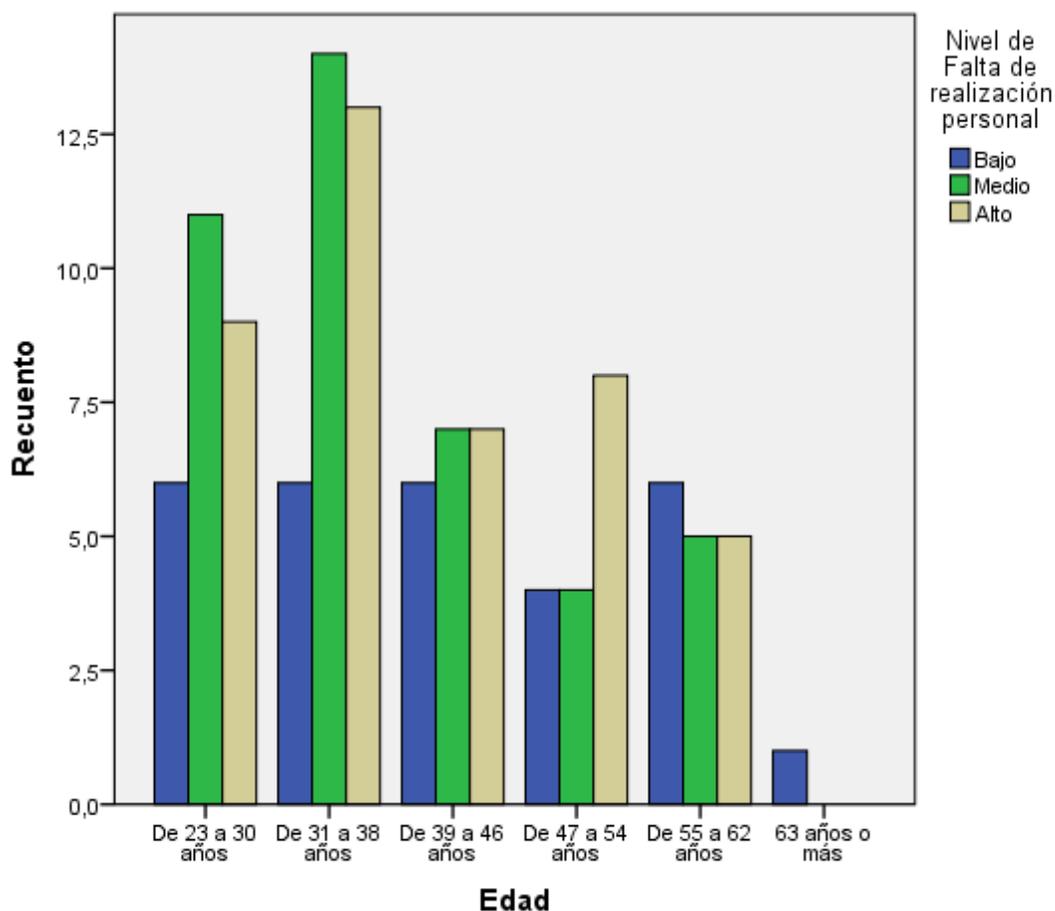


Gráfico 27. Nivel de Falta de realización personal según edad.

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que la mayor cantidad de docentes se agrupa en aquellos que tienen de 31 a 38 años de edad. Estos concentran una proporción mayor de profesores en el nivel medio de esta dimensión, en relación con los demás niveles. Asimismo, los docentes de 47 a 54 años de edad, representan el único rango etario en el cual prevalece el nivel alto de falta de realización personal.

4.1.3.1.3. Nivel de Falta de realización personal según el estado civil de los docentes.

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona el estado civil de los docentes con el nivel de Falta de realización personal evidenciado:

Tabla 56

*Nivel de Falta de realización personal según estado civil*

		Nivel de Falta de realización personal			Total	
		Bajo	Medio	Alto		
<b>Estado civil</b>	<b>Casado</b>	<b>Recuento</b>	12	17	16	45
		<b>% dentro de estado civil</b>	26,7%	37,8%	35,6%	100,0%
		<b>% del total</b>	10,7%	15,2%	14,3%	40,2%
	<b>Soltero</b>	<b>Recuento</b>	11	12	12	35
		<b>% dentro de estado civil</b>	31,4%	34,3%	34,3%	100,0%
		<b>% del total</b>	9,8%	10,7%	10,7%	31,3%
	<b>En pareja</b>	<b>Recuento</b>	4	6	9	19
		<b>% dentro de estado civil</b>	21,1%	31,6%	47,4%	100,0%
		<b>% del total</b>	3,6%	5,4%	8,0%	17,0%
	<b>Viudo</b>	<b>Recuento</b>	0	1	0	1
		<b>% dentro de estado civil</b>	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
		<b>% del total</b>	0,0%	0,9%	0,0%	0,9%
<b>Separado</b>	<b>Recuento</b>	2	5	5	12	
	<b>% dentro de estado civil</b>	16,7%	41,7%	41,7%	100,0%	
	<b>% del total</b>	1,8%	4,5%	4,5%	10,7%	
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	29	41	42	112	
	<b>% del total</b>	25,9%	36,6%	37,5%	100,0%	

En esta tabla podemos observar que la mayor parte de los docentes casados posee un nivel medio de falta de realización personal (37,8%). Asimismo, estos representan un 15,2% del total de profesores, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes

pertenecientes a este nivel, y de hecho, de todos los profesores de este estudio. Junto con lo anterior, es importante mencionar que la cantidad de profesores que tienen un nivel alto en esta dimensión es similar a la del nivel descrito.

De los docentes solteros, la mayor parte se distribuye de igual manera en los niveles medio y alto de esta dimensión (cada uno representando un 34,3% del total de docentes de esta categoría). Asimismo, cada uno de estos representa un 10,7% del total de profesores, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a cada uno de estos niveles. Junto con esto, es importante mencionar que la cantidad de profesores que tienen un nivel bajo en esta dimensión, es bastante similar a la de los niveles señalados.

De los docentes en pareja, la mayor parte posee un nivel alto de falta de realización personal (47,4%). Asimismo, estos representan un 8% del total de profesores, lo que corresponde al tercer porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

De los docentes separados, la mayor parte se distribuye de igual manera en los niveles medio y alto de esta dimensión (cada uno representando un 41,7% del total de docentes de esta categoría). Asimismo, cada uno de estos representa un 4,5% del total de profesores, lo que corresponde al segundo porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a cada uno de estos niveles.

Por último, existe un solo docente viudo que resulto tener un nivel medio de falta de realización personal.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

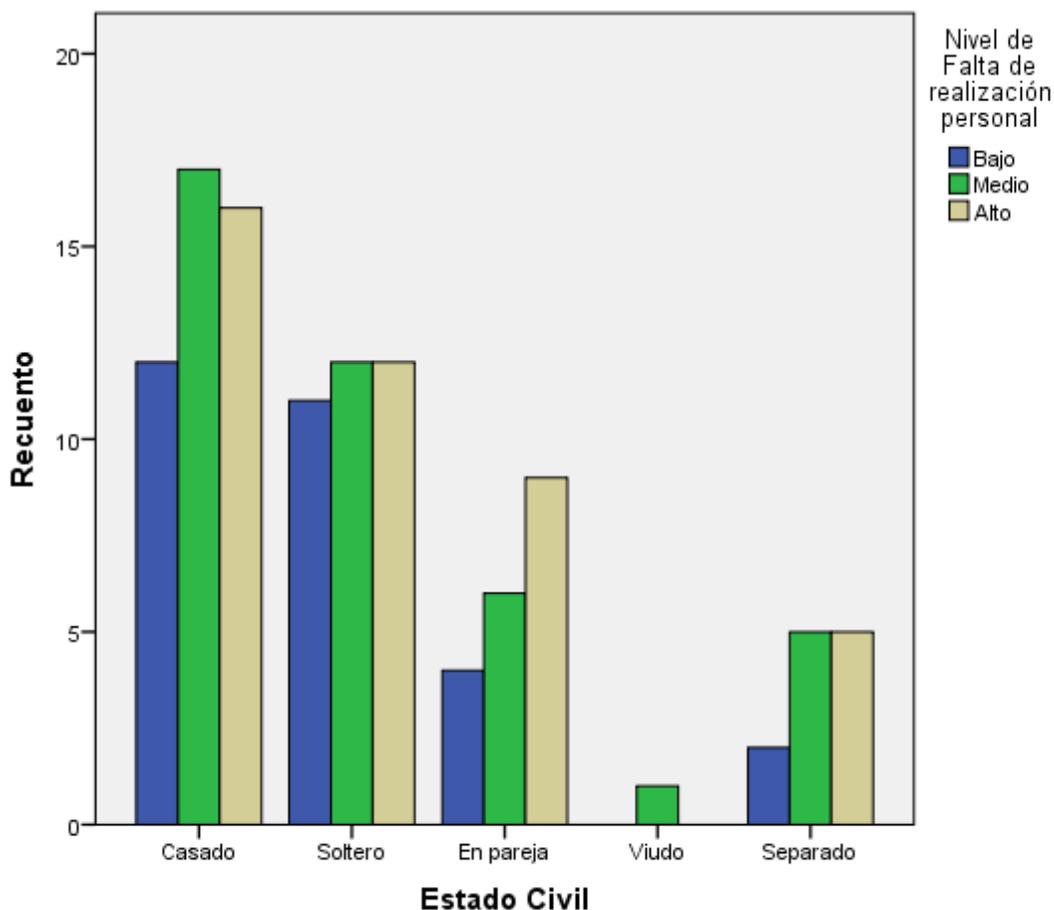


Gráfico 28. Nivel de Falta de realización personal según estado civil.

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que la mayor parte de los docentes está casado. Estos concentran una proporción mayor de profesores en el nivel medio de esta dimensión, en relación con los demás niveles. Asimismo, los docentes que están en pareja, representan la única categoría en la cual prevalece el nivel alto de falta de realización personal.

#### 4.1.3.1.4. Nivel de Falta de realización personal según el número de hijos de los docentes.

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona el número de hijos de los docentes con el nivel de Falta de realización personal evidenciado:

Tabla 57

*Nivel de Despersonalización según número de hijos*

		<b>Nivel de Falta de realización personal</b>			<b>Total</b>	
		<b>Bajo</b>	<b>Medio</b>	<b>Alto</b>		
<b>Número de hijos</b>	<b>0</b>	<b>Recuento</b>	12	16	15	43
		<b>% dentro de número de hijos</b>	27,9%	37,2%	34,9%	100,0%
		<b>% del total</b>	10,7%	14,3%	13,4%	38,4%
	<b>1</b>	<b>Recuento</b>	4	9	11	24
		<b>% dentro de número de hijos</b>	16,7%	37,5%	45,8%	100,0%
		<b>% del total</b>	3,6%	8,0%	9,8%	21,4%
	<b>2</b>	<b>Recuento</b>	9	10	12	31
		<b>% dentro de número de hijos</b>	29,0%	32,3%	38,7%	100,0%
		<b>% del total</b>	8,0%	8,9%	10,7%	27,7%
	<b>3</b>	<b>Recuento</b>	3	5	3	11
		<b>% dentro de número de hijos</b>	27,3%	45,5%	27,3%	100,0%
		<b>% del total</b>	2,7%	4,5%	2,7%	9,8%
<b>4</b>	<b>Recuento</b>	1	1	1	3	
	<b>% dentro de número de hijos</b>	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%	
	<b>% del total</b>	0,9%	0,9%	0,9%	2,7%	
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	29	41	42	112	
	<b>% del total</b>	25,9%	36,6%	37,5%	100,0%	

La mayor parte de los docentes que no tienen hijos, poseen un nivel medio de falta de realización personal (37,2%). Asimismo, estos representan un 14,3% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel, y de hecho, de todos los profesores de este estudio. Junto con lo anterior, es importante mencionar que la cantidad de docentes que tienen un alto nivel en esta categoría, es similar a la del nivel descrito.

De los docentes que tienen un hijo, la mayor parte posee un nivel alto de falta de realización personal (45,8%). Asimismo, estos representan un 9,8% del total de la muestra, lo que corresponde al tercer porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

La mayor parte de los docentes que tienen dos hijos, poseen un alto nivel de falta de realización personal (38,7%). Asimismo, estos representan un 10,7% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

De los docentes que tienen tres hijos, la mayor parte posee un nivel medio de falta de realización personal (45,5%). Asimismo, estos representan un 4,5% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel.

Por último, los docentes que tienen cuatro hijos se distribuyen de igual forma entre los tres niveles de esta dimensión (33,3%). Asimismo, estos representan el 0,9% del total de la muestra, lo que equivale al menor porcentaje en cada uno de los niveles de falta de realización personal.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

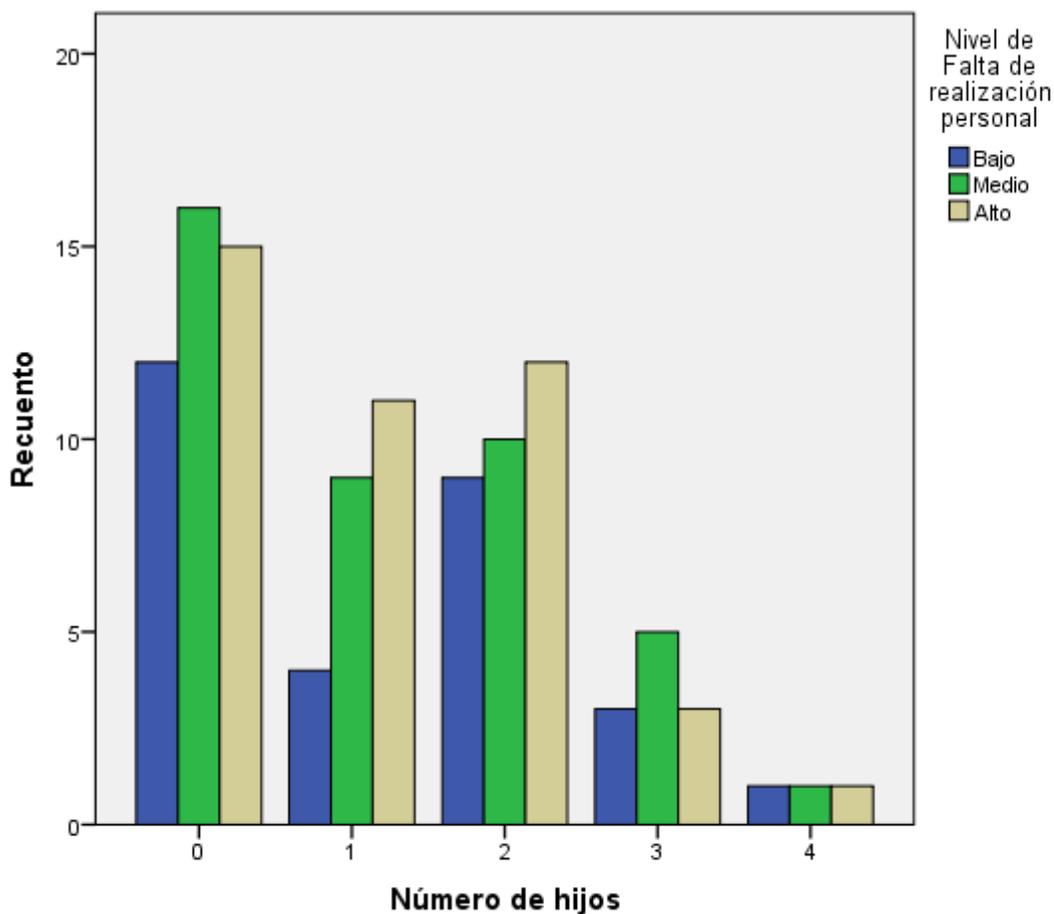


Gráfico 29. Nivel de Falta de realización personal según número de hijos

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que los docentes que tienen un hijo y los que tienen dos, son las únicas categorías que poseen una proporción mayor de profesores con un nivel alto de falta de realización personal, en relación con los niveles bajo y medio de esta dimensión. Junto con esto, se puede observar que existe una cantidad mayoritaria de docentes que no tienen hijos, los cuales se encuentran preponderantemente en el nivel medio de falta de realización personal.

#### 4.1.3.1.5. Nivel de Falta de realización personal según los años de servicio en la docencia.

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona los años de servicio en la docencia con el nivel de Falta de realización personal evidenciado:

Tabla 58

*Nivel de Falta de realización personal según los años de servicio en la docencia*

			Nivel de Falta de realización personal			Total
			Bajo	Medio	Alto	
<b>Años en la docencia</b>	<b>De 1 a 7 años</b>	<b>Recuento</b>	10	18	14	42
		<b>% dentro de años en la docencia</b>	23,8%	42,9%	33,3%	100,0%
		<b>% del total</b>	8,9%	16,1%	12,5%	37,5%
	<b>De 8 a 14 años</b>	<b>Recuento</b>	8	12	19	39
		<b>% dentro de años en la docencia</b>	20,5%	30,8%	48,7%	100,0%
		<b>% del total</b>	7,1%	10,7%	17,0%	34,8%
	<b>De 15 a 21 años</b>	<b>Recuento</b>	2	3	3	8
		<b>% dentro de años en la docencia</b>	25,0%	37,5%	37,5%	100,0%
		<b>% del total</b>	1,8%	2,7%	2,7%	7,1%
	<b>De 22 a 28 años</b>	<b>Recuento</b>	4	4	3	11
		<b>% dentro de años en la docencia</b>	36,4%	36,4%	27,3%	100,0%
		<b>% del total</b>	3,6%	3,6%	2,7%	9,8%
	<b>De 29 a 35 años</b>	<b>Recuento</b>	3	4	1	8
		<b>% dentro de años en la docencia</b>	37,5%	50,0%	12,5%	100,0%
		<b>% del total</b>	2,7%	3,6%	0,9%	7,1%
<b>36 años o más</b>	<b>Recuento</b>	2	0	2	4	
	<b>% dentro de años en la docencia</b>	50,0%	0,0%	50,0%	100,0%	
	<b>% del total</b>	1,8%	0,0%	1,8%	3,6%	
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	29	41	42	112	
	<b>% del total</b>	25,9%	36,6%	37,5%	100,0%	

En esta tabla podemos observar que la mayor parte de los docentes que tienen de 1 a 7 años de docencia, poseen un nivel medio de falta de realización personal (42,9%). Asimismo, estos representan un 16,1% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

Dentro de los docentes que tienen de 8 a 14 años de docencia, la mayor parte de estos posee un nivel alto de falta de realización personal (48,7%). Asimismo, estos representan un 17% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel, y de hecho, de todos los profesores de este estudio.

Los mayores porcentajes de los profesores que poseen de 15 a 21 años de docencia, se reparten de igual forma entre los niveles medio y alto de falta de realización personal (representando cada uno de estos, un 37,5% del total de docentes de esta categoría). Asimismo, cada uno de estos niveles representa un 2,7% del total de docentes, lo que corresponde al segundo menor porcentaje del nivel bajo y al tercer menor del nivel alto de esta dimensión. Junto con lo anterior, es importante mencionar que la cantidad de docentes que tienen un nivel bajo en esta categoría, es bastante similar a la de los profesores que poseen niveles medio y alto, señalados con anterioridad.

Dentro de los docentes que tienen de 22 a 28 años de docencia, los mayores porcentajes se reparten de igual forma entre los niveles bajo y medio de falta de realización personal (representando cada uno de estos, un 36,4% del total de docentes de esta categoría). Asimismo, estos representan un 3,6% del total de docentes, lo que corresponde al tercer menor porcentaje de cada uno de esos niveles. Junto con lo anterior, es importante mencionar que la cantidad de docentes que tienen un nivel alto en esta categoría, es bastante similar a la de los niveles bajo y medio, señalados con anterioridad.

La mayor parte de los docentes que tienen de 29 a 35 años de docencia, poseen un nivel medio de falta de realización personal (50%). Asimismo, estos representan un 3,6% del total de la muestra, lo que corresponde al tercer porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Junto con lo anterior, es importante mencionar que la cantidad de docentes que tienen un nivel medio en esta categoría, es bastante similar a la del nivel bajo descrito anteriormente.

Dentro de los docentes que tienen 36 o más años de docencia, los mayores porcentajes se reparten de igual forma entre los niveles bajo y alto de falta de realización personal (representando cada uno de estos, un 50% del total de docentes de esta categoría).

Asimismo, estos representan un 1,8% del total de docentes, lo que corresponde al menor porcentaje de cada uno de esos niveles. Junto con lo anterior, cabe destacar que en esta categoría solo existen 4 profesores.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

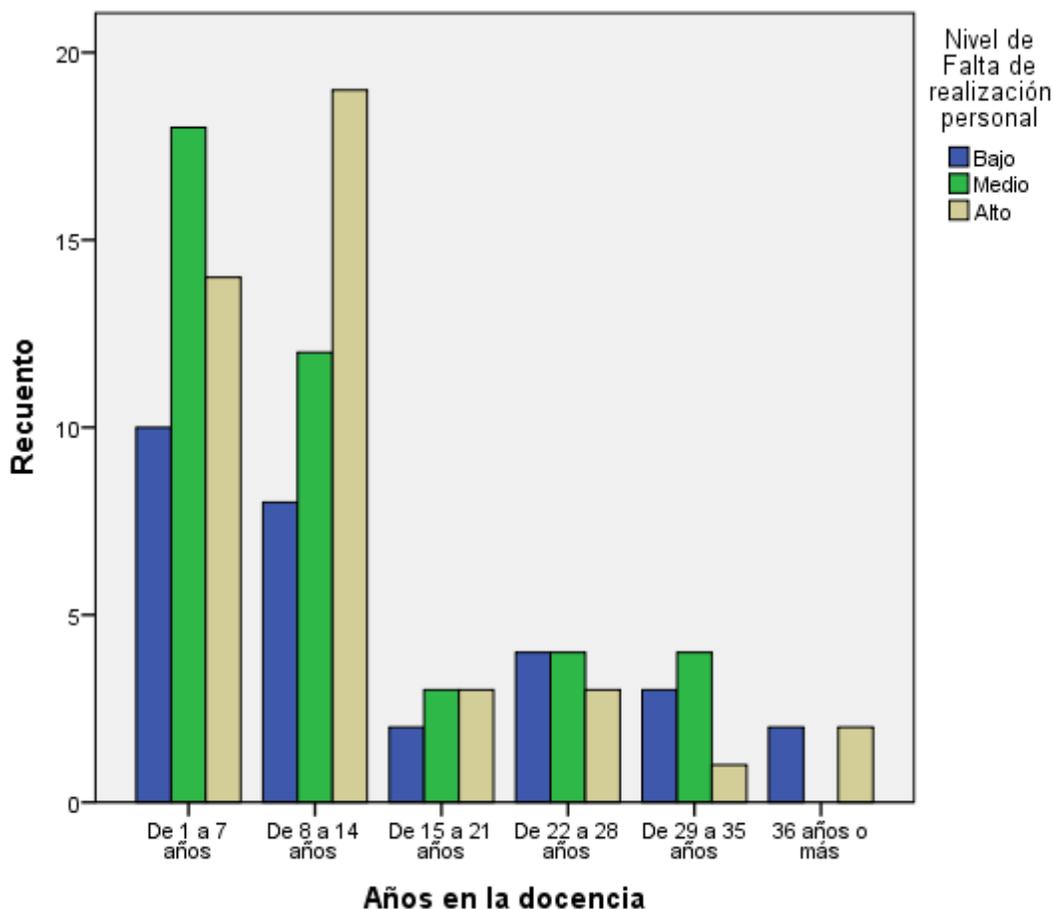


Gráfico 30. Nivel de Falta de realización personal según los años de servicio en la docencia

A través de este gráfico, se puede visualizar el hecho de que la mayor parte de los profesores poseen de 1 a 7 años de docencia. En esta categoría, existe una preponderancia de docentes con un nivel medio de falta de realización personal. Junto con esto, se puede observar que en el único intervalo en el que predomina el nivel alto de esta dimensión, es en el de los docentes que tienen de 8 a 14 años de docencia.

4.1.3.1.6. Nivel de Falta de realización personal según el(los) nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia.

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona el(los) nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia con el nivel de Falta de realización personal evidenciado:

Tabla 59

*Nivel de Falta de realización personal según el(los) nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia*

			Falta de realización personal			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Nivel(es) de enseñanza donde imparte docencia	Enseñanza Preescolar	Recuento	2	2	3	7
		% dentro de nivel(es) de enseñanza donde imparte docencia	28,6%	28,6%	42,9%	100,0%
		% del total	1,6%	1,6%	2,5%	5,7%
	Enseñanza Básica	Recuento	20	24	26	70
		% dentro de nivel(es) de enseñanza donde imparte docencia	28,6%	34,3%	37,1%	100,0%
		% del total	16,4%	19,7%	21,3%	57,4%
	Enseñanza Media	Recuento	13	17	15	45
		% dentro de nivel(es) de enseñanza donde imparte docencia	28,9%	37,8%	33,3%	100,0%
		% del total	10,7%	13,9%	12,3%	36,9%
Total	Recuento	35	43	44	122	
	% del total	28,7%	35,2%	36,1%	100,0%	

En esta tabla podemos observar que la mayor parte de los docentes que realizan clases en la Enseñanza Preescolar, poseen un alto nivel de falta de realización personal (42,9%). Asimismo, estos representan un 2,5% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Junto con esto, es importante mencionar que la cantidad de profesores que tienen un nivel bajo y medio en esta dimensión, es similar a la del nivel señalado anteriormente.

La mayor parte de los docentes que realizan clases en la Enseñanza Básica, poseen un nivel alto de falta de realización personal (37,1%). Asimismo, estos representan un 21,3% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel, y de hecho, de todos los profesores de este estudio. Junto con esto, es importante mencionar que la cantidad de profesores que tienen un nivel bajo, medio y alto en esta dimensión, es similar.

Por último, la mayor parte de los docentes que realizan clases en la Enseñanza Media, poseen un nivel medio de falta de realización personal (37,8%). Asimismo, estos representan un 13,9% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel. Junto con esto, es importante mencionar que la cantidad de profesores que tienen un nivel alto en esta dimensión, es similar a la del nivel señalado anteriormente.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

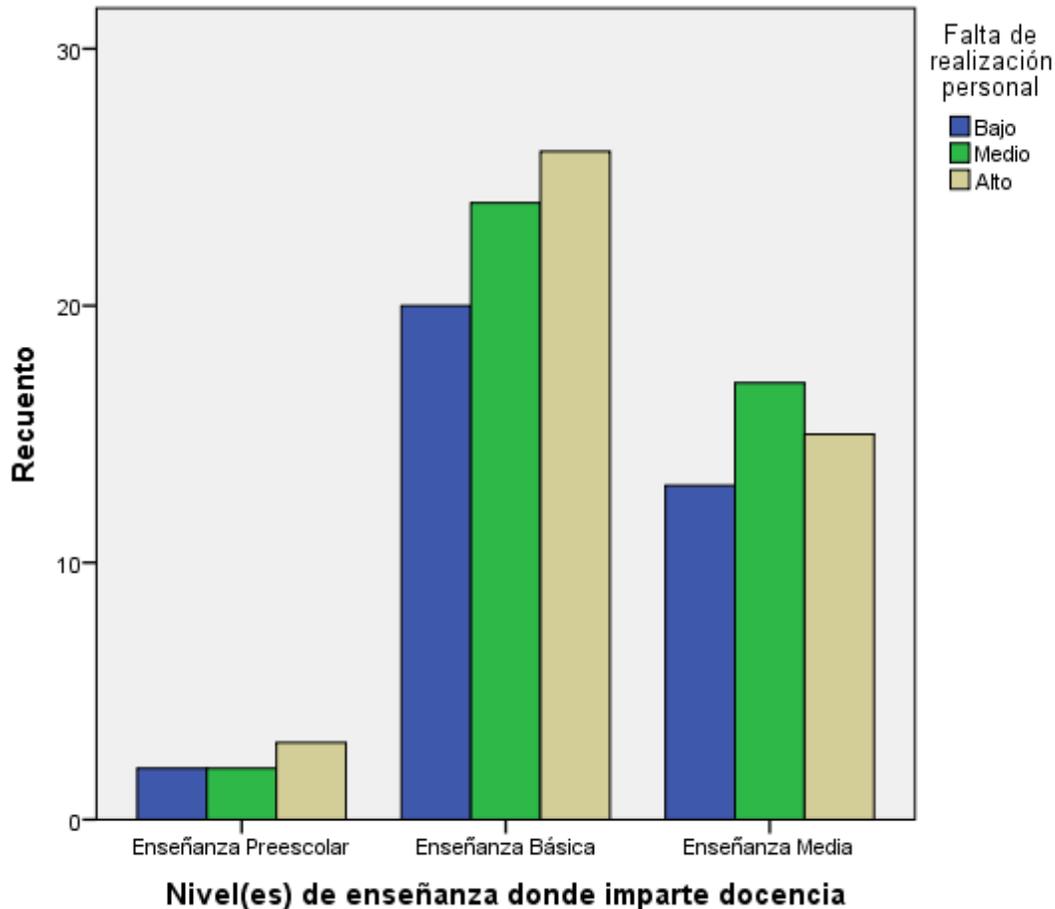


Gráfico 31. Nivel de Falta de realización personal según el(los) nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia.

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que el grupo mayoritario de profesores imparte docencia en la Enseñanza Básica. Junto con esto, se puede observar que en esta categoría existe una preponderancia del nivel alto de falta de realización personal.

*4.1.3.1.7. Nivel de Falta de realización personal según la(s) asignatura(s) donde se imparte docencia.*

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona la(s) asignatura(s) donde se imparte docencia con el nivel de falta de realización personal evidenciado:

Tabla 60

*Nivel de Falta de realización personal según la(s) asignatura(s) donde se imparte docencia*

			Nivel de Falta de realización personal			Total
			Bajo	Medio	Alto	
<b>Asignatura(s) donde imparte docencia</b>	<b>Lenguaje y Comunicación</b>	<b>Recuento</b>	2	4	5	11
		<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	18,2%	36,4%	45,5%	100,0%
		<b>% del total</b>	1,6%	3,1%	3,9%	8,7%
	<b>Matemática</b>	<b>Recuento</b>	2	9	1	12
		<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	16,7%	75,0%	8,3%	100,0%
		<b>% del total</b>	1,6%	7,1%	0,8%	9,4%
	<b>Historia, Geografía y Ciencias Sociales</b>	<b>Recuento</b>	2	5	7	14
		<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	14,3%	35,7%	50,0%	100,0%
		<b>% del total</b>	1,6%	3,9%	5,5%	11,0%
	<b>Ciencias Naturales</b>	<b>Recuento</b>	1	2	3	6
		<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	16,7%	33,3%	50,0%	100,0%
		<b>% del total</b>	0,8%	1,6%	2,4%	4,7%
<b>Inglés</b>	<b>Recuento</b>	0	6	1	7	
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	0,0%	85,7%	14,3%	100,0%	
	<b>% del total</b>					

---

<b>Artes Visuales</b>	<b>% del total</b>	0,0%	4,7%	0,8%	5,5%
	<b>Recuento</b>	0	1	2	3
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	0,0%	33,3%	66,7%	100,0%
<b>Música</b>	<b>% del total</b>	0,0%	0,8%	1,6%	2,4%
	<b>Recuento</b>	0	1	1	2
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
<b>Educación Física</b>	<b>% del total</b>	0,0%	0,8%	0,8%	1,6%
	<b>Recuento</b>	2	3	2	7
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	28,6%	42,9%	28,6%	100,0%
<b>Orientación</b>	<b>% del total</b>	1,6%	2,4%	1,6%	5,5%
	<b>Recuento</b>	6	1	1	8
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	75,0%	12,5%	12,5%	100,0%
<b>Tecnología</b>	<b>% del total</b>	4,7%	0,8%	0,8%	6,3%
	<b>Recuento</b>	0	2	2	4
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
<b>Religión</b>	<b>% del total</b>	0,0%	1,6%	1,6%	3,1%
	<b>Recuento</b>	2	0	0	2
	<b>% dentro de asignatura(s) donde</b>	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%

---

---

	<b>imparte docencia</b>				
	<b>% del total</b>	1,6%	0,0%	0,0%	1,6%
<b>Física</b>	<b>Recuento</b>	0	1	0	1
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	<b>imparte docencia</b>				
	<b>% del total</b>	0,0%	0,8%	0,0%	0,8%
<b>Química</b>	<b>Recuento</b>	1	0	0	1
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	<b>imparte docencia</b>				
	<b>% del total</b>	0,8%	0,0%	0,0%	0,8%
<b>Biología</b>	<b>Recuento</b>	1	0	0	1
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	<b>imparte docencia</b>				
	<b>% del total</b>	0,8%	0,0%	0,0%	0,8%
<b>Asignatura Técnico Profesional</b>	<b>Recuento</b>	1	1	3	5
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	20,0%	20,0%	60,0%	100,0%
	<b>imparte docencia</b>				
	<b>% del total</b>	0,8%	0,8%	2,4%	3,9%
<b>Asignaturas de Enseñanza Básica (profesor generalista)</b>	<b>Recuento</b>	1	5	11	17
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	5,9%	29,4%	64,7%	100,0%
	<b>imparte docencia</b>				
	<b>% del total</b>	0,8%	3,9%	8,7%	13,4%
<b>Computación</b>	<b>Recuento</b>	0	1	2	3
	<b>% dentro de</b>	0,0%	33,3%	66,7%	100,0%

---

	<b>asignatura(s)</b>				
	<b>donde</b>				
	<b>imparte</b>				
	<b>docencia</b>				
	<b>% del total</b>	0,0%	0,8%	1,6%	2,4%
<b>Educación</b>	<b>Recuento</b>	5	1	1	7
<b>Diferencial</b>	<b>% dentro de</b>	71,4%	14,3%	14,3%	100,0%
	<b>asignatura(s)</b>				
	<b>donde</b>				
	<b>imparte</b>				
	<b>docencia</b>				
	<b>% del total</b>	3,9%	0,8%	0,8%	5,5%
<b>Asignaturas</b>	<b>Recuento</b>	2	2	3	7
<b>de Enseñanza</b>	<b>% dentro de</b>	28,6%	28,6%	42,9%	100,0%
<b>Preescolar</b>	<b>asignatura(s)</b>				
	<b>donde</b>				
	<b>imparte</b>				
	<b>docencia</b>				
	<b>% del total</b>	1,6%	1,6%	2,4%	5,5%
<b>Otra</b>	<b>Recuento</b>	6	0	3	9
	<b>% dentro de</b>	66,7%	0,0%	33,3%	100,0%
	<b>asignatura(s)</b>				
	<b>donde</b>				
	<b>imparte</b>				
	<b>docencia</b>				
	<b>% del total</b>	4,7%	0,0%	2,4%	7,1%
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	34	45	48	127
	<b>% del total</b>	26,8%	35,4%	37,8%	100,0%

*Nota:* Tabla 60. Continuación

En esta tabla podemos observar que la mayor parte de los docentes de Lenguaje y Comunicación, poseen un alto nivel de falta de realización personal (45,5%). Asimismo, estos representan un 3,9% del total de la muestra, lo que corresponde al tercer porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel. Junto con esto, es importante mencionar que la cantidad de profesores que tienen un nivel medio en esta dimensión, es similar a la del nivel señalado anteriormente.

Con respecto a los docentes de Matemática podemos observar que la mayor parte de estos poseen un nivel medio de falta de realización personal (75%). Asimismo, estos representan un 7,1% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

Con respecto a los docentes de Historia Geografía y Ciencias Sociales, podemos visualizar que la mayor parte de estos tienen un nivel alto de falta de realización personal (50%). Asimismo, estos representan un 5,5% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

Con respecto a los docentes de Ciencias Naturales, podemos observar que la mayor parte de estos tienen un nivel alto de falta de realización personal (50%). Asimismo, estos representan un 2,4% del total de la muestra, lo que corresponde al cuarto porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Junto con esto, es importante mencionar que la cantidad de profesores que tienen un nivel medio y bajo en esta dimensión, es similar a la del nivel señalado anteriormente.

En relación a los docentes de Inglés, se puede visualizar que la mayor parte de estos tiene un nivel medio de falta de realización personal (85,7%). Asimismo, estos representan un 4,7% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

En relación con los docentes de Artes Visuales, podemos visualizar que la mayor parte de estos poseen un nivel alto de falta de realización personal (66,7%). Asimismo, estos representan un 1,6% del total de la muestra, lo que corresponde al tercer porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Sin embargo, es importante mencionar que la cantidad de profesores de esta asignatura es bastante bajo, puesto que hay solo 3.

Con respecto a los docentes de Música, podemos observar que se distribuyen de igual forma entre los niveles medio y alto (50% en cada nivel) de esta dimensión. Asimismo, estos representan un 0,8% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo

porcentaje más bajo de cada uno de estos niveles. Sin embargo, es importante mencionar que la cantidad de profesores de esta asignatura es bastante bajo, puesto que hay solo 2.

En relación con los docentes de Educación Física, podemos visualizar que la mayor parte de estos poseen un nivel medio de falta de realización personal (42,9%). Asimismo, estos representan un 2,4% del total de la muestra, lo que corresponde al cuarto porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel.

Con respecto a los docentes de Orientación, podemos observar que la mayor parte de estos poseen un nivel bajo de falta de realización personal (75%). Asimismo, estos representan un 4,7% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

En relación con los docentes de Tecnología, podemos visualizar que se distribuyen de igual forma entre los niveles medio y alto (50% en cada nivel) de esta dimensión. Asimismo, estos representan un 1,6% del total de la muestra, lo que corresponde al tercer porcentaje más bajo de cada uno de estos niveles. Sin embargo, es importante mencionar que la cantidad de profesores de esta asignatura es bastante bajo, puesto que hay solo 4.

Con respecto a los docentes de Religión, podemos observar que la totalidad de estos poseen un nivel bajo de falta de realización personal. Asimismo, estos representan un 1,6% del total de la muestra, lo que corresponde al tercer porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Sin embargo, es importante mencionar que solo hay 2 profesores de esta asignatura.

En relación con las asignaturas de Física, Química y Biología podemos visualizar que estas solo poseen un docente, los cuales tienen un nivel bajo de falta de realización personal, en el caso de los que imparten Química y Biología, y un nivel medio para el que realiza la asignatura de Física.

Con respecto a los docentes de asignaturas Técnico Profesionales, podemos observar que la mayor parte de estos poseen un nivel alto de falta de realización personal

(60%). Asimismo, estos representan un 2,4% del total de la muestra, lo que corresponde al cuarto porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel.

En relación con los docentes generalistas de Enseñanza Básica, podemos observar que la mayor parte de estos poseen un nivel alto de falta de realización personal (64,7%). Asimismo, estos representan un 8,7% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel, y de hecho, de todos los participantes de este estudio.

Con respecto a los docentes de Computación, podemos observar que la mayor parte de estos posee un nivel bajo de falta de realización personal (66,7%). Asimismo, estos representan un 1,6% del total de la muestra, lo que corresponde al tercer porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Cabe destacar que solo hay 3 profesores de esta asignatura participantes de estudio.

En relación con los docentes de Educación Diferencial, podemos observar que la mayor parte de estos poseen un nivel bajo de falta de realización personal (71,4%). Asimismo, estos representan un 3,9% del total de la muestra, lo que corresponde al cuarto porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel.

Con respecto a los docentes de asignaturas de Enseñanza Preescolar, podemos observar que la mayor parte de estos poseen un nivel alto de falta de realización personal (42,9%). Asimismo, estos representan un 2,4% del total de la muestra, lo que corresponde al cuarto porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Junto con esto, es importante mencionar que la cantidad de profesores que tienen un nivel bajo y medio en esta dimensión, es bastante similar a la del nivel descrito.

Por último, en los docentes que imparten otras asignaturas, podemos observar que la mayor parte de estos poseen un nivel bajo de falta de realización personal (66,7%). Asimismo, estos representan un 4,7% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

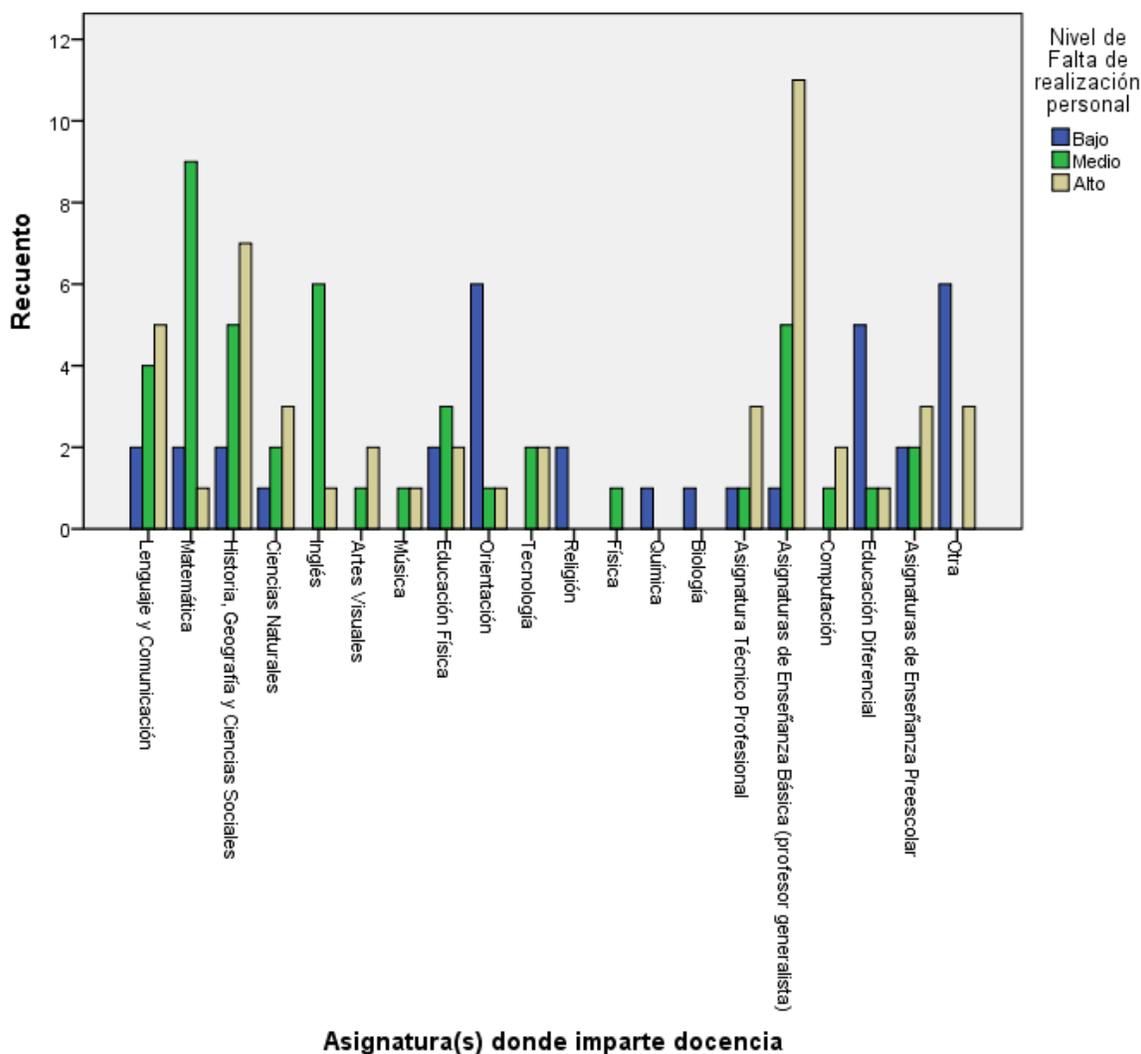


Gráfico 32. Nivel de Falta de realización personal según la(s) asignatura(s) donde se imparte docencia

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que los profesores de enseñanza Básica (generalistas), junto con concentrar la mayor cantidad de docentes, posee la mayor proporción de estos en el nivel alto de falta de realización personal, en relación con los niveles bajo y medio.

4.1.3.1.8. Nivel de Falta de realización personal según la modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia.

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona la modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia con el nivel de Falta de realización personal evidenciado:

Tabla 61

*Nivel de Falta de realización personal según la modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia*

			Nivel de Falta de realización personal			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Modalidad de enseñanza en la que se desempeña	Científico-Humanista	Recuento	11	17	13	41
		% dentro de modalidad de enseñanza en la que se desempeña	26,8%	41,5%	31,7%	100,0%
		% del total	7,9%	12,1%	9,3%	29,3%
	Técnico Profesional	Recuento	3	11	8	22
		% dentro de modalidad de enseñanza en la que se desempeña	13,6%	50,0%	36,4%	100,0%
		% del total	2,1%	7,9%	5,7%	15,7%
	Educación Básica	Recuento	20	24	26	70
		% dentro de modalidad de enseñanza en la que se desempeña	28,6%	34,3%	37,1%	100,0%
		% del total	14,3%	17,1%	18,6%	50,0%
	Educación Preescolar	Recuento	2	2	3	7
		% dentro de modalidad de	28,6%	28,6%	42,9%	100,0%

	<b>enseñanza en la que se desempeña</b>				
	<b>% del total</b>	1,4%	1,4%	2,1%	5,0%
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	36	54	50	140
	<b>% del total</b>	25,7%	38,6%	35,7%	100,0%

*Nota:* Tabla 61. Continuación

En esta tabla podemos observar que la mayor parte de los docentes que realizan clases en la modalidad Científico-Humanista, poseen un nivel medio de falta de realización personal (41,5%). Asimismo, estos representan un 12,1% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

En relación con los profesores que realizan clases en la modalidad Técnico Profesional, podemos visualizar que la mayor parte de estos poseen un nivel medio de falta de realización personal (50%). Asimismo, estos representan un 7,9% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel.

Dentro de los docentes que imparten clases en la modalidad de Enseñanza Básica, podemos señalar que la mayor parte de estos tienen un alto nivel de falta de realización personal (37,1%). Asimismo, estos representan un 18,6% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel, y de hecho, de todos los profesores participantes de este estudio.

Con respecto a los profesores que realizan clases en la modalidad de Educación Preescolar, podemos señalar que la mayor parte de estos tienen un nivel alto de falta de realización personal (42,9%). Asimismo, estos representan un 2,1% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Junto con esto, es importante mencionar que la cantidad de profesores que poseen un nivel bajo y medio en esta dimensión, es bastante similar a la del nivel descrito.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

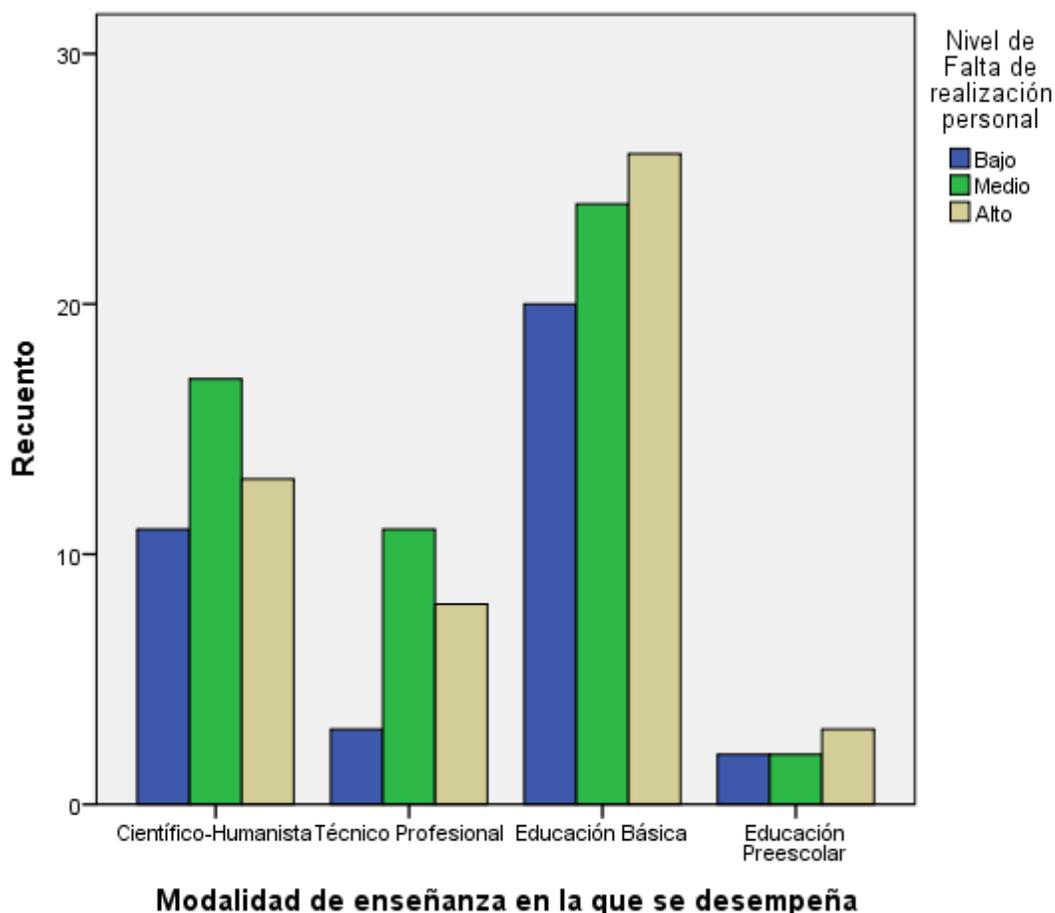


Gráfico 33. Nivel de Falta de realización personal según la modalidad(es) de enseñanza en la que se desempeña el docente

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que el grupo mayoritario de profesores imparte docencia en la modalidad de Enseñanza Básica. Junto con esto, se puede observar que en esta categoría existe una preponderancia del nivel alto de falta de realización personal.

4.1.3.1.9. Nivel de Falta de realización personal según el tipo de horario desempeñado.

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona el tipo de horario desempeñado con el nivel de Falta de realización personal evidenciado:

Tabla 62

*Nivel de Falta de realización personal según el tipo de horario desempeñado*

			Nivel de Falta de realización personal			Total
			Bajo	Medio	Alto	
<b>Horario</b>	<b>Completo</b>	<b>Recuento</b>	38	28	23	89
		<b>% dentro de horario</b>	42,7%	31,5%	25,8%	100,0%
		<b>% del total</b>	33,9%	25,0%	20,5%	79,5%
	<b>Parcial</b>	<b>Recuento</b>	4	8	11	23
		<b>% dentro de horario</b>	17,4%	34,8%	47,8%	100,0%
		<b>% del total</b>	3,6%	7,1%	9,8%	20,5%
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	42	36	34	112	
	<b>% del total</b>	37,5%	32,1%	30,4%	100,0%	

En esta tabla podemos observar que la mayor parte de los docentes tienen horario completo en el establecimiento educacional en el cual se desempeñan, poseen un bajo nivel de falta de realización personal (42,7%). Asimismo, estos representan un 33,9% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel, y de hecho, de todos los profesores participantes de este estudio.

En relación con los profesores que poseen un horario parcial, podemos visualizar que la mayor parte de estos poseen un alto nivel de falta de realización personal (47,8%). Asimismo, estos representan un 9,8% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

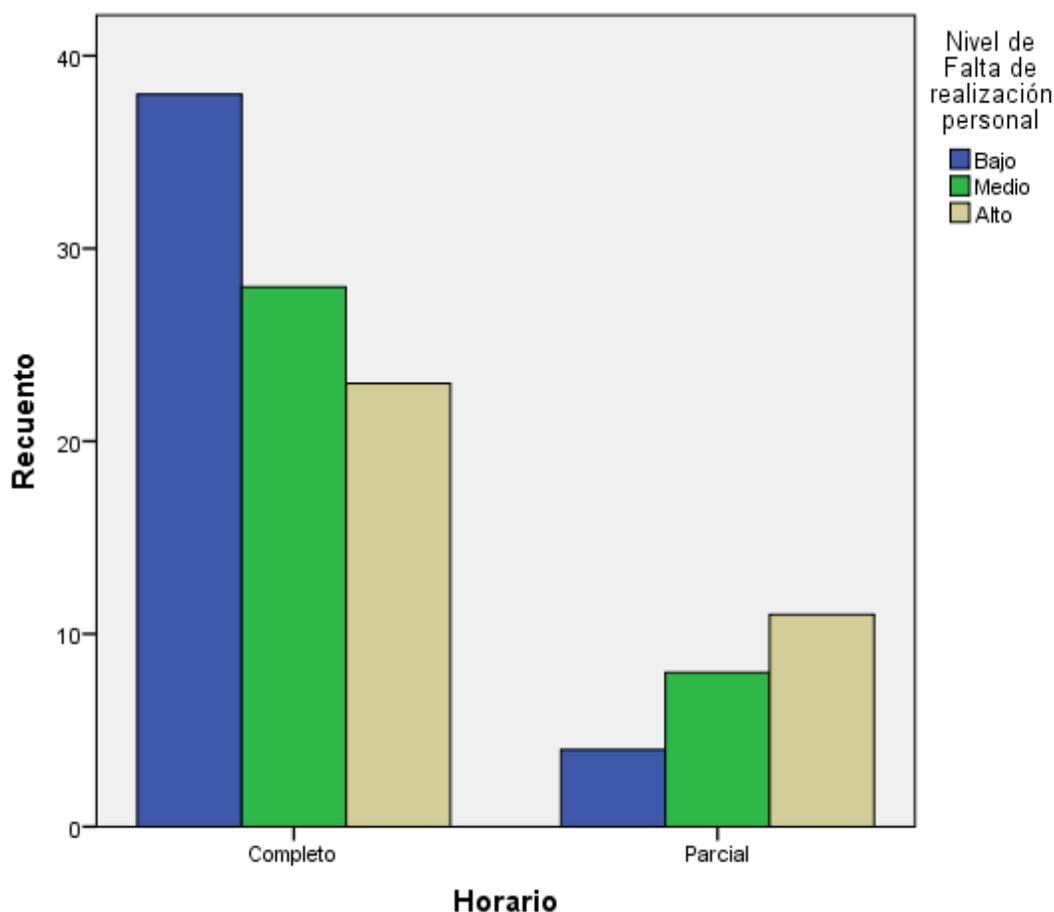


Gráfico 34. Nivel de Falta de realización personal según el tipo de horario desempeñado

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que la mayor parte de los profesores participantes de esta investigación, posee horario completo en los establecimientos en los cuales se desempeña. Junto con esto, se puede observar que en esta categoría existe una preponderancia del nivel bajo de falta de realización personal, contrariamente a lo que sucede con los docentes que tienen horario parcial en sus instituciones educativas, en los cuales predomina el nivel alto de la dimensión estudiada.

*4.1.3.1.10. Nivel de Falta de realización personal según el número de horas contratadas.*

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona el número de horas contratadas con el nivel de Falta de realización personal evidenciado:

Tabla 63

*Nivel de Falta de realización personal según el número de horas contratadas*

			Nivel de Falta de realización personal			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Número de horas contratadas	De 18 a 22 horas	Recuento	0	3	1	4
		% dentro de número de horas contratadas	0,0%	75,0%	25,0%	100,0%
		% del total	0,0%	2,7%	0,9%	3,6%
	De 23 a 27 horas	Recuento	1	2	1	4
		% dentro de número de horas contratadas	25,0%	50,0%	25,0%	100,0%
		% del total	0,9%	1,8%	0,9%	3,6%
	De 28 a 32 horas	Recuento	3	7	9	19
		% dentro de número de horas contratadas	15,8%	36,8%	47,4%	100,0%
		% del total	2,7%	6,3%	8,0%	17,0%
	De 33 a 37 horas	Recuento	9	7	7	23
		% dentro de número de horas contratadas	39,1%	30,4%	30,4%	100,0%
		% del total	8,0%	6,3%	6,3%	20,5%
De 38 a 42 horas	Recuento	8	3	6	17	
	% dentro de número de horas contratadas	47,1%	17,6%	35,3%	100,0%	
	% del total	7,1%	2,7%	5,4%	15,2%	
43 horas o más	Recuento	21	14	10	45	
	% dentro de número de horas contratadas	46,7%	31,1%	22,2%	100,0%	
	% del total	18,8%	12,5%	8,9%	40,2%	
Total	Recuento	42	36	34	112	
	% del total	37,5%	32,1%	30,4%	100,0%	

En esta tabla podemos observar que la mayor parte de los docentes tienen de 18 a 22 horas de contrato, poseen un nivel medio de falta de realización personal (75%). Asimismo, estos representan un 2,7% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Es importante mencionar además, que en esta categoría solo hay 4 docentes.

En relación con los profesores que poseen de 23 a 27 horas de contrato, podemos visualizar que la mayor parte de estos poseen un nivel medio de falta de realización personal (50%). Asimismo, estos representan un 1,8% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Junto con esto, es importante mencionar que, al igual que la categoría anterior, hay solo 4 profesores de la muestra que trabajan esta cantidad de horas.

Con respecto a los docentes que tienen de 28 a 32 horas de contrato, podemos observar que la mayor parte de estos poseen un nivel alto de falta de realización personal (47,4%). Asimismo, estos representan un 8% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

En relación con los profesores que poseen de 33 a 37 horas de contrato, podemos visualizar que la mayor parte de estos poseen un nivel bajo de falta de realización personal (39,1%). Asimismo, estos representan un 8% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

Con respecto a los docentes que tienen de 38 a 42 horas de contrato, podemos observar que la mayor parte de estos poseen un nivel bajo de falta de realización personal (47,1%). Asimismo, estos representan un 7,1% del total de la muestra, lo que corresponde al tercer porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

Por último, en relación con los profesores que poseen 43 horas o más de contrato, podemos visualizar que la mayor parte de estos poseen un nivel bajo de falta de realización personal (46,7%). Asimismo, estos representan un 18,8% del total de la muestra, lo que

corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel, y de hecho, de todos los de la muestra.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

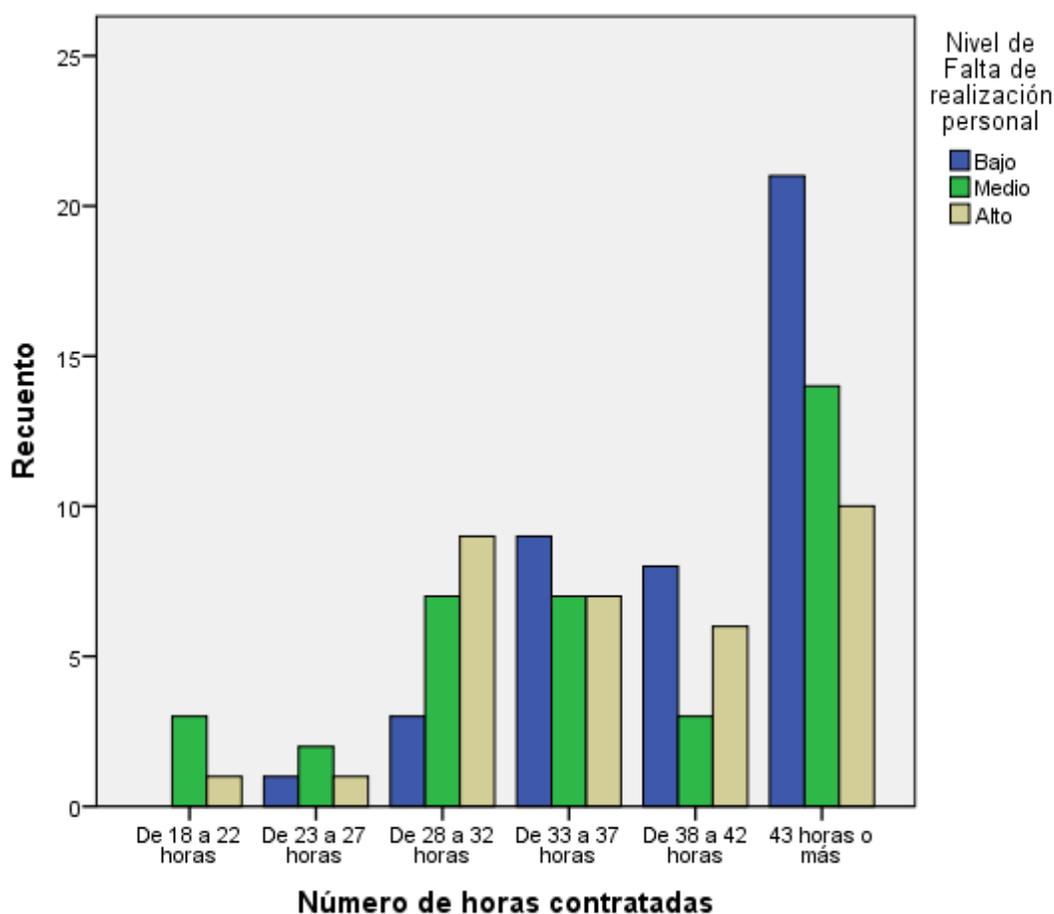


Gráfico 35. Nivel de falta de realización personal según el número de horas contratadas

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que la mayor parte de los profesores participantes de esta investigación, posee 43 o más horas de contrato en los establecimientos en los cuales se desempeña. Junto con esto, se puede observar que en esta categoría existe una preponderancia del nivel bajo de falta de realización personal. Asimismo, en la única categoría donde el nivel alto es mayor a los otros niveles de esta dimensión, es aquella en la cual los docentes tienen de 28 a 32 horas de contrato.

4.1.3.1.11. Nivel de Falta de realización personal según el tipo de contrato.

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona el tipo de contrato con el nivel de Falta de realización personal evidenciado:

Tabla 64

*Nivel de Falta de realización personal según el tipo de contrato*

			Nivel de Falta de realización personal			Total
			Bajo	Medio	Alto	
<b>Tipo de contrato</b>	<b>Indefinido</b>	<b>Recuento</b>	30	19	13	62
		<b>% dentro de tipo de contrato</b>	48,4%	30,6%	21,0%	100,0%
		<b>% del total</b>	26,8%	17,0%	11,6%	55,4%
	<b>Plazo Fijo</b>	<b>Recuento</b>	12	17	21	50
		<b>% dentro de tipo de contrato</b>	24,0%	34,0%	42,0%	100,0%
		<b>% del total</b>	10,7%	15,2%	18,8%	44,6%
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	42	36	34	112	
	<b>% del total</b>	37,5%	32,1%	30,4%	100,0%	

En esta tabla podemos observar, que la mayor parte de los docentes que tienen un contrato indefinido en el establecimiento educacional en el cual se desempeñan, poseen un bajo nivel de falta de realización personal (48,4%). Asimismo, estos representan un 26,8% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel, y de hecho, de todos los profesores participantes de este estudio.

En relación con los profesores que poseen un contrato a plazo fijo, podemos visualizar que la mayor parte de estos tienen un alto nivel en esta dimensión (42%). Asimismo, estos representan un 18,8% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

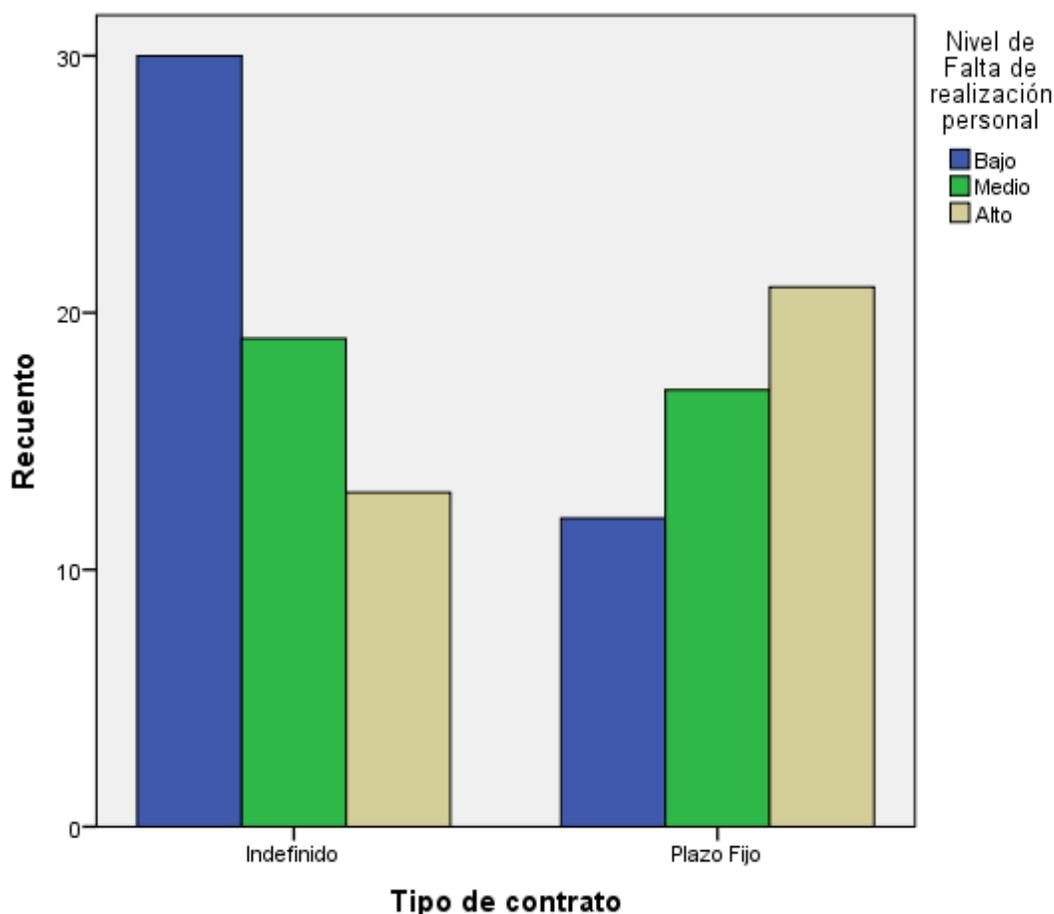


Gráfico 36. Nivel de Falta de realización personal según el tipo de horario desempeñado

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que la mayor parte de los profesores participantes de esta investigación, posee un contrato indefinido en los establecimientos en los cuales se desempeña. Junto con esto, se puede observar que en esta categoría existe una preponderancia del nivel bajo de falta de realización personal, contrariamente a lo que sucede con los docentes que tienen contrato a plazo, en los cuales predominan el nivel alto de esta dimensión.

#### 4.1.4. Análisis descriptivo del Síndrome de Burnout.

Para analizar los niveles del Síndrome de Burnout detectado en los 112 docentes de este estudio, se mostrará la estadística descriptiva de estos, la cual estará referida a medidas de tendencia central (moda, media y mediana) y de dispersión (rango, desviación estándar y varianza). Es importante mencionar al respecto, que dicho análisis se realizará

considerando como resultados posibles del nivel de Burnout, los valores “1”, “2”, “3”, “4” y “5” que están relacionados, respectivamente, a los niveles “Nada”, “Poco”, “Medio”, “Bastante” y “Excesivo”. Cabe recordar, que dichos niveles fueron establecidos a partir de los niveles evidenciados por los profesores de esta investigación, en las tres dimensiones del Síndrome de Burnout descritas con anterioridad (ver tabla 17).

Tabla 65

*Estadística descriptiva de los niveles de Burnout*

<b>N</b>	<b>Válido</b>	112
	<b>Perdidos</b>	0
<b>Media</b>		2,89
<b>Mediana</b>		2,50
<b>Moda</b>		5
<b>Desviación estándar</b>		1,705
<b>Varianza</b>		2,907
<b>Rango</b>		4
<b>Mínimo</b>		1
<b>Máximo</b>		5

En esta tabla podemos visualizar que la media de los niveles del Síndrome de Burnout se aproxima al valor “3”, lo que significa que los docentes participantes de este estudio poseen, en promedio, un nivel medio de Burnout. De la misma manera, la mediana se aproxima a 3, por redondeo a la unidad. Esto quiere decir que el 50% de la muestra de profesores posee un nivel “Medio” o inferior de Burnout, y el otro 50% tiene un nivel medio o superior de este. Asimismo, esta tabla muestra que el nivel “Excesivo” de Burnout concentra la mayor cantidad de docentes (puesto de la moda de esta distribución es “5”). Por otra parte, la desviación estándar de esta distribución nos indica que el conjunto de resultados se desvía, en promedio, 1,705 unidades de su media (cabe destacar que la varianza, al igual que la desviación estándar, también mide la dispersión de los datos).

En conjunto con la estadística descriptiva presentada con anterioridad, se mostrará a continuación una tabla de frecuencias de los niveles de Burnout evidenciados por los 112 docentes de este estudio:

Tabla 66

*Tabla de frecuencias de los niveles de Burnout*

<b>Nivel</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Nada</b>	37	33,0	33,0	33,0
<b>Poco</b>	19	17,0	17,0	50,0
<b>Medio</b>	13	11,6	11,6	61,6
<b>Bastante</b>	5	4,5	4,5	66,1
<b>Excesivo</b>	38	33,9	33,9	100,0
<b>Total</b>	112	100,0	100,0	

Podemos visualizar en esta tabla, que el mayor porcentaje de docentes posee un nivel “excesivo” de Burnout, sin embargo, la cantidad de profesores que tienen un nivel “Nada” de este síndrome es bastante similar a la del mencionado. Esta situación también puede ser observada en el siguiente gráfico de barras:

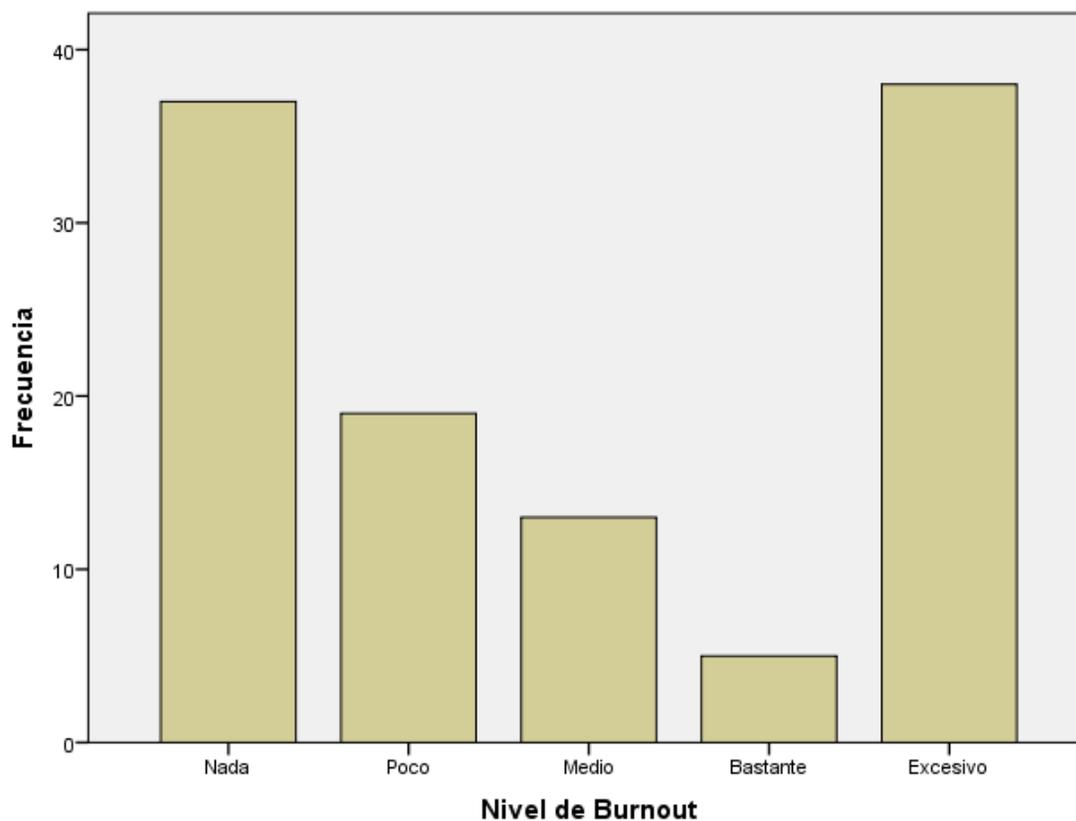


Gráfico 37. Niveles de Burnout

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que la mayor parte de los docentes de esta investigación, posee un nivel “Excesivo” de Burnout, pero que dicha cantidad es bastante similar a la de los que poseen un nivel “Nada”, tal como se mencionó con anterioridad.

#### **4.1.4.1. Niveles de Burnout en función de las variables de identificación.**

##### **4.1.4.1.1. Niveles de Burnout según el género de los docentes.**

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona el género de los docentes con los niveles de Burnout evidenciados:

Tabla 67

#### *Niveles de Burnout según género*

			Nivel de Burnout					Total
			Nada	Poco	Medio	Bastante	Excesivo	
<b>Género</b>	<b>Masculino</b>	<b>Recuento</b>	12	9	3	1	9	34
		<b>% dentro de género</b>	35,3%	26,5%	8,8%	2,9%	26,5%	100,0%
		<b>% del total</b>	10,7%	8,0%	2,7%	0,9%	8,0%	30,4%
	<b>Femenino</b>	<b>Recuento</b>	25	10	10	4	29	78
		<b>% dentro de género</b>	32,1%	12,8%	12,8%	5,1%	37,2%	100,0%
		<b>% del total</b>	22,3%	8,9%	8,9%	3,6%	25,9%	69,6%
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	37	19	13	5	38	112	
	<b>% del total</b>	33,0%	17,0%	11,6%	4,5%	33,9%	100,0%	

En esta tabla podemos observar, que la mayor parte de los docentes varones (35,3%) posee un nivel de Burnout “Nada”. Asimismo, estos representan un 10,7% del total de profesores, lo que corresponde al porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este

nivel. Dentro de las mujeres, el mayor porcentaje se concentra en el nivel de Burnout “Excesivo” (37,2%). Asimismo, este representa el 25,9% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de este nivel, y de hecho, de todos los docentes de este estudio.

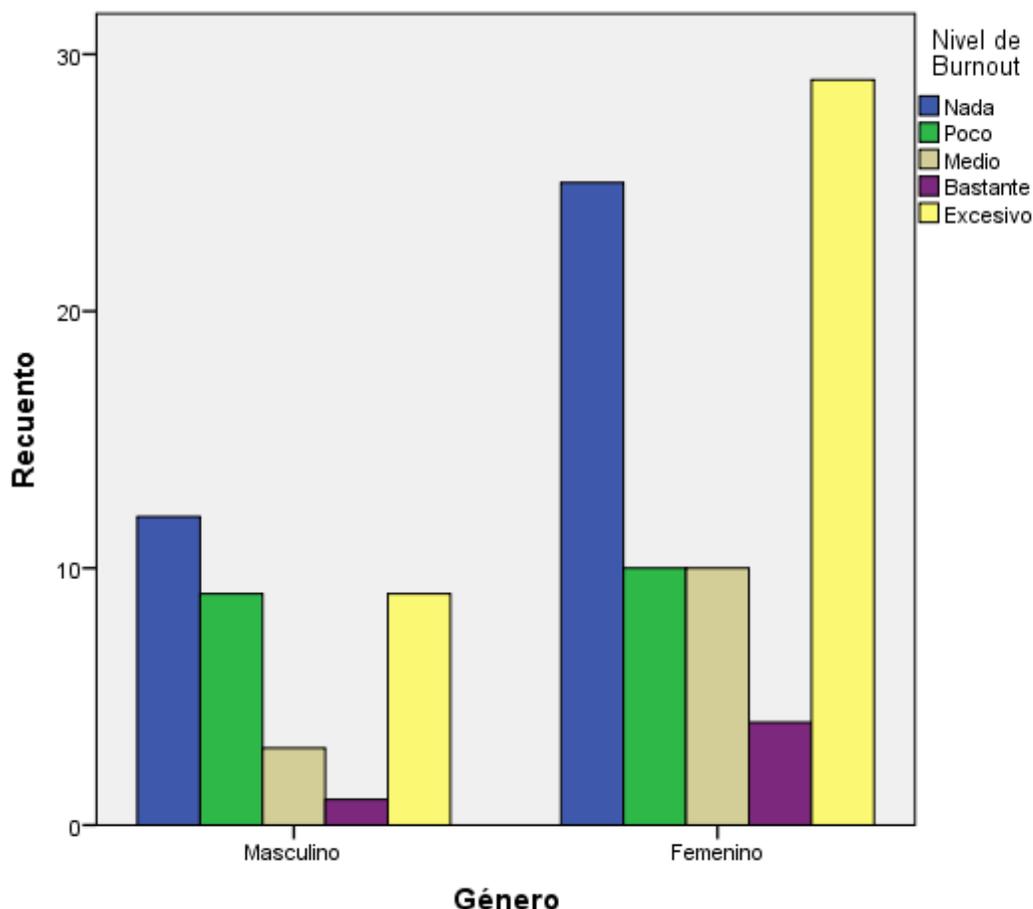


Gráfico 38. Niveles de Burnout según género

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que la mayor parte de los docentes poseen un nivel de Burnout “Nada”, en contraste con las profesoras que tienen una concentración mayoritaria en el nivel “excesivo” de este síndrome. Asimismo, es importante señalar que hay una cantidad considerablemente mayor de mujeres que de hombres en la presente investigación.

4.1.4.1.2. Niveles de Burnout según la edad de los docentes.

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona la edad de los docentes con los niveles de Burnout evidenciados:

Tabla 68

*Niveles de Burnout según edad*

Edad			Nivel de Burnout					Total
			Nada	Poco	Medio	Bastante	Excesivo	
De 23 a 30 años	<b>Recuento</b>		9	3	2	0	12	26
	<b>% dentro de edad</b>		34,6%	11,5%	7,7%	0,0%	46,2%	100,0%
	<b>% del total</b>		8,0%	2,7%	1,8%	0,0%	10,7%	23,2%
De 31 a 38 años	<b>Recuento</b>		7	11	5	2	8	33
	<b>% dentro de edad</b>		21,2%	33,3%	15,2%	6,1%	24,2%	100,0%
	<b>% del total</b>		6,3%	9,8%	4,5%	1,8%	7,1%	29,5%
De 39 a 46 años	<b>Recuento</b>		6	2	4	1	7	20
	<b>% dentro de edad</b>		30,0%	10,0%	20,0%	5,0%	35,0%	100,0%
	<b>% del total</b>		5,4%	1,8%	3,6%	0,9%	6,3%	17,9%
De 47 a 54 años	<b>Recuento</b>		6	1	1	2	6	16
	<b>% dentro de edad</b>		37,5%	6,3%	6,3%	12,5%	37,5%	100,0%
	<b>% del total</b>		5,4%	0,9%	0,9%	1,8%	5,4%	14,3%
De 55 a 62 años	<b>Recuento</b>		8	2	1	0	5	16
	<b>% dentro de edad</b>		50,0%	12,5%	6,3%	0,0%	31,3%	100,0%
	<b>% del total</b>		7,1%	1,8%	0,9%	0,0%	4,5%	14,3%
63 años o más	<b>Recuento</b>		1	0	0	0	0	1
	<b>% dentro de edad</b>		100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	<b>% del total</b>		0,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,9%
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>		37	19	13	5	38	112
	<b>% del total</b>		33,0%	17,0%	11,6%	4,5%	33,9%	100,0%

En esta tabla podemos observar que la mayor parte de los docentes de 23 a 30 años de edad, posee un nivel de Burnout “Excesivo” (46,2%). Asimismo, estos representan un 10,7% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de este nivel, y de hecho, de todos los profesores de este estudio.

De los docentes de 31 a 38 años de edad, la mayor parte de estos poseen un nivel de Burnout “Poco” (33,3%). Asimismo, estos representan un 9,8% del total de profesores, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

Con respecto a los docentes de 39 a 46 años de edad, podemos observar que la mayor parte posee un nivel de Burnout “Excesivo” (35%). Asimismo, estos representan un 6,3% del total de la muestra, lo que corresponde al tercer porcentaje más alto de este nivel. Sin embargo, es importante mencionar que la cantidad de docentes con un nivel de Burnout “Nada”, es bastante similar a la del nivel descrito.

En relación a los docentes de 47 a 54 años de edad, podemos visualizar que estos se distribuyen de igual forma entre los niveles de Burnout “Nada” y “Excesivo” (37,5% en cada nivel). Asimismo, cada uno de estos niveles representa un 5,4% del total de profesores, lo que corresponde al segundo porcentaje más bajo del nivel “Nada” y al tercer más bajo del nivel “Excesivo”.

De los docentes de 55 a 62 años de edad, la mayor parte de estos poseen un nivel de Burnout “Nada” (50%). Asimismo, estos representan un 7,1% del total de profesores, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

Por último, existe un solo docente que tiene 63 o más años de edad, el cual posee un nivel de Burnout “Nada”.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

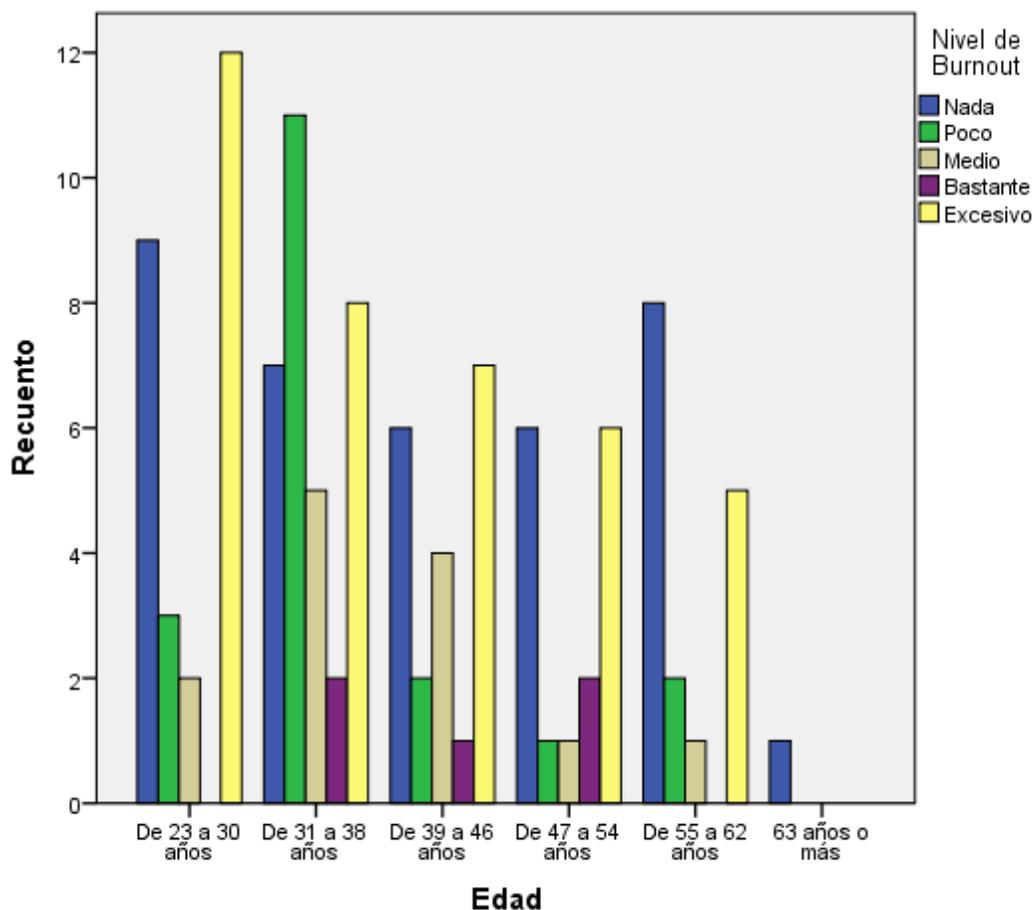


Gráfico 39. Niveles de Burnout según edad

A través de este gráfico, se puede visualizar el hecho de que la mayor cantidad de docentes se agrupa en aquellos que tienen de 31 a 38 años de edad. Estos concentran una proporción mayor de profesores en el nivel de Burnout “Poco”, en relación con los demás niveles. Asimismo, los docentes de 23 a 30 años de edad, representan el rango etario en el que más prevalece el nivel de Burnout “Excesivo”, en relación a los demás niveles.

#### 4.1.4.1.3. Niveles de Burnout según el estado civil de los docentes.

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona el estado civil de los docentes con los niveles de Burnout evidenciados:

Tabla 69

*Niveles de Burnout según estado civil*

			Nivel de Burnout					Total
			Nada	Poco	Medio	Bastante	Excesivo	
<b>Estado Civil</b>	<b>Casado</b>	<b>Recuento</b>	14	9	6	3	13	45
		<b>% dentro de estado civil</b>	31,1%	20,0%	13,3%	6,7%	28,9%	100,0%
		<b>% del total</b>	12,5%	8,0%	5,4%	2,7%	11,6%	40,2%
	<b>Soltero</b>	<b>Recuento</b>	13	6	4	1	11	35
		<b>% dentro de estado civil</b>	37,1%	17,1%	11,4%	2,9%	31,4%	100,0%
		<b>% del total</b>	11,6%	5,4%	3,6%	0,9%	9,8%	31,3%
	<b>En pareja</b>	<b>Recuento</b>	5	2	2	1	9	19
		<b>% dentro de estado civil</b>	26,3%	10,5%	10,5%	5,3%	47,4%	100,0%
		<b>% del total</b>	4,5%	1,8%	1,8%	0,9%	8,0%	17,0%
	<b>Viudo</b>	<b>Recuento</b>	0	1	0	0	0	1
		<b>% dentro de estado civil</b>	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		<b>% del total</b>	0,0%	0,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,9%
	<b>Separado</b>	<b>Recuento</b>	5	1	1	0	5	12
		<b>% dentro de estado civil</b>	41,7%	8,3%	8,3%	0,0%	41,7%	100,0%
		<b>% del total</b>	4,5%	0,9%	0,9%	0,0%	4,5%	10,7%
	<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	37	19	13	5	38	112
		<b>% del total</b>	33,0%	17,0%	11,6%	4,5%	33,9%	100,0%

En esta tabla podemos observar que la mayor parte de los docentes casados posee un nivel de Burnout “Nada” (31,1%). Asimismo, estos representan un 12,5% del total de profesores, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel, y de hecho, de todos los profesores de este estudio. Junto con lo anterior, es importante mencionar que la cantidad de profesores que tienen un nivel de burnout “Excesivo”, es bastante similar a la del nivel descrito.

De los docentes solteros, la mayor parte tiene un nivel de Burnout “Nada” (37,1%). Asimismo, estos representan un 11,6% del total de profesores, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel. Junto con esto, es importante mencionar que la cantidad de profesores que tienen un nivel “Excesivo”, es similar a la del nivel señalado.

De los docentes en pareja, la mayor parte posee un nivel de Burnout “Excesivo” (47,4%). Asimismo, estos representan un 8% del total de profesores, lo que corresponde al tercer porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

De los docentes separados, la mayor parte se distribuye de igual manera en los niveles de Burnout “Nada” y “Excesivo” (cada uno representando un 41,7% del total de docentes de esta categoría). Asimismo, cada uno de estos representa un 4,5% del total de profesores, lo que corresponde al segundo porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a cada uno de estos niveles.

Por último, existe un solo docente viudo que resulto tener un nivel de Burnout “Poco”.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

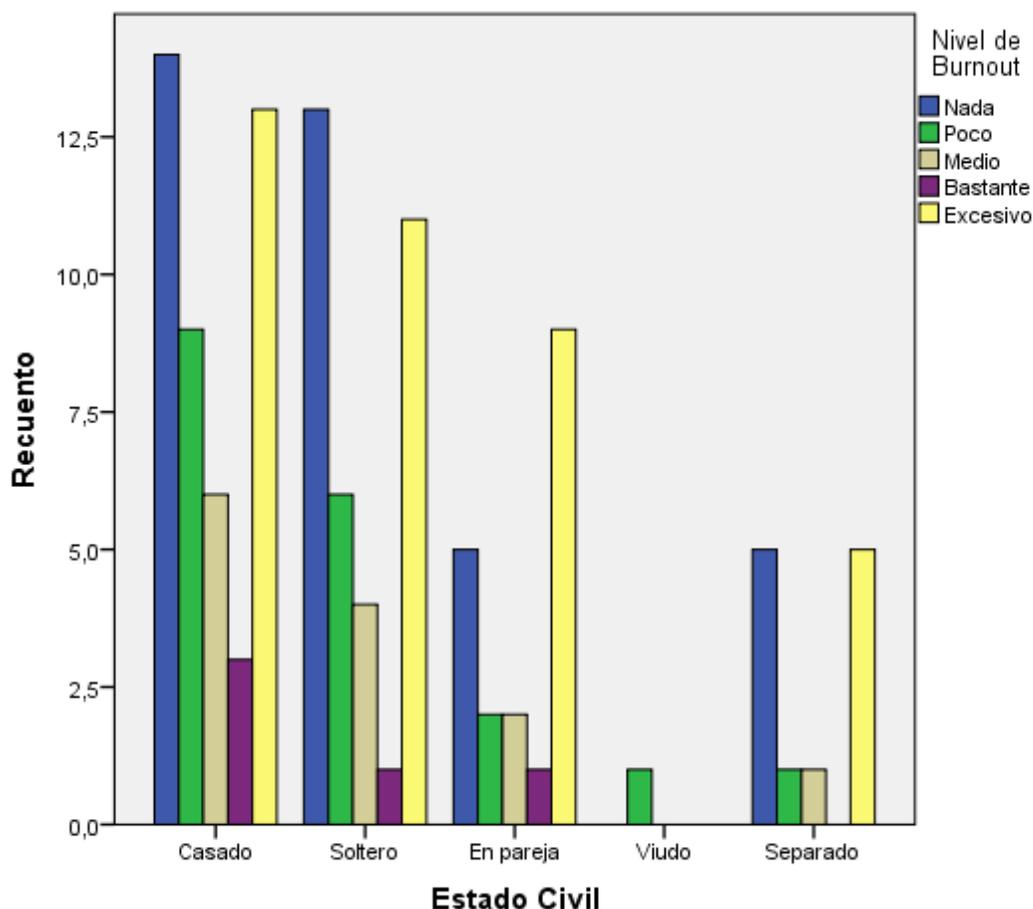


Gráfico 40. Niveles de Burnout según estado civil

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que la mayor parte de los docentes está casado. Estos concentran una proporción mayor de profesores en el nivel de Burnout “Nada”, en relación con los demás niveles. Asimismo, los docentes que están en pareja, representan la única categoría en la cual prevalece el nivel “Excesivo”.

#### 4.1.4.1.4. Niveles de Burnout según el número de hijos de los docentes.

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona el número de hijos de los docentes con los niveles de Burnout evidenciados:

Tabla 70

*Niveles de Burnout según número de hijos*

		Nivel de Burnout					Total	
		Nada	Poco	Medio	Bastante	Excesivo		
<b>Número de hijos</b>	<b>0</b>	<b>Recuento</b>	15	9	3	1	15	43
		<b>% dentro de número de hijos</b>	34,9%	20,9%	7,0%	2,3%	34,9%	100,0%
		<b>% del total</b>	13,4%	8,0%	2,7%	0,9%	13,4%	38,4%
	<b>1</b>	<b>Recuento</b>	5	4	4	2	9	24
		<b>% dentro de número de hijos</b>	20,8%	16,7%	16,7%	8,3%	37,5%	100,0%
		<b>% del total</b>	4,5%	3,6%	3,6%	1,8%	8,0%	21,4%
	<b>2</b>	<b>Recuento</b>	12	3	5	1	10	31
		<b>% dentro de número de hijos</b>	38,7%	9,7%	16,1%	3,2%	32,3%	100,0%
		<b>% del total</b>	10,7%	2,7%	4,5%	0,9%	8,9%	27,7%
<b>3</b>	<b>Recuento</b>	4	2	1	1	3	11	
	<b>% dentro de número de hijos</b>	36,4%	18,2%	9,1%	9,1%	27,3%	100,0%	
	<b>% del total</b>	3,6%	1,8%	0,9%	0,9%	2,7%	9,8%	
<b>4</b>	<b>Recuento</b>	1	1	0	0	1	3	
	<b>% dentro de número de hijos</b>	33,3%	33,3%	0,0%	0,0%	33,3%	100,0%	
	<b>% del total</b>	0,9%	0,9%	0,0%	0,0%	0,9%	2,7%	
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	37	19	13	5	38	112	
	<b>% del total</b>	33,0%	17,0%	11,6%	4,5%	33,9%	100,0%	

En esta tabla podemos observar, que la mayor parte de los docentes que no tienen hijos, se distribuyen de igual manera en los niveles de Burnout “Nada” y “Excesivo” (cada uno representando un 34,9% del total de docentes de esta categoría). Asimismo, cada uno de estos representa un 13,4% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a cada uno de estos niveles, y de hecho, de todos los profesores de esta investigación.

De los docentes que tienen un hijo, la mayor parte posee un nivel de Burnout “Excesivo” (37,5%). Asimismo, estos representan un 8% del total de la muestra, lo que corresponde al tercer porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

La mayor parte de los docentes que tienen dos hijos, poseen un nivel de Burnout “Nada” (38,7%). Asimismo, estos representan un 10,7% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel. Sin embargo, la cantidad de profesores que poseen un nivel “Excesivo”, es similar a la del nivel señalado.

De los docentes que tienen tres hijos, la mayor parte posee un nivel de Burnout “Nada” (36,4%). Asimismo, estos representan un 3,6% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Sin embargo, la cantidad de profesores que poseen un nivel “Excesivo”, es similar a la del nivel descrito.

Por último, los docentes que tienen cuatro hijos se distribuyen de igual forma entre los niveles de Burnout “Nada”, “Poco” y “Excesivo” (33,3%). Asimismo, cada uno de estos representa el 0,9% del total de la muestra, lo que equivale al menor porcentaje en cada uno de los niveles mencionados.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita:

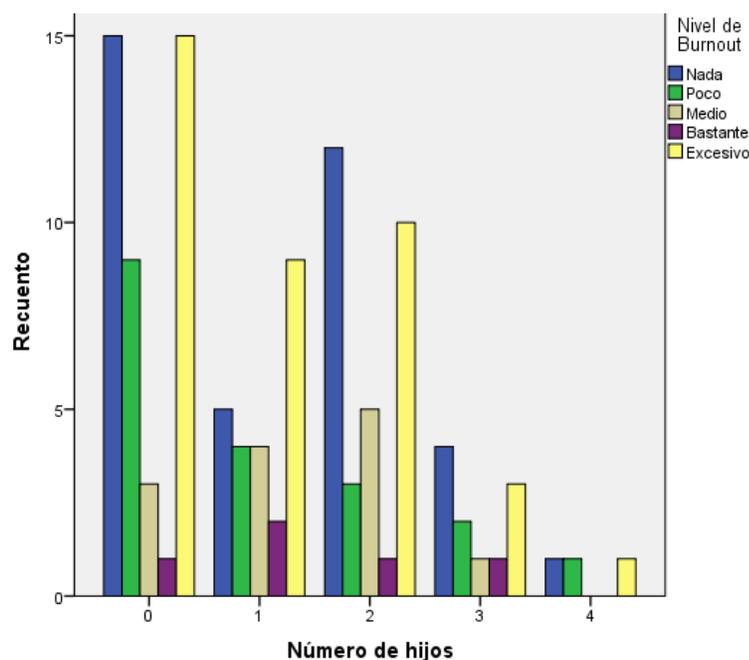


Gráfico 41. Niveles de Burnout según número de hijos

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que los docentes que tienen un hijo es la única categoría que posee una proporción mayor de profesores con un nivel de Burnout “Excesivo”, en relación con los otros. Junto con esto, se puede observar que existe una cantidad mayoritaria de docentes que no tienen hijos, los cuales se distribuyen homogéneamente entre los niveles “Nada” y “Excesivo” de este síndrome.

#### 4.1.4.1.5. Niveles de Burnout según los años de servicio en la docencia.

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona los años de servicio en la docencia con los niveles de Burnout evidenciados:

Tabla 71

*Niveles de Burnout según los años de servicio en la docencia*

		Nivel de Burnout					Total	
		Nada	Poco	Medio	Bastante	Excesivo		
<b>Años en la docencia</b>	<b>De 1 a 7 años</b>	<b>Recuento</b>	15	8	5	0	14	42
		<b>% dentro de años en la docencia</b>	35,7%	19,0%	11,9%	0,0%	33,3%	100,0%
		<b>% del total</b>	13,4%	7,1%	4,5%	0,0%	12,5%	37,5%
<b>De 8 a 14 años</b>		<b>Recuento</b>	8	9	6	2	14	39
		<b>% dentro de años en la docencia</b>	20,5%	23,1%	15,4%	5,1%	35,9%	100,0%
		<b>% del total</b>	7,1%	8,0%	5,4%	1,8%	12,5%	34,8%
<b>De 15 a 21 años</b>		<b>Recuento</b>	3	0	1	0	4	8
		<b>% dentro de años en la docencia</b>	37,5%	0,0%	12,5%	0,0%	50,0%	100,0%
		<b>% del total</b>	2,7%	0,0%	0,9%	0,0%	3,6%	7,1%
<b>De 22 a 28 años</b>		<b>Recuento</b>	5	0	1	2	3	11
		<b>% dentro de años en la docencia</b>	45,5%	0,0%	9,1%	18,2%	27,3%	100,0%
		<b>% del total</b>	4,5%	0,0%	0,9%	1,8%	2,7%	9,8%

<b>De 29 a 35 años</b>	<b>Recuento</b>	4	2	0	1	1	8
	<b>% dentro de años en la docencia</b>	50,0%	25,0%	0,0%	12,5%	12,5%	100,0%
	<b>% del total</b>	3,6%	1,8%	0,0%	0,9%	0,9%	7,1%
<b>36 años o más</b>	<b>Recuento</b>	2	0	0	0	2	4
	<b>% dentro de años en la docencia</b>	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	100,0%
	<b>% del total</b>	1,8%	0,0%	0,0%	0,0%	1,8%	3,6%
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	37	19	13	5	38	112
	<b>% del total</b>	33,0%	17,0%	11,6%	4,5%	33,9%	100,0%

*Nota:* Tabla 71. Continuación

En esta tabla podemos observar que la mayor parte de los docentes que tienen de 1 a 7 años de docencia, poseen un nivel de Burnout “Nada” (35,7%). Asimismo, estos representan un 13,4% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de este nivel, y de hecho, de todos los profesores de este estudio. Sin embargo, la cantidad de profesores que poseen un nivel “Excesivo”, es similar a la del nivel descrito.

Dentro de los docentes que tienen de 8 a 14 años de docencia, la mayor parte de estos posee un nivel de Burnout “Excesivo” (35,9%). Asimismo, estos representan un 12,5% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

En relación a los profesores que poseen de 15 a 21 años de docencia, se puede visualizar que la mayor parte de estos posee un nivel de Burnout “Excesivo” (50%). Asimismo, este nivel representa un 3,6% del total de docentes, lo que corresponde al tercer porcentaje más alto de este nivel. Junto con lo anterior, es importante mencionar que la cantidad de docentes que tienen un nivel “Nada” en esta categoría, es bastante similar a la del nivel descrito.

Dentro de los docentes que tienen de 22 a 28 años de docencia, la mayor parte de estos posee un nivel de Burnout “Nada” (45,5%). Asimismo, estos representan un 4,5% del

total de la muestra, lo que corresponde al tercer porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

La mayor parte de los docentes que tienen de 29 a 35 años de docencia, poseen un nivel de Burnout “Nada” (50%). Asimismo, estos representan un 3,6% del total de la muestra, lo que corresponde al tercer porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel.

Dentro de los docentes que tienen 36 o más años de docencia, los mayores porcentajes se reparten de igual forma entre los niveles de Burnout “Nada” y “Excesivo” (representando cada uno de estos, un 50% del total de docentes de esta categoría). Asimismo, estos representan un 1,8% del total de docentes, lo que corresponde al menor porcentaje de cada uno de esos niveles. Junto con lo anterior, cabe destacar que en esta categoría solo existen 4 profesores.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

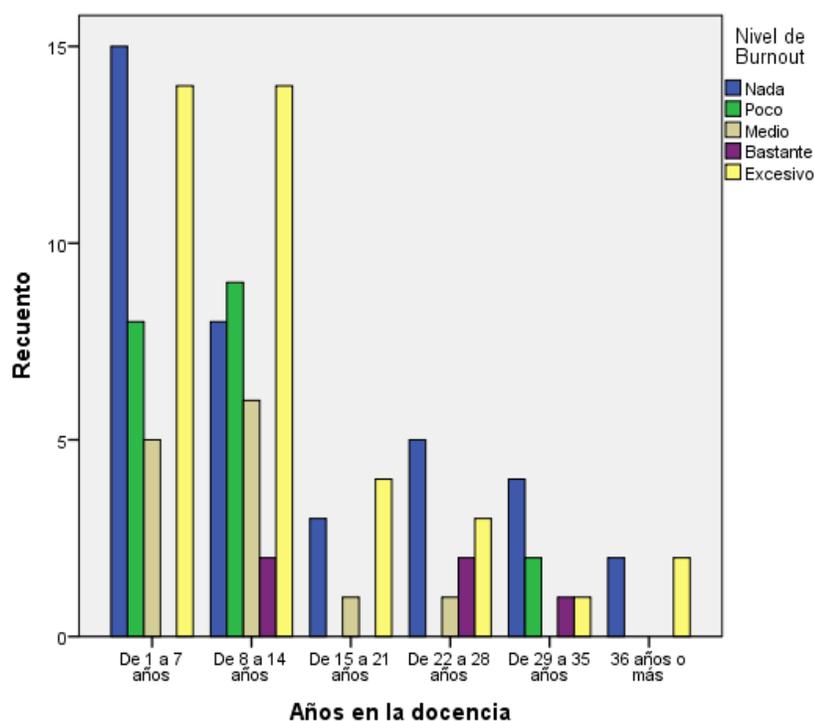


Gráfico 42. Niveles de Burnout según los años de servicio en la docencia

A través de este gráfico, se puede visualizar el hecho de que la mayor parte de los profesores poseen de 1 a 7 años de docencia. En esta categoría, existe una preponderancia de docentes con un nivel de Burnout “Nada”. Junto con esto, se puede observar que en el único intervalo en el que predomina el nivel “Excesivo”, es en el de los docentes que tienen de 8 a 14 años de docencia.

*4.1.4.1.6. Niveles de Burnout según el(los) nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia.*

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona el(los) nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia con los niveles de Burnout evidenciados:

Tabla 72

*Niveles de Burnout según el(los) nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia*

			Nivel de Burnout					Total
			Nada	Poco	Medio	Bastante	Excesivo	
Nivel(es) de enseñanza donde imparte docencia	Enseñanza Preescolar	Recuento	3	2	0	1	1	7
		% dentro de nivel(es) de enseñanza donde imparte docencia	42,9%	28,6%	0,0%	14,3%	14,3%	100,0%
	Enseñanza Básica	% del total	2,5%	1,6%	0,0%	0,8%	0,8%	5,7%
		Recuento	31	5	3	5	26	70
		% dentro de nivel(es) de enseñanza donde imparte docencia	44,3%	7,1%	4,3%	7,1%	37,1%	100,0%

	<b>% del total</b>	25,4%	4,1%	2,5%	4,1%	21,3%	57,4%
<b>Enseñanza</b>	<b>Recuento</b>	22	8	1	1	13	45
<b>Media</b>	<b>% dentro de nivel(es) de enseñanza donde imparte docencia</b>	48,9%	17,8%	2,2%	2,2%	28,9%	100,0%
	<b>% del total</b>	18,0%	6,6%	0,8%	0,8%	10,7%	36,9%
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	56	15	4	7	40	122
	<b>% del total</b>	45,9%	12,3%	3,3%	5,7%	32,8%	100,0%

En esta tabla podemos observar que la mayor parte de los docentes que realizan clases en la Enseñanza Preescolar, poseen un nivel de Burnout “Nada” (42,9%). Asimismo, estos representan un 2,5% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Junto con esto, es importante mencionar que la cantidad de profesores que tienen un nivel “Poco”, es bastante similar a la del nivel descrito anteriormente.

La mayor parte de los docentes que realizan clases en la Enseñanza Básica, poseen un nivel de Burnout “Nada” (44,3%). Asimismo, estos representan un 25,4% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel, y de hecho, de todos los profesores de este estudio.

Por último, la mayor parte de los docentes que realizan clases en la Enseñanza Media, poseen un nivel de Burnout “Nada” (48,9%). Asimismo, estos representan un 18% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

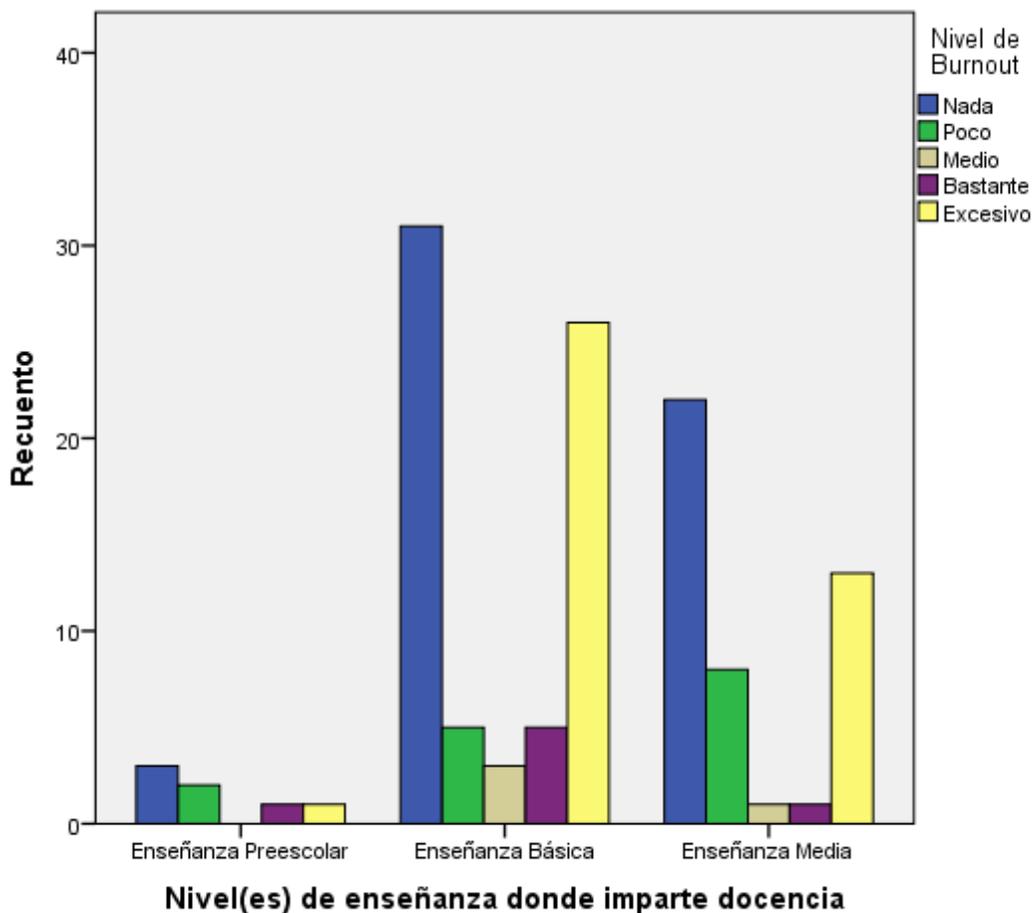


Gráfico 43. Niveles de Burnout según el(los) nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que el grupo mayoritario de profesores imparte docencia en la Enseñanza Básica. Junto con esto, se puede observar que en esta categoría existe una preponderancia del nivel de Burnout “Nada”. En los demás niveles de enseñanza, dicho nivel también es predominante, en relación a los otros.

4.1.4.1.7. Niveles de Burnout según la(s) asignatura(s) donde se imparte docencia.

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona la(s) asignatura(s) donde se imparte docencia con los niveles de Burnout evidenciados:

Tabla 73

*Niveles de Burnout según la(s) asignatura(s) donde se imparte docencia*

Asignatura(s) donde imparte docencia	Lenguaje y Comunicación	Recuento	Nivel de Burnout					Total
			Nada	Poco	Medio	Bastante	Excesivo	
			4	1	0	0	6	11
		% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia	36,4%	9,1%	0,0%	0,0%	54,5%	100,0%
		% del total	3,1%	0,8%	0,0%	0,0%	4,7%	8,7%
	Matemática	Recuento	6	2	0	1	3	12
		% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia	50,0%	16,7%	0,0%	8,3%	25,0%	100,0%
		% del total	4,7%	1,6%	0,0%	0,8%	2,4%	9,4%
	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Recuento	5	2	0	0	7	14
		% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia	35,7%	14,3%	0,0%	0,0%	50,0%	100,0%
		% del total	3,9%	1,6%	0,0%	0,0%	5,5%	11,0%
	Ciencias Naturales	Recuento	1	1	1	1	2	6
		% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia	16,7%	16,7%	16,7%	16,7%	33,3%	100,0%
		% del total	0,8%	0,8%	0,8%	0,8%	1,6%	4,7%
	Inglés	Recuento	3	2	0	0	2	7

	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	42,9%	28,6%	0,0%	0,0%	28,6%	100,0%
	<b>% del total</b>	2,4%	1,6%	0,0%	0,0%	1,6%	5,5%
<b>Artes Visuales</b>	<b>Recuento</b>	1	0	0	0	2	3
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%	66,7%	100,0%
	<b>% del total</b>	0,8%	0,0%	0,0%	0,0%	1,6%	2,4%
<b>Música</b>	<b>Recuento</b>	1	0	0	0	1	2
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	100,0%
	<b>% del total</b>	0,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,8%	1,6%
<b>Educación</b>	<b>Recuento</b>	3	1	1	0	2	7
<b>Física</b>	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	42,9%	14,3%	14,3%	0,0%	28,6%	100,0%
	<b>% del total</b>	2,4%	0,8%	0,8%	0,0%	1,6%	5,5%
<b>Orientación</b>	<b>Recuento</b>	7	0	0	0	1	8
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	87,5%	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%	100,0%
	<b>% del total</b>	5,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,8%	6,3%
<b>Tecnología</b>	<b>Recuento</b>	1	0	1	0	2	4
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	25,0%	0,0%	25,0%	0,0%	50,0%	100,0%

	<b>% del total</b>	0,8%	0,0%	0,8%	0,0%	1,6%	3,1%
<b>Religión</b>	<b>Recuento</b>	2	0	0	0	0	2
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	<b>% del total</b>	1,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,6%
<b>Física</b>	<b>Recuento</b>	1	0	0	0	0	1
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	<b>% del total</b>	0,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,8%
<b>Química</b>	<b>Recuento</b>	1	0	0	0	0	1
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	<b>% del total</b>	0,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,8%
<b>Biología</b>	<b>Recuento</b>	1	0	0	0	0	1
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	<b>% del total</b>	0,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,8%
<b>Asignatura Técnico Profesional</b>	<b>Recuento</b>	2	1	1	0	1	5
	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	40,0%	20,0%	20,0%	0,0%	20,0%	100,0%
	<b>% del total</b>	1,6%	0,8%	0,8%	0,0%	0,8%	3,9%
<b>Asignaturas de</b>	<b>Recuento</b>	2	2	1	3	9	17

<b>Enseñanza Básica (profesor generalista)</b>	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	11,8%	11,8%	5,9%	17,6%	52,9%	100,0%
	<b>% del total</b>	1,6%	1,6%	0,8%	2,4%	7,1%	13,4%
	<b>Recuento</b>	1	1	1	0	0	3
<b>Computación</b>	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	33,3%	33,3%	33,3%	0,0%	0,0%	100,0%
	<b>% del total</b>	0,8%	0,8%	0,8%	0,0%	0,0%	2,4%
	<b>Recuento</b>	5	0	0	0	2	7
<b>Educación Diferencial</b>	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	71,4%	0,0%	0,0%	0,0%	28,6%	100,0%
	<b>% del total</b>	3,9%	0,0%	0,0%	0,0%	1,6%	5,5%
	<b>Recuento</b>	3	2	0	1	1	7
<b>Asignaturas de Enseñanza Preescolar</b>	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	42,9%	28,6%	0,0%	14,3%	14,3%	100,0%
	<b>% del total</b>	2,4%	1,6%	0,0%	0,8%	0,8%	5,5%
	<b>Recuento</b>	6	1	0	0	2	9
<b>Otra</b>	<b>% dentro de asignatura(s) donde imparte docencia</b>	66,7%	11,1%	0,0%	0,0%	22,2%	100,0%
	<b>% del total</b>	4,7%	0,8%	0,0%	0,0%	1,6%	7,1%
	<b>Recuento</b>	56	16	6	6	43	127
<b>Total</b>	<b>% del total</b>	44,1%	12,6%	4,7%	4,7%	33,9%	100,0%

Nota: Tabla 73. Continuación

En esta tabla podemos observar que la mayor parte de los docentes de Lenguaje y Comunicación, poseen un nivel de Burnout “Excesivo” (54,5%). Asimismo, estos representan un 4,7% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

Con respecto a los docentes de Matemática, podemos observar que la mayor parte de estos poseen un nivel de Burnout “Nada” (50%). Asimismo, estos representan un 4,7% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

Con respecto a los docentes de Historia Geografía y Ciencias Sociales, podemos visualizar que la mayor parte de estos tienen un nivel de Burnout “Excesivo” (50%). Asimismo, estos representan un 5,5% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

Con respecto a los docentes de Ciencias Naturales, podemos observar que la mayor parte de estos tienen un nivel de Burnout “Excesivo” (33,3%). Asimismo, estos representan un 1,6% del total de la muestra, lo que corresponde al tercer porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Junto con esto, es importante mencionar que la cantidad de profesores de los demás niveles, es bastante similar a la del nivel descrito.

En relación con los docentes de Inglés, podemos visualizar que la mayor parte de estos poseen un nivel de Burnout “Nada” (42,9%). Asimismo, estos representan un 2,4% del total de la muestra, lo que corresponde al tercer porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Sin embargo, es importante señalar que la cantidad de profesores de los niveles “Poco” y “Excesivo”, es bastante similar a la del nivel descrito.

En relación con los docentes de Artes Visuales, podemos visualizar que la mayor parte de estos posee un nivel de Burnout “Excesivo” (66,7%). Asimismo, estos representan un 1,6% del total de la muestra, lo que corresponde al tercer porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Sin embargo, es importante mencionar que la cantidad de profesores de esta asignatura es bastante bajo, puesto que hay solo 3.

Con respecto a los docentes de Música, podemos observar que se distribuyen de igual forma entre los niveles de Burnout “Nada” y “Excesivo” (50% en cada nivel). Asimismo, cada uno de estos representa el 0,8% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más bajo del nivel “Nada”, y al segundo más bajo del nivel “Excesivo”. Sin embargo, es importante mencionar que la cantidad de profesores de esta asignatura es bastante bajo, puesto que hay solo 2.

En relación con los docentes de Educación Física, podemos visualizar que la mayor parte de estos poseen un nivel de Burnout “Nada” (42,9%). Asimismo, estos representan un 2,4% del total de la muestra, lo que corresponde al tercer porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Sin embargo, la cantidad de profesores del nivel “Excesivo”, es bastante similar a la del nivel descrito.

Con respecto a los docentes de Orientación, podemos observar que la mayor parte de estos poseen un nivel de Burnout “Nada” (87,5%). Asimismo, estos representan un 5,5% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

En relación con los docentes de Tecnología, podemos visualizar que la mayor parte de estos poseen un nivel de Burnout “Excesivo” (50%). Asimismo, estos representan un 1,6% del total de la muestra, lo que corresponde al tercer porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Sin embargo, la cantidad de profesores del nivel “Nada” y “Medio”, es bastante similar a la del nivel descrito. Junto con esto, es importante mencionar que el número de docentes de esta asignatura es bastante bajo, puesto que hay solo 4.

Con respecto a los docentes de Religión, podemos observar que la totalidad de estos poseen un nivel de Burnout “Nada”. Asimismo, estos representan un 1,6% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Sin embargo, es importante mencionar que solo hay 2 profesores de esta asignatura.

En relación con las asignaturas de Física, Química y Biología, podemos visualizar que estas solo poseen un docente, cada uno de los cuales posee un nivel de Burnout “Nada”.

Con respecto a los docentes de asignaturas Técnico Profesionales, podemos observar que la mayor parte de estos poseen un nivel de Burnout “Nada” (40%). Asimismo, estos representan un 1,6% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Sin embargo, la cantidad de profesores que tienen un nivel “Poco”, “Medio” y “Excesivo”, es similar a la del nivel descrito.

En relación con los docentes generalistas de Enseñanza Básica, podemos observar que la mayor parte de estos poseen un nivel de Burnout “Excesivo” (52,9%). Asimismo, estos representan un 7,1% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel, y de hecho, de todos los participantes de este estudio.

Con respecto a los docentes de Computación, podemos observar que se distribuyen de igual forma en los niveles de Burnout “Nada”, “Poco” y “Medio” (33,3% en cada nivel). Asimismo, estos representan un 1,6% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más bajo de los docentes del nivel “Nada”, y al segundo más bajo de los niveles “Poco” y “Medio”. Cabe destacar que solo hay 3 profesores de esta asignatura, participantes de estudio.

En relación con los docentes de Educación Diferencial, podemos observar que la mayor parte de estos poseen un nivel de Burnout “Nada” (71,4%). Asimismo, estos representan un 3,9% del total de la muestra, lo que corresponde al cuarto porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel.

Con respecto a los docentes de asignaturas de Enseñanza Preescolar, podemos observar que la mayor parte de estos poseen un nivel de Burnout “Nada” (42,9%). Asimismo, estos representan un 2,4% del total de la muestra, lo que corresponde al tercer porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Junto con esto, es

importante mencionar que la cantidad de profesores que tienen un nivel “Poco”, es bastante similar a la del nivel descrito.

Por último, en los docentes que imparten otras asignaturas, podemos observar que la mayor parte de estos poseen un nivel de Burnout “Nada” (66,7%). Asimismo, estos representan un 4,7% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

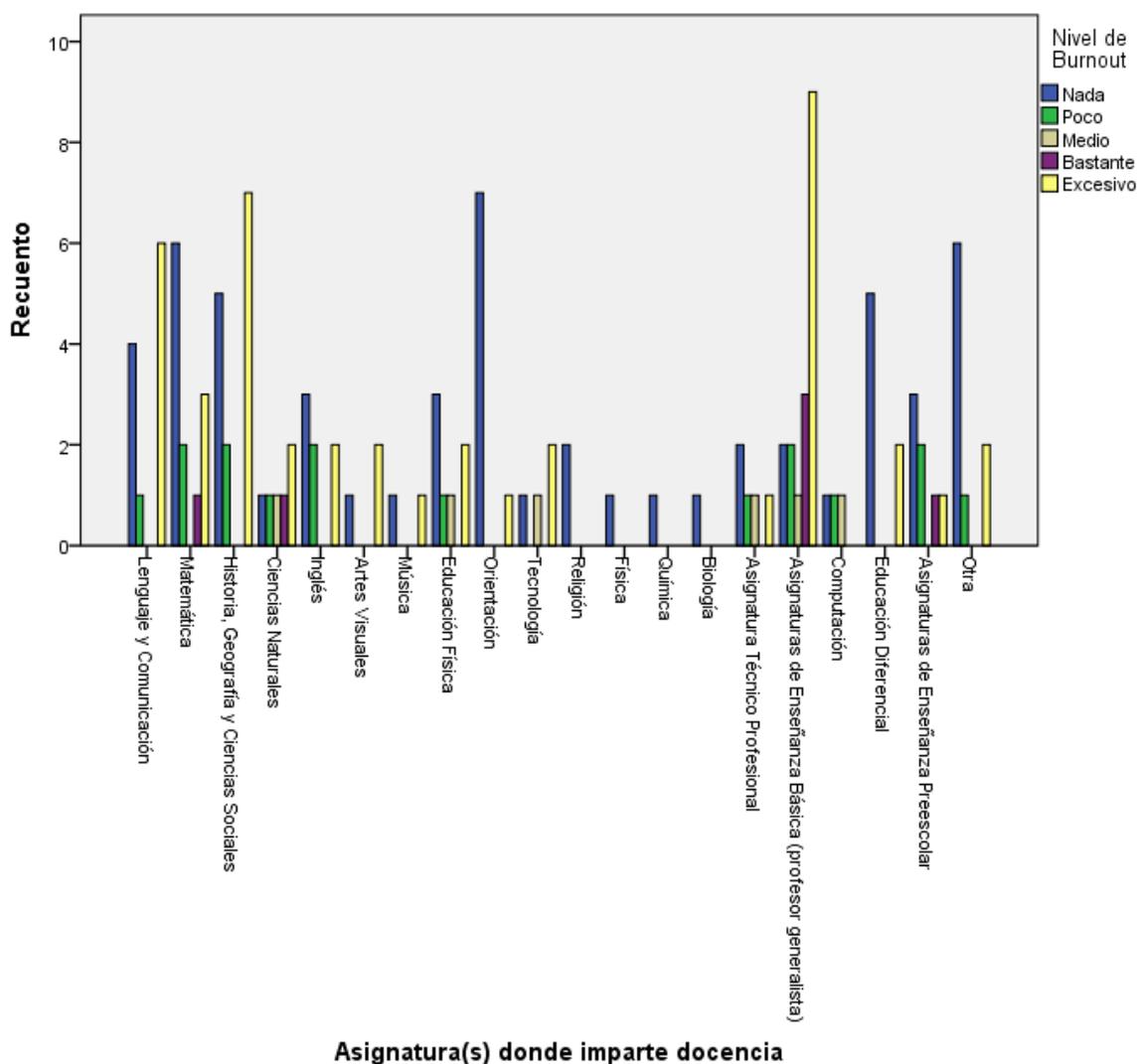


Gráfico 44. Niveles de Burnout según la(s) asignatura(s) donde se imparte docencia

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que los profesores de enseñanza Básica (generalistas), junto con concentrar la mayor cantidad de docentes, posee la mayor proporción de estos en el nivel de Burnout “Excesivo”, en relación con los demás niveles.

*4.1.4.1.8. Niveles de Burnout según la modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia.*

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona la modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia con los niveles de Burnout evidenciados:

Tabla 74

*Niveles de Burnout según la modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia*

			Nivel de Burnout					
			Nada	Poco	Medio	Bastante	Excesivo	Total
<b>Modalidad de enseñanza en la que se desempeña</b>	<b>Científico-Humanista</b>	<b>Recuento</b>	20	7	1	1	12	41
		<b>% dentro de modalidad de enseñanza en la que se desempeña</b>	48,8%	17,1%	2,4%	2,4%	29,3%	100,0%
		<b>% del total</b>	14,3%	5,0%	0,7%	0,7%	8,6%	29,3%
	<b>Técnico Profesional</b>	<b>Recuento</b>	10	6	1	0	5	22
		<b>% dentro de modalidad de enseñanza en la que se desempeña</b>	45,5%	27,3%	4,5%	0,0%	22,7%	100,0%
		<b>% del total</b>	7,1%	4,3%	0,7%	0,0%	3,6%	15,7%
<b>Educación</b>	<b>Recuento</b>	31	5	3	5	26	70	

<b>Básica</b>	<b>% dentro de modalidad de enseñanza en la que se desempeña</b>	44,3%	7,1%	4,3%	7,1%	37,1%	100,0%
	<b>% del total</b>	22,1%	3,6%	2,1%	3,6%	18,6%	50,0%
	<b>Recuento</b>	3	2	0	1	1	7
<b>Educación Preescolar</b>	<b>% dentro de modalidad de enseñanza en la que se desempeña</b>	42,9%	28,6%	0,0%	14,3%	14,3%	100,0%
	<b>% del total</b>	2,1%	1,4%	0,0%	0,7%	0,7%	5,0%
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	64	20	5	7	44	140
	<b>% del total</b>	45,7%	14,3%	3,6%	5,0%	31,4%	100,0%

*Nota:* Tabla 74. Continuación

En esta tabla podemos observar que la mayor parte de los docentes que realizan clases en la modalidad Científico-Humanista, poseen un nivel de Burnout “Nada” (48,8%). Asimismo, estos representan un 14,3% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

En relación con los profesores que realizan clases en la modalidad Técnico Profesional, podemos visualizar que la mayor parte de estos poseen un nivel de Burnout “Nada” (45,5%). Asimismo, estos representan un 7,1% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel.

Dentro de los docentes que imparten clases en la modalidad de Enseñanza Básica, podemos señalar que la mayor parte de estos tienen un nivel de Burnout “Nada” (44,3%). Asimismo, estos representan un 22,1% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel, y de hecho, de todos los profesores participantes de este estudio.

Con respecto a los profesores que realizan clases en la modalidad de Educación Preescolar, podemos señalar que la mayor parte de estos tienen un nivel de Burnout “Nada” (42,9%). Asimismo, estos representan un 2,1% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel. Junto con esto, es importante mencionar que la cantidad de profesores que poseen un nivel “Poco”, es bastante similar a la del nivel descrito.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

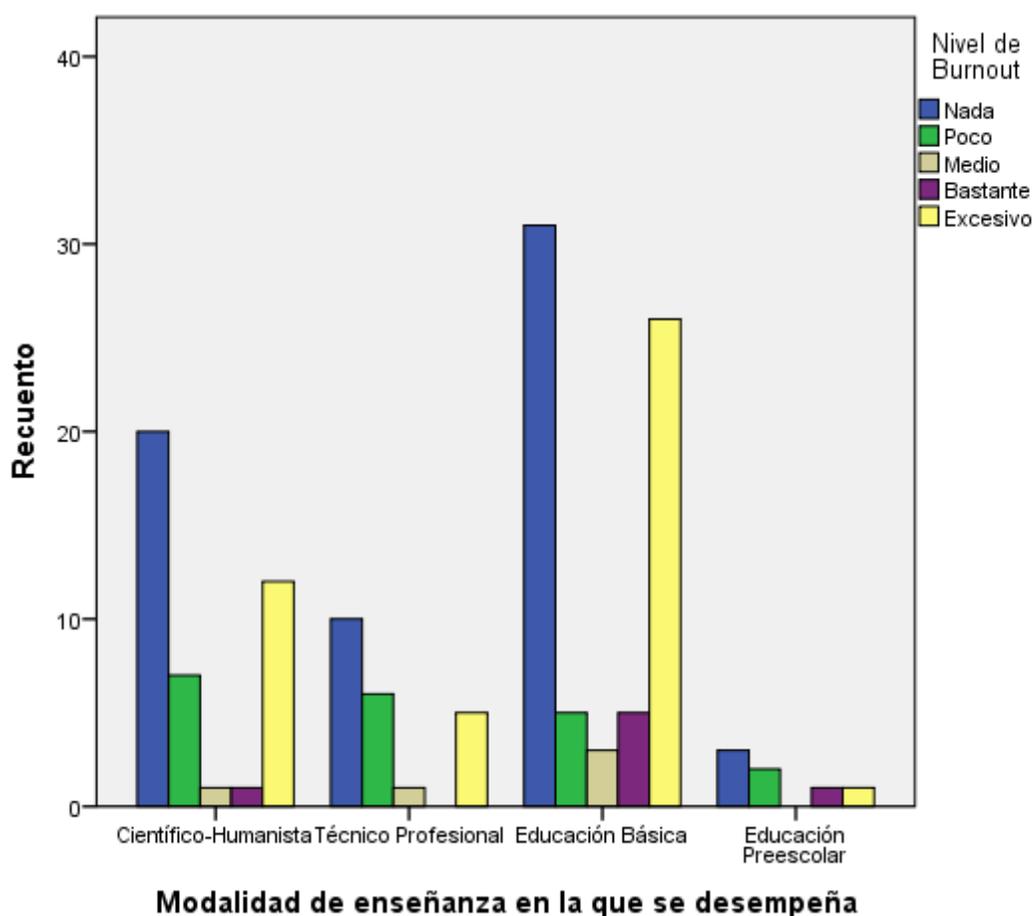


Gráfico 45. Niveles de Burnout según la modalidad(es) de enseñanza en la que se desempeña el docente

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que el grupo mayoritario de profesores imparte docencia en la modalidad de Enseñanza Básica. Junto con esto, se puede observar que en esta categoría existe una preponderancia del nivel de

Burnout “Nada”. Esta misma situación ocurre en las demás modalidades de enseñanza, aunque en la descrita, el nivel “Excesivo” concentra la mayor cantidad de docentes de la muestra, en relación con el mismo nivel en las otras modalidades.

#### 4.1.4.1.9. Niveles de Burnout según el tipo de horario desempeñado.

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona el tipo de horario desempeñado con los niveles de Burnout evidenciados:

Tabla 75

#### *Niveles de Burnout según el tipo de horario desempeñado*

			Nivel de Burnout					Total
			Nada	Poco	Medio	Bastante	Excesivo	
<b>Horario</b>	<b>Completo</b>	<b>Recuento</b>	32	17	10	4	26	89
		<b>% dentro de horario</b>	36,0%	19,1%	11,2%	4,5%	29,2%	100,0%
		<b>% del total</b>	28,6%	15,2%	8,9%	3,6%	23,2%	79,5%
	<b>Parcial</b>	<b>Recuento</b>	5	2	3	1	12	23
		<b>% dentro de horario</b>	21,7%	8,7%	13,0%	4,3%	52,2%	100,0%
		<b>% del total</b>	4,5%	1,8%	2,7%	0,9%	10,7%	20,5%
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	37	19	13	5	38	112	
	<b>% del total</b>	33,0%	17,0%	11,6%	4,5%	33,9%	100,0%	

En esta tabla podemos observar que la mayor parte de los docentes tienen horario completo en el establecimiento educacional en el cual se desempeñan, poseen un nivel de Burnout “Nada” (36%). Asimismo, estos representan un 28,6% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel, y de hecho, de todos los profesores participantes de este estudio.

En relación con los profesores que poseen un horario parcial, podemos visualizar que la mayor parte de estos poseen un nivel de Burnout “Excesivo” (52,2%). Asimismo, estos representan un 10,7% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más bajo de los docentes pertenecientes a este nivel.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

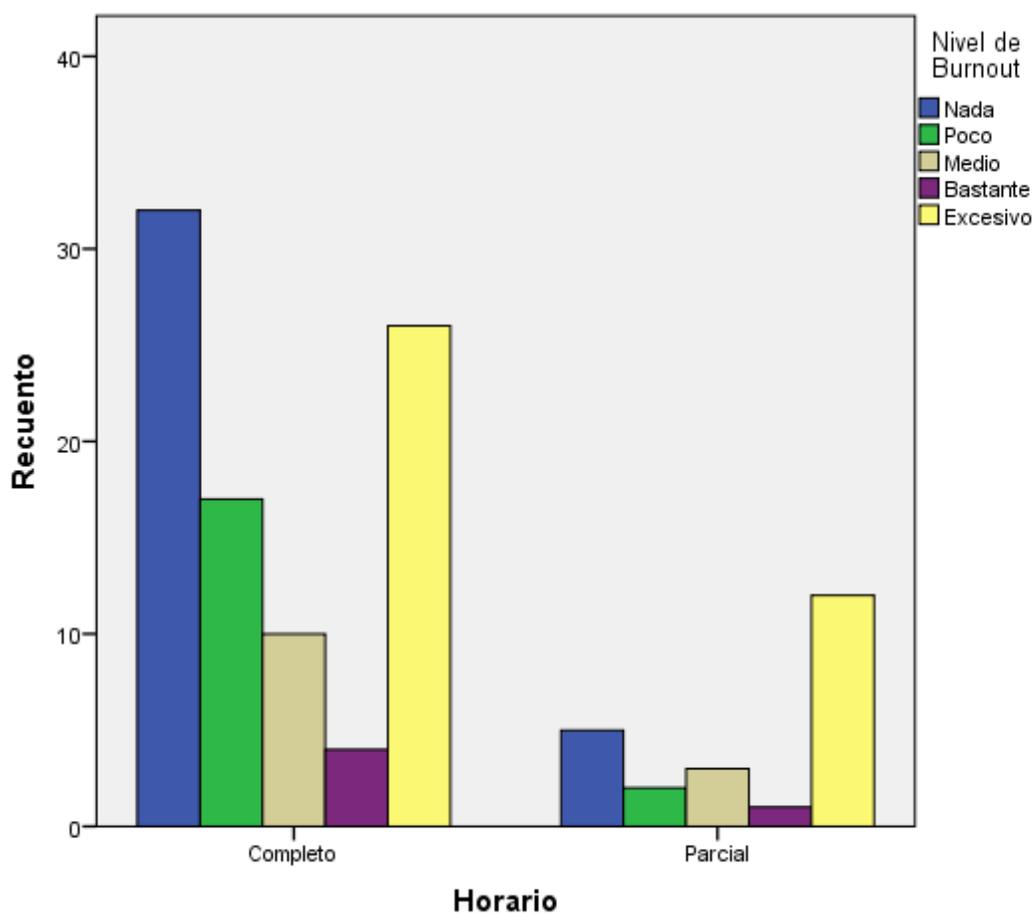


Gráfico 46. Niveles de Burnout según el tipo de horario desempeñado

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que la mayor parte de los profesores participantes de esta investigación, posee horario completo en los establecimientos en los cuales se desempeña. Junto con esto, se puede observar que en esta categoría existe una preponderancia del nivel de Burnout “Nada”, contrariamente a lo que

sucede con los docentes que tienen horario parcial en sus instituciones educativas, en los cuales predomina el nivel “Excesivo”.

4.1.4.1.10. Niveles de Burnout según el número de horas contratadas.

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona el número de horas contratadas con los niveles de Burnout evidenciados:

Tabla 76

*Niveles de Burnout según el número de horas contratadas*

			Nivel de Burnout					
			Nada	Poco	Medio	Bastante	Excesivo	Total
Número de horas contratadas	De 18 a 22 horas	Recuento	1	1	1	0	1	4
		% dentro de número de horas contratadas	25,0%	25,0%	25,0%	0,0%	25,0%	100,0%
		% del total	0,9%	0,9%	0,9%	0,0%	0,9%	3,6%
	De 23 a 27 horas	Recuento	1	0	1	1	1	4
		% dentro de número de horas contratadas	25,0%	0,0%	25,0%	25,0%	25,0%	100,0%
		% del total	0,9%	0,0%	0,9%	0,9%	0,9%	3,6%
De 28 a 32 horas	Recuento	4	2	1	0	12	19	
	% dentro de número de horas contratadas	21,1%	10,5%	5,3%	0,0%	63,2%	100,0%	
	% del total	3,6%	1,8%	0,9%	0,0%	10,7%	17,0%	
De 33 a 37 horas	Recuento	6	5	6	1	5	23	
	% dentro de número de horas contratadas	26,1%	21,7%	26,1%	4,3%	21,7%	100,0%	
	% del total	5,4%	4,5%	5,4%	0,9%	4,5%	20,5%	

<b>De 38 a 42 horas</b>	<b>Recuento</b>	7	3	1	0	6	17
	<b>% dentro de número de horas contratadas</b>	41,2%	17,6%	5,9%	0,0%	35,3%	100,0%
	<b>% del total</b>	6,3%	2,7%	0,9%	0,0%	5,4%	15,2%
<b>43 horas o más</b>	<b>Recuento</b>	18	8	3	3	13	45
	<b>% dentro de número de horas contratadas</b>	40,0%	17,8%	6,7%	6,7%	28,9%	100,0%
	<b>% del total</b>	16,1%	7,1%	2,7%	2,7%	11,6%	40,2%
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	37	19	13	5	38	112
	<b>% del total</b>	33,0%	17,0%	11,6%	4,5%	33,9%	100,0%

*Nota:* Tabla 76. Continuación

En esta tabla podemos observar que los docentes que tienen de 18 a 22 horas de contrato, se distribuyen de la misma forma en los niveles de Burnout “Nada”, “Poco”, “Medio” y “Excesivo” (25% en cada nivel). Asimismo, cada uno de estos representa un 0,9% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más bajo de los niveles “Nada”, “Medio” y “Excesivo”, y al segundo más bajo del nivel “Poco”. Es importante mencionar además, que en esta categoría solo hay 4 docentes.

En relación con los profesores que poseen de 23 a 27 horas de contrato, podemos visualizar que estos se distribuyen la misma manera en los niveles de Burnout “Nada”, “Medio”, “Bastante” y “Excesivo” (25% en cada nivel). Asimismo, cada uno de estos representa un 0,9% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más bajo de los niveles “Nada”, “Medio” y “Excesivo”, y al segundo más bajo del nivel “Bastante”. Es importante mencionar además, que en esta categoría solo hay 4 docentes.

Con respecto a los docentes que tienen de 28 a 32 horas de contrato, podemos observar que la mayor parte de estos poseen un nivel de Burnout “Excesivo” (63,2%). Asimismo, estos representan un 10,7% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

En relación con los profesores que poseen de 33 a 37 horas de contrato, podemos visualizar que la mayor parte de estos se distribuyen de igual forma en los niveles de Burnout “Nada” y “Medio” (26,1% en cada nivel). Asimismo, cada uno de estos niveles representa un 5,4% del total de la muestra, lo que corresponde al tercer porcentaje más alto del nivel “Nada”, y al más alto del nivel “Medio”. Junto con esto, es importante mencionar que la cantidad de docentes pertenecientes a los niveles “Poco” y “Excesivo”, es bastante similar a los descritos.

Con respecto a los docentes que tienen de 38 a 42 horas de contrato, podemos observar que la mayor parte de estos poseen un nivel de Burnout “Nada” (41,2%). Asimismo, estos representan un 6,3% del total de la muestra, lo que corresponde al segundo porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel. Es importante mencionar además, que la cantidad de docentes pertenecientes al nivel “Excesivo”, es bastante similar a la del nivel descrito.

Por último, en relación con los profesores que poseen 43 horas o más de contrato, podemos visualizar que la mayor parte de estos poseen un nivel de Burnout “Nada” (40%). Asimismo, estos representan un 16,1% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel, y de hecho, de todos los de la muestra.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

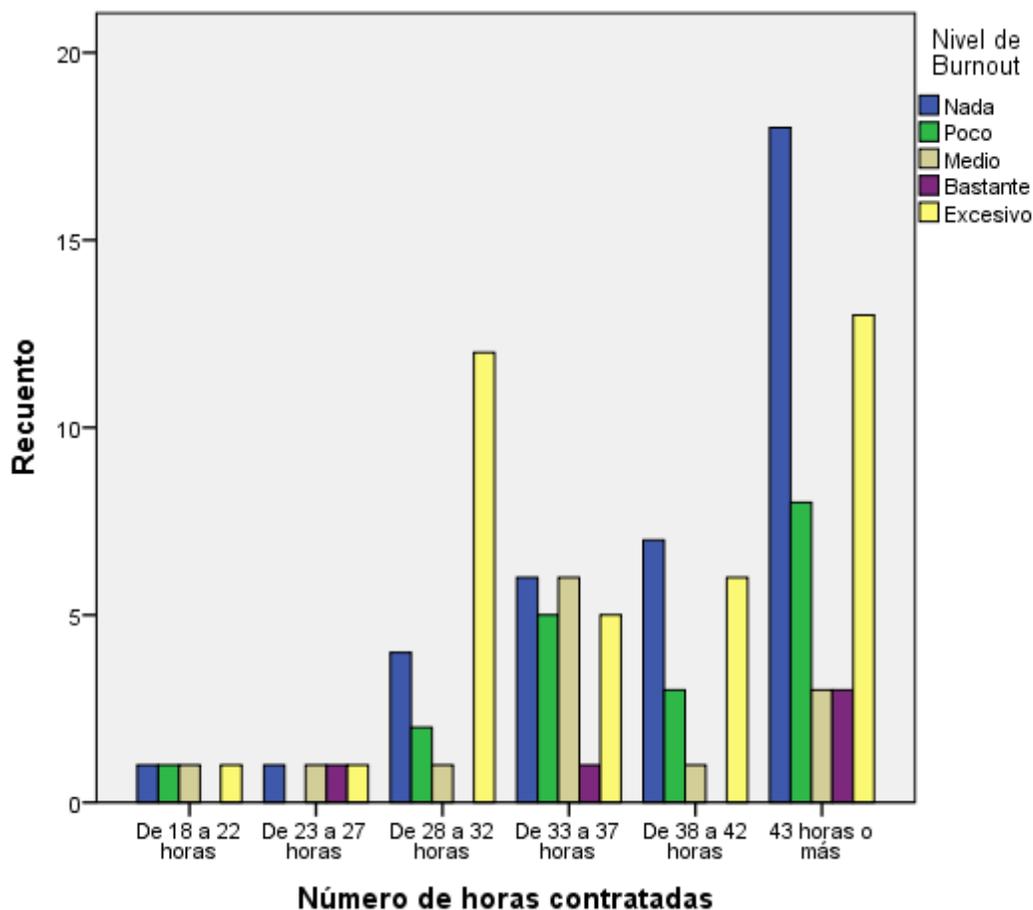


Gráfico 47. Niveles de Burnout según el número de horas contratadas.

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que la mayor parte de los profesores participantes de esta investigación, posee 43 o más horas de contrato en los establecimientos en los cuales se desempeña. Junto con esto, se puede observar que en esta categoría existe una preponderancia del nivel de Burnout “Nada”. Asimismo, en la única categoría donde el nivel “Excesivo” es mayor a los otros niveles, es aquella en la cual los docentes tienen de 28 a 32 horas de contrato.

#### 4.1.4.1.11. Niveles de Burnout según el tipo de contrato.

A continuación se mostrará una tabla cruzada, la cual relaciona el tipo de contrato con los niveles de Burnout evidenciados:

Tabla 77

*Niveles de Burnout según el tipo de contrato*

			Nivel de Burnout					
			Nada	Poco	Medio	Bastante	Excesivo	Total
<b>Tipo de contrato</b>	<b>Indefinido</b>	<b>Recuento</b>	27	9	4	4	18	62
		<b>% dentro de tipo de contrato</b>	43,5%	14,5%	6,5%	6,5%	29,0%	100,0%
		<b>% del total</b>	24,1%	8,0%	3,6%	3,6%	16,1%	55,4%
	<b>Plazo Fijo</b>	<b>Recuento</b>	10	10	9	1	20	50
		<b>% dentro de tipo de contrato</b>	20,0%	20,0%	18,0%	2,0%	40,0%	100,0%
		<b>% del total</b>	8,9%	8,9%	8,0%	0,9%	17,9%	44,6%
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	37	19	13	5	38	112	
	<b>% del total</b>	33,0%	17,0%	11,6%	4,5%	33,9%	100,0%	

En esta tabla podemos observar, que la mayor parte de los docentes que tienen un contrato indefinido en el establecimiento educacional en el cual se desempeñan, poseen un nivel de Burnout “Nada” (43,5%). Asimismo, estos representan un 24,1% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel, y de hecho, de todos los profesores participantes de este estudio.

En relación con los profesores que poseen un contrato a plazo fijo, podemos visualizar que la mayor parte de estos tienen un nivel de Burnout “Excesivo” (40%). Asimismo, estos representan un 17,9% del total de la muestra, lo que corresponde al porcentaje más alto de los docentes pertenecientes a este nivel.

A continuación se mostrará un gráfico de barras con la situación descrita con anterioridad:

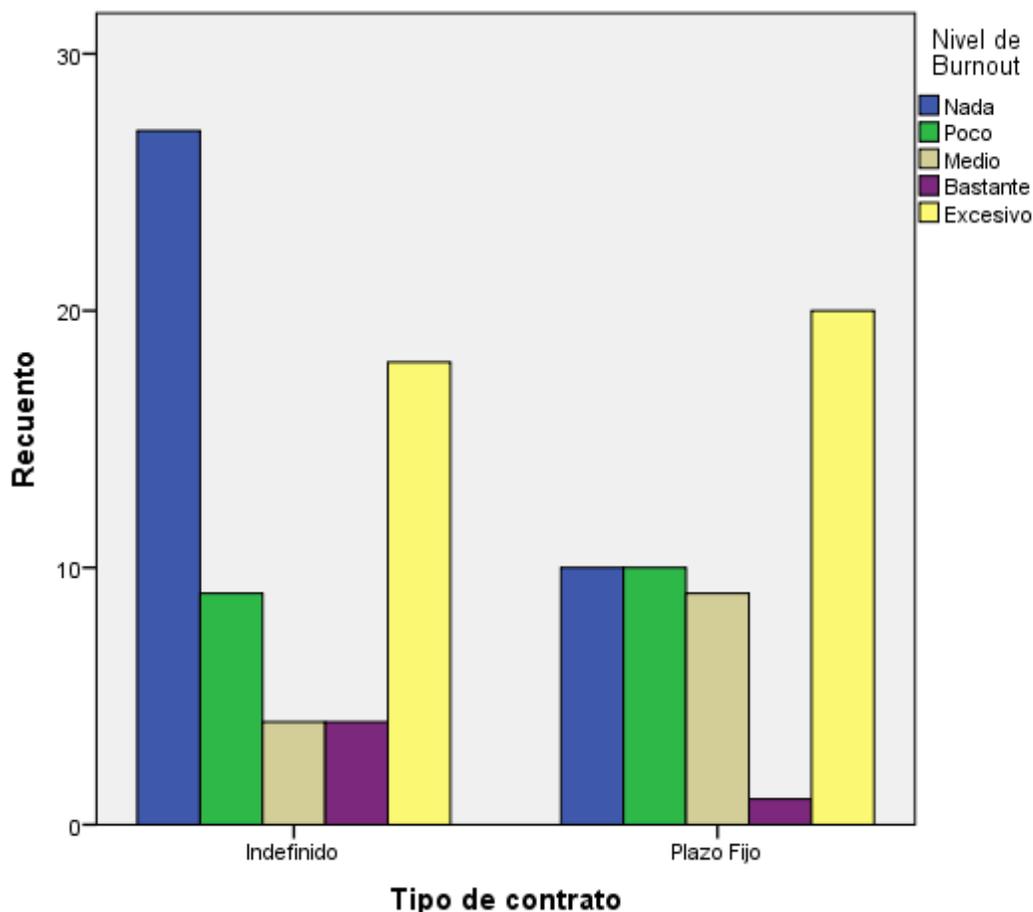


Gráfico 48. Niveles de Burnout según el tipo de horario desempeñado

A través de este gráfico, se puede visualizar claramente el hecho de que la mayor parte de los profesores participantes de esta investigación, posee un contrato indefinido en los establecimientos en los cuales se desempeña. Junto con esto, se puede observar que en esta categoría existe una preponderancia del nivel de Burnout “Nada”, contrariamente a lo que sucede con los docentes que tienen contrato a plazo, en los cuales predomina el nivel “Excesivo”.

## 4.2. Análisis inferencial de las variables de estudio

El análisis inferencial de las variables de estudio, se basará principalmente en establecer las posibles relaciones que pudieran existir entre las dimensiones del Síndrome de Burnout y las variables de identificación de los docentes, y entre estas y los niveles de

Burnout. Para llevar esto a cabo, se utilizarán las tablas cruzadas (o de contingencia) ocupadas en el análisis descriptivo anteriormente realizado. Por medio de estas, se aplicará el test de Chi-cuadrado, el cual permite determinar la independencia o dependencia de dos variables, es decir, se probará o rechazará la hipótesis nula (asociada a la independencia de las variables). De forma más específica, es importante señalar que en el test de Chi-cuadrado:

Si el p-valor asociado al estadístico de contraste es menor que el nivel de significación 0.05, se rechazará la hipótesis nula a un nivel de confianza del 95%, y se aceptará la hipótesis de investigación H1 (asociación entre la variable dependiente y la independiente). El nivel de significación constituye el valor crítico a partir del cual estamos dispuestos a aceptar o rechazar una hipótesis dentro de ciertos márgenes razonables de error, siendo el máximo estándar en ciencias sociales de un 5% (95% de confianza). Entre menor sea el nivel de significación, mayor es el nivel de confianza y, por consiguiente, menor será la probabilidad de cometer un error en la prueba de hipótesis (Fierro, 2010, p.9).

#### **4.2.1. Análisis inferencial de la dimensión agotamiento emocional en relación con las variables de identificación.**

##### ***4.2.1.1. Análisis inferencial de la dimensión agotamiento emocional en relación con el género de los docentes.***

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona el nivel de agotamiento emocional con el género de los docentes participantes de este estudio. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 78

*Tabla de contingencia: nivel de agotamiento emocional y género de los docentes*

			Nivel de Agotamiento			Total
			Bajo	Medio	Alto	
<b>Género</b>	<b>Masculino</b>	<b>Recuento</b>	19	6	9	34
		<b>Recuento esperado</b>	13,1	10,0	10,9	34,0
	<b>Femenino</b>	<b>Recuento</b>	24	27	27	78
		<b>Recuento esperado</b>	29,9	23,0	25,1	78,0
<b>Total</b>		<b>Recuento</b>	43	33	36	112
		<b>Recuento esperado</b>	43,0	33,0	36,0	112,0

Tabla 79

*Test de Chi-cuadrado: agotamiento emocional y género de los docentes*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	6,692 <sup>a</sup>	2	0,035	0,039		
<b>Razón de verosimilitud</b>	6,695	2	0,035	0,040		
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	6,433			0,040		
<b>Asociación lineal por lineal</b>	3,700 <sup>b</sup>	1	0,054	0,066	0,035	0,015
<b>N de casos válidos</b>	112					

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 10,02.

b. El estadístico estandarizado es 1,924.

Dado que la significación asintótica (0,035) en el test de Chi-cuadrado es menor que el nivel de significación establecido (0,05) y el porcentaje de casillas que han esperado un recuento menor que 5 es de un 0%, podemos decir que las variables nivel de agotamiento emocional y género de los docentes están relacionadas, es decir, son dependientes (se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis H1). De hecho, en esta investigación las

mujeres con un alto nivel de agotamiento emocional, representan un porcentaje mayor en su grupo, que los hombres que poseen dicho nivel en su categoría.

**4.2.1.2. Análisis inferencial de la dimensión agotamiento emocional en relación con la edad de los docentes.**

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona el nivel de agotamiento emocional con la edad de los docentes participantes de este estudio. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 80

*Tabla de contingencia: nivel de agotamiento emocional y edad de los docentes*

			Nivel de Agotamiento			
			Bajo	Medio	Alto	Total
<b>Edad</b>	<b>De 23 a 30 años</b>	<b>Recuento</b>	9	5	12	26
		<b>Recuento esperado</b>	10,0	7,7	8,4	26,0
	<b>De 31 a 38 años</b>	<b>Recuento</b>	12	13	8	33
		<b>Recuento esperado</b>	12,7	9,7	10,6	33,0
	<b>De 39 a 46 años</b>	<b>Recuento</b>	7	6	7	20
		<b>Recuento esperado</b>	7,7	5,9	6,4	20,0
	<b>De 47 a 54 años</b>	<b>Recuento</b>	5	6	5	16
		<b>Recuento esperado</b>	6,1	4,7	5,1	16,0
	<b>De 55 a 62 años</b>	<b>Recuento</b>	9	3	4	16
		<b>Recuento esperado</b>	6,1	4,7	5,1	16,0
	<b>63 años o más</b>	<b>Recuento</b>	1	0	0	1
		<b>Recuento esperado</b>	0,4	0,3	0,3	1,0
<b>Total</b>		<b>Recuento</b>	43	33	36	112
		<b>Recuento esperado</b>	43,0	33,0	36,0	112,0

Tabla 81

*Test de Chi-cuadrado: nivel de agotamiento emocional y edad de los docentes*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	8,880 <sup>a</sup>	10	0,544	0,565		
<b>Razón de verosimilitud</b>	9,020	10	0,530	0,587		
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	8,487			0,584		
<b>Asociación lineal por lineal</b>	1,921 <sup>b</sup>	1	0,166	0,170	0,089	0,012
<b>N de casos válidos</b>	112					

a. 5 casillas (27,8%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 0,29.

b. El estadístico estandarizado es -1,386.

Dado que la significación exacta (0,565) en el test de Chi-cuadrado es mayor que el nivel de significación establecido (0,05), podríamos decir que las variables nivel de agotamiento emocional y edad de los docentes no están relacionadas, es decir, son independientes (se acepta la hipótesis nula). Junto con esto, es importante mencionar que se ha utilizado la significación exacta en vez de la asintótica, ya que el porcentaje de casillas que han esperado un recuento menor que 5 es de un 27,8%, lo que es mayor que el permitido para esta prueba estadística, el cual no debe ser mayor de un 20% (Cochran, 1954).

#### ***4.2.1.3. Análisis inferencial de la dimensión agotamiento emocional en relación con el estado civil de los docentes.***

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona el nivel de agotamiento emocional con el estado civil de los docentes participantes de este estudio. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 82

*Tabla de contingencia: nivel de agotamiento emocional y estado civil de los docentes*

			Nivel de Agotamiento			
			Bajo	Medio	Alto	Total
<b>Estado Civil</b>	<b>Casado</b>	<b>Recuento</b>	18	14	13	45
		<b>Recuento esperado</b>	17,3	13,3	14,5	45,0
	<b>Soltero</b>	<b>Recuento</b>	14	10	11	35
		<b>Recuento esperado</b>	13,4	10,3	11,3	35,0
	<b>En pareja</b>	<b>Recuento</b>	6	5	8	19
		<b>Recuento esperado</b>	7,3	5,6	6,1	19,0
	<b>Viudo</b>	<b>Recuento</b>	1	0	0	1
		<b>Recuento esperado</b>	,4	,3	,3	1,0
	<b>Separado</b>	<b>Recuento</b>	4	4	4	12
		<b>Recuento esperado</b>	4,6	3,5	3,9	12,0
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>		43	33	36	112
	<b>Recuento esperado</b>		43,0	33,0	36,0	112,0

Tabla 83

*Test de Chi-cuadrado: nivel de agotamiento emocional y estado civil de los docentes*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	2,890 <sup>a</sup>	8	0,941	0,988		
<b>Razón de verosimilitud</b>	3,170	8	0,923	0,987		
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	3,006			0,986		
<b>Asociación lineal por lineal</b>	0,267 <sup>b</sup>	1	0,605	0,623	0,319	0,031
<b>N de casos válidos</b>	112					

a. 6 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 0,29.

b. El estadístico estandarizado es 0,517.

Dado que la significación exacta (0,988) en el test de Chi-cuadrado es mayor que el nivel de significación establecido (0,05), podríamos decir que las variables nivel de agotamiento emocional y estado civil de los docentes no están relacionadas, es decir, son

independientes (se acepta la hipótesis nula). Junto con esto, es importante mencionar que se ha utilizado la significación exacta en vez de la asintótica, ya que el porcentaje de casillas que han esperado un recuento menor que 5 es de un 40%, lo que es mayor que el permitido para esta prueba estadística (el cual no debe ser mayor de un 20%).

**4.2.1.4. Análisis inferencial de la dimensión agotamiento emocional en relación con el número de hijos de los docentes.**

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona el nivel de agotamiento emocional con el número de hijos de los docentes participantes de este estudio. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 84

*Tabla de contingencia: nivel de agotamiento emocional y número de hijos de los docentes*

		Nivel de Agotamiento			Total	
		Bajo	Medio	Alto		
Número de hijos	0	Recuento	18	11	14	43
		Recuento esperado	16,5	12,7	13,8	43,0
1		Recuento	6	9	9	24
		Recuento esperado	9,2	7,1	7,7	24,0
2		Recuento	14	8	9	31
		Recuento esperado	11,9	9,1	10,0	31,0
3		Recuento	5	3	3	11
		Recuento esperado	4,2	3,2	3,5	11,0
4		Recuento	0	2	1	3
		Recuento esperado	1,2	,9	1,0	3,0
Total		Recuento	43	33	36	112
		Recuento esperado	43,0	33,0	36,0	112,0

Tabla 85

*Test de Chi-cuadrado: nivel de agotamiento emocional y estado civil de los docentes*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	5,627 <sup>a</sup>	8	0,689	0,713		
<b>Razón de verosimilitud</b>	6,502	8	0,591	0,690		
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	5,598			0,708		
<b>Asociación lineal por lineal</b>	0,007 <sup>b</sup>	1	0,935	0,960	0,488	0,039
<b>N de casos válidos</b>	112					

a. 6 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 0,88.

b. El estadístico estandarizado es -0,081.

Dado que la significación exacta (0,713) en el test de Chi-cuadrado es mayor que el nivel de significación establecido (0,05), podríamos decir que las variables nivel de agotamiento emocional y número de hijos de los docentes no están relacionadas, es decir, son independientes (se acepta la hipótesis nula). Junto con esto, es importante mencionar que se ha utilizado la significación exacta en vez de la asintótica, ya que el porcentaje de casillas que han esperado un recuento menor que 5 es de un 40%, lo que es mayor que el permitido para esta prueba estadística (el cual no debe ser mayor de un 20%).

#### ***4.2.1.5. Análisis inferencial de la dimensión agotamiento emocional en relación con los años de servicio en la docencia.***

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona el nivel de agotamiento emocional con los años de servicio en la docencia. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 86

*Tabla de contingencia: nivel de agotamiento emocional y años de servicio en la docencia*

			Nivel de Agotamiento			
			Bajo	Medio	Alto	Total
<b>Años en la docencia</b>	<b>De 1 a 7 años</b>	<b>Recuento</b>	19	10	13	42
		<b>Recuento esperado</b>	16,1	12,4	13,5	42,0
	<b>De 8 a 14 años</b>	<b>Recuento</b>	12	14	13	39
		<b>Recuento esperado</b>	15,0	11,5	12,5	39,0
	<b>De 15 a 21 años</b>	<b>Recuento</b>	2	3	3	8
		<b>Recuento esperado</b>	3,1	2,4	2,6	8,0
	<b>De 22 a 28 años</b>	<b>Recuento</b>	3	5	3	11
		<b>Recuento esperado</b>	4,2	3,2	3,5	11,0
	<b>De 29 a 35 años</b>	<b>Recuento</b>	5	1	2	8
		<b>Recuento esperado</b>	3,1	2,4	2,6	8,0
	<b>36 años o más</b>	<b>Recuento</b>	2	0	2	4
		<b>Recuento esperado</b>	1,5	1,2	1,3	4,0
<b>Total</b>		<b>Recuento</b>	43	33	36	112
		<b>Recuento esperado</b>	43,0	33,0	36,0	112,0

Tabla 87.

*Test de Chi-cuadrado: nivel de agotamiento emocional y años de servicio en la docencia*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	7,988 <sup>a</sup>	10	0,630	0,655		
<b>Razón de verosimilitud</b>	9,084	10	0,524	0,634		
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	7,725			0,667		
<b>Asociación lineal por lineal</b>	0,000 <sup>b</sup>	1	0,984	1,000	0,509	0,032
<b>N de casos válidos</b>	112					

a. 12 casillas (66,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,18.

b. El estadístico estandarizado es -0,020.

Dado que la significación exacta (0,655) en el test de Chi-cuadrado es mayor que el nivel de significación establecido (0,05), podríamos decir que las variables nivel de agotamiento emocional y años de servicio en la docencia no están relacionadas, es decir, son independientes (se acepta la hipótesis nula). Junto con esto, es importante mencionar que se ha utilizado la significación exacta en vez de la asintótica, ya que el porcentaje de casillas que han esperado un recuento menor que 5 es de un 66,7%, lo que es mayor que el permitido para esta prueba estadística (el cual no debe ser mayor de un 20%).

**4.2.1.6. Análisis inferencial de la dimensión agotamiento emocional en relación con el(los) nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia.**

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona el nivel de agotamiento emocional con el(los) nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 88

*Tabla de contingencia: nivel de agotamiento emocional y nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia*

			Nivel de Agotamiento				
			Bajo	Medio	Alto	Total	
Nivel(es) de enseñanza donde imparte docencia	Enseñanza Preescolar	Recuento	5	0	2	7	
		Recuento esperado	3,2	1,3	2,5	7,0	
	Enseñanza Básica	Recuento	27	14	29	70	
		Recuento esperado	32,1	12,6	25,2	70,0	
		Enseñanza Media	Recuento	24	8	13	45
			Recuento esperado	20,7	8,1	16,2	45,0
	Total	Recuento	56	22	44	122	
		Recuento esperado	56,0	22,0	44,0	122,0	

Tabla 89

*Test de Chi-cuadrado: nivel de agotamiento emocional y nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	5,079 <sup>a</sup>	4	0,279	0,281		
<b>Razón de verosimilitud</b>	6,241	4	0,182	0,222		
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	4,499			0,321		
<b>Asociación lineal por lineal</b>	0,554 <sup>b</sup>	1	0,457	0,487	0,256	0,053
<b>N de casos válidos</b>	122					

a. 3 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,26.

b. El estadístico estandarizado es -0,744.

Dado que la significación exacta (0,281) en el test de Chi-cuadrado es mayor que el nivel de significación establecido (0,05), podríamos decir que las variables nivel de agotamiento emocional y nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia no están relacionadas, es decir, son independientes (se acepta la hipótesis nula). Junto con esto, es importante mencionar que se ha utilizado la significación exacta en vez de la asintótica, ya que el porcentaje de casillas que han esperado un recuento menor que 5 es de un 33,3%, lo que es mayor que el permitido para esta prueba estadística (el cual no debe ser mayor de un 20%).

#### ***4.2.1.7. Análisis inferencial de la dimensión agotamiento emocional en relación con la(s) asignatura(s) donde se imparte docencia.***

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona el nivel de agotamiento emocional con la(s) asignatura(s) donde se imparte docencia. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 90

*Tabla de contingencia: nivel de agotamiento emocional y asignatura(s) donde se imparte docencia*

			Nivel de Agotamiento			
			Bajo	Medio	Alto	Total
<b>Asignatura(s) donde imparte docencia</b>	<b>Lenguaje y Comunicación</b>	<b>Recuento</b>	4	2	5	11
		<b>Recuento esperado</b>	4,9	2,1	4,0	11,0
	<b>Matemática</b>	<b>Recuento</b>	6	2	4	12
		<b>Recuento esperado</b>	5,4	2,3	4,3	12,0
	<b>Historia, Geografía y Ciencias Sociales</b>	<b>Recuento</b>	3	4	7	14
		<b>Recuento esperado</b>	6,3	2,6	5,1	14,0
	<b>Ciencias Naturales</b>	<b>Recuento</b>	1	3	2	6
		<b>Recuento esperado</b>	2,7	1,1	2,2	6,0
	<b>Inglés</b>	<b>Recuento</b>	3	2	2	7
		<b>Recuento esperado</b>	3,1	1,3	2,5	7,0
	<b>Artes Visuales</b>	<b>Recuento</b>	1	0	2	3
		<b>Recuento esperado</b>	1,3	0,6	1,1	3,0
	<b>Música</b>	<b>Recuento</b>	1	0	1	2
		<b>Recuento esperado</b>	0,9	0,4	0,7	2,0
	<b>Educación Física</b>	<b>Recuento</b>	2	3	2	7
		<b>Recuento esperado</b>	3,1	1,3	2,5	7,0
	<b>Orientación</b>	<b>Recuento</b>	5	2	1	8
		<b>Recuento esperado</b>	3,6	1,5	2,9	8,0
	<b>Tecnología</b>	<b>Recuento</b>	1	1	2	4
		<b>Recuento esperado</b>	1,8	0,8	1,4	4,0
	<b>Religión</b>	<b>Recuento</b>	2	0	0	2
		<b>Recuento esperado</b>	0,9	0,4	0,7	2,0
	<b>Física</b>	<b>Recuento</b>	1	0	0	1

	<b>Recuento</b>	0,4	0,2	0,4	1,0
	<b>esperado</b>				
<b>Química</b>	<b>Recuento</b>	1	0	0	1
	<b>Recuento</b>	0,4	0,2	0,4	1,0
	<b>esperado</b>				
<b>Biología</b>	<b>Recuento</b>	1	0	0	1
	<b>Recuento</b>	0,4	0,2	0,4	1,0
	<b>esperado</b>				
<b>Asignatura Técnico</b>	<b>Recuento</b>	4	0	1	5
<b>Profesional</b>	<b>Recuento</b>	2,2	0,9	1,8	5,0
	<b>esperado</b>				
<b>Asignaturas de</b>	<b>Recuento</b>	2	4	11	17
<b>Enseñanza Básica</b>	<b>Recuento</b>	7,6	3,2	6,2	17,0
<b>(profesor generalista)</b>	<b>esperado</b>				
<b>Computación</b>	<b>Recuento</b>	3	0	0	3
	<b>Recuento</b>	1,3	0,6	1,1	3,0
	<b>esperado</b>				
<b>Educación</b>	<b>Recuento</b>	4	1	2	7
<b>Diferencial</b>	<b>Recuento</b>	3,1	1,3	2,5	7,0
	<b>esperado</b>				
<b>Asignaturas de</b>	<b>Recuento</b>	5	0	2	7
<b>Enseñanza</b>	<b>Recuento</b>	3,1	1,3	2,5	7,0
<b>Preescolar</b>	<b>esperado</b>				
<b>Otra</b>	<b>Recuento</b>	7	0	2	9
	<b>Recuento</b>	4,0	1,7	3,3	9,0
	<b>esperado</b>				
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	57	24	46	127
	<b>Recuento</b>	57,0	24,0	46,0	127,0
	<b>esperado</b>				

Nota: Tabla 90. Continuación

Tabla 91

*Test de Chi-cuadrado: nivel de agotamiento emocional y asignatura(s) donde se imparte docencia*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	43,476 <sup>a</sup>	38	0,250	. <sup>b</sup>		
<b>Razón de verosimilitud</b>	51,026	38	0,077	. <sup>b</sup>		
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	40,713			0,182		
<b>Asociación lineal por lineal</b>	2,425 <sup>c</sup>	1	0,119	0,120	0,061	0,002
<b>N de casos válidos</b>	127					

a. 55 casillas (91,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 0,19.

b. No se puede calcular porque no hay memoria suficiente.

c. El estadístico estandarizado es -1,557.

Dado que SPSS no tiene la memoria suficiente para realizar todos los cálculos estadísticos asociados al test de Chi-cuadrado (debido a la gran cantidad de asignaturas consideradas), no se pudo calcular la significación exacta de dicha prueba, por lo tanto, en base a la significación asintótica, podríamos decir que como este valor (0,250) es mayor que el nivel de significación establecido (0,05), las variables nivel de agotamiento emocional y asignatura(s) donde se imparte docencia no están relacionadas, es decir, son independientes (se acepta la hipótesis nula). Junto con esto, es importante mencionar que se debería haber utilizado la significación exacta en vez de la asintótica, ya que el porcentaje de casillas que han esperado un recuento menor que 5 es de un 91,7%, lo que es mayor que el permitido para esta prueba estadística (el cual no debe ser mayor de un 20%). Sin embargo, por las razones descritas con anterioridad, no pudo ser usada tal significación.

**4.2.1.8. Análisis inferencial de la dimensión agotamiento emocional en relación con la(s) modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia.**

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona el nivel de agotamiento emocional con la(s) modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 92

*Tabla de contingencia: nivel de agotamiento emocional y modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia*

			Nivel de Agotamiento			
			Bajo	Medio	Alto	Total
<b>Modalidad(es) de enseñanza en la que se desempeña</b>	<b>Científico-Humanista</b>	<b>Recuento</b>	21	8	12	41
		<b>Recuento esperado</b>	19,6	7,6	13,8	41,0
	<b>Técnico Profesional</b>	<b>Recuento</b>	14	4	4	22
		<b>Recuento esperado</b>	10,5	4,1	7,4	22,0
	<b>Educación Básica</b>	<b>Recuento</b>	27	14	29	70
		<b>Recuento esperado</b>	33,5	13,0	23,5	70,0
	<b>Educación Preescolar</b>	<b>Recuento</b>	5	0	2	7
		<b>Recuento esperado</b>	3,4	1,3	2,4	7,0
	<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	67	26	47	140
		<b>Recuento esperado</b>	67,0	26,0	47,0	140,0

Tabla 93

*Test de Chi-cuadrado: nivel de agotamiento emocional y modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	7,831 <sup>a</sup>	6	0,251	0,252		
<b>Razón de verosimilitud</b>	9,237	6	0,161	0,198		
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	7,304			0,274		
<b>Asociación lineal por lineal</b>	1,989 <sup>b</sup>	1	0,158	0,162	0,084	0,010
<b>N de casos válidos</b>	140					

a. 4 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,30.

b. El estadístico estandarizado es 1,410.

Dado que la significación exacta (0,252) en el test de Chi-cuadrado es mayor que el nivel de significación establecido (0,05), podríamos decir que las variables nivel de agotamiento emocional y modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia no están relacionadas, es decir, son independientes (se acepta la hipótesis nula). Junto con esto, es importante mencionar que se ha utilizado la significación exacta en vez de la asintótica, ya que el porcentaje de casillas que han esperado un recuento menor que 5 es de un 33,3%, lo que es mayor que el permitido para esta prueba estadística (el cual no debe ser mayor de un 20%).

#### ***4.2.1.9. Análisis inferencial de la dimensión agotamiento emocional en relación con el tipo de horario desempeñado.***

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona el nivel de agotamiento emocional con el tipo de horario desempeñado. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 94

*Tabla de contingencia: nivel de agotamiento emocional y tipo de horario desempeñado*

			Nivel de Agotamiento			
			Bajo	Medio	Alto	Total
<b>Horario</b>	<b>Completo</b>	<b>Recuento</b>	36	28	25	89
		<b>Recuento esperado</b>	34,2	26,2	28,6	89,0
	<b>Parcial</b>	<b>Recuento</b>	7	5	11	23
		<b>Recuento esperado</b>	8,8	6,8	7,4	23,0
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>		43	33	36	112
	<b>Recuento esperado</b>		43,0	33,0	36,0	112,0

Tabla 95

*Test de Chi-cuadrado: nivel de agotamiento emocional y tipo de horario desempeñado*

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	3,279 <sup>a</sup>	2	0,194	0,206		
<b>Razón de verosimilitud</b>	3,139	2	0,208	0,226		
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	3,051			0,215		
<b>Asociación lineal por lineal</b>	2,286 <sup>b</sup>	1	0,131	0,164	0,085	0,036
<b>N de casos válidos</b>	112					

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6,78.

b. El estadístico estandarizado es 1,512.

Dado que la significación asintótica (0,194) en el test de Chi-cuadrado es mayor que el nivel de significación establecido (0,05) y el porcentaje de casillas que han esperado un recuento menor que 5 es de un 0%, podemos decir que las variables nivel de agotamiento emocional y tipo de horario desempeñado no están relacionadas, es decir, son independientes (se acepta la hipótesis nula).

**4.2.1.10. Análisis inferencial de la dimensión agotamiento emocional en relación con el número de horas contratadas.**

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona el nivel de agotamiento emocional con el número de horas contratadas. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 96

*Tabla de contingencia: nivel de agotamiento emocional y número de horas contratadas*

			Nivel de Agotamiento			
			Bajo	Medio	Alto	Total
Número de horas contratadas	De 18 a 22 horas	Recuento	2	1	1	4
		Recuento esperado	1,5	1,2	1,3	4,0
	De 23 a 27 horas	Recuento	1	2	1	4
		Recuento esperado	1,5	1,2	1,3	4,0
	De 28 a 32 horas	Recuento	6	2	11	19
		Recuento esperado	7,3	5,6	6,1	19,0
	De 33 a 37 horas	Recuento	9	10	4	23
		Recuento esperado	8,8	6,8	7,4	23,0
	De 38 a 42 horas	Recuento	7	5	5	17
		Recuento esperado	6,5	5,0	5,5	17,0
	43 horas o más	Recuento	18	13	14	45
		Recuento esperado	17,3	13,3	14,5	45,0
Total		Recuento	43	33	36	112
		Recuento esperado	43,0	33,0	36,0	112,0

Tabla 97

*Test de Chi-cuadrado: nivel de agotamiento emocional y número de horas contratadas*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	10,734 <sup>a</sup>	10	0,379	0,388		
<b>Razón de verosimilitud</b>	10,799	10	0,373	0,501		
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	10,637			0,350		
<b>Asociación lineal por lineal</b>	0,374 <sup>b</sup>	1	0,541	0,556	0,284	0,026
<b>N de casos válidos</b>	112					

a. 6 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,18.

b. El estadístico estandarizado es -0,612.

Dado que la significación exacta (0,388) en el test de Chi-cuadrado es mayor que el nivel de significación establecido (0,05), podríamos decir que las variables nivel de agotamiento emocional y número de horas contratadas no están relacionadas, es decir, son independientes (se acepta la hipótesis nula). Junto con esto, es importante mencionar que se ha utilizado la significación exacta en vez de la asintótica, ya que el porcentaje de casillas que han esperado un recuento menor que 5 es de un 33,3%, lo que es mayor que el permitido para esta prueba estadística (el cual no debe ser mayor de un 20%).

#### ***4.2.1.11. Análisis inferencial de la dimensión agotamiento emocional en relación con el tipo de contrato.***

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona el nivel de agotamiento emocional con el tipo de contrato. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 98

*Tabla de contingencia: nivel de agotamiento emocional y tipo de contrato*

			Nivel de Agotamiento			
			Bajo	Medio	Alto	Total
<b>Tipo de contrato</b>	<b>Indefinido</b>	<b>Recuento</b>	25	19	18	62
		<b>Recuento esperado</b>	23,8	18,3	19,9	62,0
	<b>Plazo Fijo</b>	<b>Recuento</b>	18	14	18	50
		<b>Recuento esperado</b>	19,2	14,7	16,1	50,0
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>		43	33	36	112
	<b>Recuento esperado</b>		43,0	33,0	36,0	112,0

Tabla 99

*Test de Chi-cuadrado: nivel de agotamiento emocional y tipo de contrato*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	0,618 <sup>a</sup>	2	0,734	0,766		
<b>Razón de verosimilitud</b>	0,617	2	0,735	0,766		
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	0,639			0,766		
<b>Asociación lineal por lineal</b>	0,498 <sup>b</sup>	1	0,480	0,500	0,277	0,070
<b>N de casos válidos</b>	112					

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 14,73.

b. El estadístico estandarizado es 0,706.

Dado que la significación asintótica (0,734) en el test de Chi-cuadrado es mayor que el nivel de significación establecido (0,05) y el porcentaje de casillas que han esperado un recuento menor que 5 es de un 0%, podemos decir que las variables nivel de agotamiento emocional y tipo de contrato no están relacionadas, es decir, son independientes (se acepta la hipótesis nula).

**4.2.2. Análisis inferencial de la dimensión despersonalización en relación con las variables de identificación.**

**4.2.2.1. Análisis inferencial de la dimensión despersonalización en relación con el género de los docentes.**

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona el nivel de despersonalización con el género de los docentes participantes de este estudio. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 100

*Tabla de contingencia: nivel de despersonalización y género de los docentes*

			Nivel de Despersonalización			
			Bajo	Medio	Alto	Total
Género	Masculino	Recuento	12	13	9	34
		Recuento esperado	12,1	10,6	11,2	34,0
	Femenino	Recuento	28	22	28	78
		Recuento esperado	27,9	24,4	25,8	78,0
Total	Recuento		40	35	37	112
	Recuento esperado		40,0	35,0	37,0	112,0

Tabla 101

*Test de Chi-cuadrado: despersonalización y género de los docentes*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
Chi-cuadrado de Pearson	1,402 <sup>a</sup>	2	0,496	0,539		
Razón de verosimilitud	1,401	2	0,496	0,539		
Prueba exacta de Fisher	1,401			0,539		
Asociación lineal por lineal	0,266 <sup>b</sup>	1	0,606	0,624	0,348	0,086
N de casos válidos	112					

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 10,63.

b. El estadístico estandarizado es 0,516.

Dado que la significación asintótica (0,496) en el test de Chi-cuadrado es mayor que el nivel de significación establecido (0,05) y el porcentaje de casillas que han esperado un recuento menor que 5 es de un 0%, podemos decir que las variables nivel de despersonalización y género de los docentes no están relacionadas, es decir, son independientes (se acepta la hipótesis nula).

**4.2.2.2. Análisis inferencial de la dimensión despersonalización en relación con la edad de los docentes.**

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona el nivel de despersonalización con la edad de los docentes participantes de este estudio. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 102

*Tabla de contingencia: nivel de despersonalización y edad de los docentes*

			Nivel de Despersonalización			
			Bajo	Medio	Alto	Total
<b>Edad</b>	<b>De 23 a 30 años</b>	<b>Recuento</b>	7	8	11	26
		<b>Recuento esperado</b>	9,3	8,1	8,6	26,0
	<b>De 31 a 38 años</b>	<b>Recuento</b>	14	11	8	33
		<b>Recuento esperado</b>	11,8	10,3	10,9	33,0
	<b>De 39 a 46 años</b>	<b>Recuento</b>	5	9	6	20
		<b>Recuento esperado</b>	7,1	6,3	6,6	20,0
	<b>De 47 a 54 años</b>	<b>Recuento</b>	6	3	7	16
		<b>Recuento esperado</b>	5,7	5,0	5,3	16,0
	<b>De 55 a 62 años</b>	<b>Recuento</b>	7	4	5	16
		<b>Recuento esperado</b>	5,7	5,0	5,3	16,0
	<b>63 años o más</b>	<b>Recuento</b>	1	0	0	1
		<b>Recuento esperado</b>	0,4	0,3	0,3	1,0
<b>Total</b>		<b>Recuento</b>	40	35	37	112
		<b>Recuento esperado</b>	40,0	35,0	37,0	112,0

Tabla 103

*Test de Chi-cuadrado: nivel de despersonalización y edad de los docentes*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	8,059 <sup>a</sup>	10	0,623	0,656		
<b>Razón de verosimilitud</b>	8,380	10	0,592	0,657		
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	7,876			0,655		
<b>Asociación lineal por lineal</b>	0,531 <sup>b</sup>	1	0,466	0,489	0,247	0,025
<b>N de casos válidos</b>	112					

a. 3 casillas (16,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 0,31.

b. El estadístico estandarizado es -0,729.

Dado que la significación asintótica (0,623) en el test de Chi-cuadrado es mayor que el nivel de significación establecido (0,05) y el porcentaje de casillas que han esperado un recuento menor que 5 es de un 16,7%, podemos decir que las variables nivel de despersonalización y edad de los docentes no están relacionadas, es decir, son independientes (se acepta la hipótesis nula).

#### ***4.2.2.3. Análisis inferencial de la dimensión despersonalización en relación con el estado civil de los docentes.***

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona el nivel de despersonalización con el estado civil de los docentes participantes de este estudio. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 104

*Tabla de contingencia: nivel de despersonalización y estado civil de los docentes*

			Nivel de Despersonalización			
			Bajo	Medio	Alto	Total
<b>Estado Civil</b>	<b>Casado</b>	<b>Recuento</b>	17	15	13	45
		<b>Recuento esperado</b>	16,1	14,1	14,9	45,0
	<b>Soltero</b>	<b>Recuento</b>	14	10	11	35
		<b>Recuento esperado</b>	12,5	10,9	11,6	35,0
	<b>En pareja</b>	<b>Recuento</b>	3	8	8	19
		<b>Recuento esperado</b>	6,8	5,9	6,3	19,0
	<b>Viudo</b>	<b>Recuento</b>	0	1	0	1
		<b>Recuento esperado</b>	0,4	0,3	0,3	1,0
	<b>Separado</b>	<b>Recuento</b>	6	1	5	12
		<b>Recuento esperado</b>	4,3	3,8	4,0	12,0
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>		40	35	37	112
	<b>Recuento esperado</b>		40,0	35,0	37,0	112,0

Tabla 105

*Test de Chi-cuadrado: nivel de despersonalización y estado civil de los docentes*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	9,113 <sup>a</sup>	8	0,333	0,320		
<b>Razón de verosimilitud</b>	10,438	8	0,236	0,248		
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	9,349			0,272		
<b>Asociación lineal por lineal</b>	0,330 <sup>b</sup>	1	0,566	0,588	0,299	0,031
<b>N de casos válidos</b>	112					

a. 6 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 0,31.

b. El estadístico estandarizado es 0,575.

Dado que la significación exacta (0,320) en el test de Chi-cuadrado es mayor que el nivel de significación establecido (0,05), podríamos decir que las variables nivel de

despersonalización y estado civil de los docentes no están relacionadas, es decir, son independientes (se acepta la hipótesis nula). Junto con esto, es importante mencionar que se ha utilizado la significación exacta en vez de la asintótica, ya que el porcentaje de casillas que han esperado un recuento menor que 5 es de un 40%, lo que es mayor que el permitido para esta prueba estadística (el cual no debe ser mayor de un 20%).

**4.2.2.4. Análisis inferencial de la dimensión despersonalización en relación con el número de hijos de los docentes.**

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona el nivel de despersonalización con el número de hijos de los docentes participantes de este estudio. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 106

*Tabla de contingencia: nivel de despersonalización y número de hijos de los docentes*

			Nivel de Despersonalización			
			Bajo	Medio	Alto	Total
<b>Número de hijos</b>	<b>0</b>	<b>Recuento</b>	15	15	13	43
		<b>Recuento esperado</b>	15,4	13,4	14,2	43,0
	<b>1</b>	<b>Recuento</b>	7	8	9	24
		<b>Recuento esperado</b>	8,6	7,5	7,9	24,0
	<b>2</b>	<b>Recuento</b>	11	10	10	31
		<b>Recuento esperado</b>	11,1	9,7	10,2	31,0
	<b>3</b>	<b>Recuento</b>	5	2	4	11
		<b>Recuento esperado</b>	3,9	3,4	3,6	11,0
	<b>4</b>	<b>Recuento</b>	2	0	1	3
		<b>Recuento esperado</b>	1,1	0,9	1,0	3,0
<b>Total</b>		<b>Recuento</b>	40	35	37	112
		<b>Recuento esperado</b>	40,0	35,0	37,0	112,0

Tabla 107

*Test de Chi-cuadrado: nivel de despersonalización y estado civil de los docentes*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	3,447 <sup>a</sup>	8	0,903	0,925		
<b>Razón de verosimilitud</b>	4,311	8	0,828	0,899		
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	3,405			0,940		
<b>Asociación lineal por lineal</b>	0,124 <sup>b</sup>	1	0,725	0,763	0,382	0,038
<b>N de casos válidos</b>	112					

a. 6 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 0,94.

b. El estadístico estandarizado es -0,352.

Dado que la significación exacta (0,925) en el test de Chi-cuadrado es mayor que el nivel de significación establecido (0,05), podríamos decir que las variables nivel de despersonalización y número de hijos de los docentes no están relacionadas, es decir, son independientes (se acepta la hipótesis nula). Junto con esto, es importante mencionar que se ha utilizado la significación exacta en vez de la asintótica, ya que el porcentaje de casillas que han esperado un recuento menor que 5 es de un 40%, lo que es mayor que el permitido para esta prueba estadística (el cual no debe ser mayor de un 20%).

#### ***4.2.2.5. Análisis inferencial de la dimensión despersonalización en relación con los años de servicio en la docencia.***

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona el nivel de despersonalización con los años de servicio en la docencia. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 108

*Tabla de contingencia: nivel de despersonalización y años de servicio en la docencia*

			Nivel de Despersonalización			
			Bajo	Medio	Alto	Total
<b>Años en la docencia</b>	<b>De 1 a 7 años</b>	<b>Recuento</b>	14	15	13	42
		<b>Recuento esperado</b>	15,0	13,1	13,9	42,0
	<b>De 8 a 14 años</b>	<b>Recuento</b>	14	11	14	39
		<b>Recuento esperado</b>	13,9	12,2	12,9	39,0
	<b>De 15 a 21 años</b>	<b>Recuento</b>	3	2	3	8
		<b>Recuento esperado</b>	2,9	2,5	2,6	8,0
	<b>De 22 a 28 años</b>	<b>Recuento</b>	4	3	4	11
		<b>Recuento esperado</b>	3,9	3,4	3,6	11,0
	<b>De 29 a 35 años</b>	<b>Recuento</b>	4	3	1	8
		<b>Recuento esperado</b>	2,9	2,5	2,6	8,0
	<b>36 años o más</b>	<b>Recuento</b>	1	1	2	4
		<b>Recuento esperado</b>	1,4	1,3	1,3	4,0
<b>Total</b>		<b>Recuento</b>	40	35	37	112
		<b>Recuento esperado</b>	40,0	35,0	37,0	112,0

Tabla 109

*Test de Chi-cuadrado: nivel de despersonalización y años de servicio en la docencia*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	2,957 <sup>a</sup>	10	0,982	0,986		
<b>Razón de verosimilitud</b>	3,191	10	0,977	0,982		
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	3,442			0,985		
<b>Asociación lineal por lineal</b>	0,068 <sup>b</sup>	1	0,794	0,811	0,413	0,031
<b>N de casos válidos</b>	112					

a. 12 casillas (66,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,25.

b. El estadístico estandarizado es -0,261.

Dado que la significación exacta (0,986) en el test de Chi-cuadrado es mayor que el nivel de significación establecido (0,05), podríamos decir que las variables nivel de despersonalización y años de servicio en la docencia no están relacionadas, es decir, son independientes (se acepta la hipótesis nula). Junto con esto, es importante mencionar que se ha utilizado la significación exacta en vez de la asintótica, ya que el porcentaje de casillas que han esperado un recuento menor que 5 es de un 66,7%, lo que es mayor que el permitido para esta prueba estadística (el cual no debe ser mayor de un 20%).

**4.2.2.6. Análisis inferencial de la dimensión despersonalización en relación con el(los) nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia.**

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona el nivel de despersonalización con el(los) nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 110

*Tabla de contingencia: nivel de despersonalización y nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia*

			Nivel de Despersonalización			
			Bajo	Medio	Alto	Total
Nivel(es) de enseñanza donde imparte docencia	Enseñanza Preescolar	Recuento	4	2	1	7
		Recuento esperado	3,9	1,0	2,1	7,0
	Enseñanza Básica	Recuento	35	12	23	70
		Recuento esperado	39,0	10,3	20,7	70,0
	Enseñanza Media	Recuento	29	4	12	45
		Recuento esperado	25,1	6,6	13,3	45,0
	Total	Recuento	68	18	36	122
		Recuento esperado	68,0	18,0	36,0	122,0

Tabla 111

*Test de Chi-cuadrado: nivel de despersonalización y nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	4,193 <sup>a</sup>	4	0,381	0,383		
<b>Razón de verosimilitud</b>	4,269	4	0,371	0,432		
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	4,244			0,351		
<b>Asociación lineal por lineal</b>	0,512 <sup>b</sup>	1	0,474	0,480	0,266	0,055
<b>N de casos válidos</b>	122					

a. 3 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,03.

b. El estadístico estandarizado es -0,716.

Dado que la significación exacta (0,383) en el test de Chi-cuadrado es mayor que el nivel de significación establecido (0,05), podríamos decir que las variables nivel de despersonalización y nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia no están relacionadas, es decir, son independientes (se acepta la hipótesis nula). Junto con esto, es importante mencionar que se ha utilizado la significación exacta en vez de la asintótica, ya que el porcentaje de casillas que han esperado un recuento menor que 5 es de un 33,3%, lo que es mayor que el permitido para esta prueba estadística (el cual no debe ser mayor de un 20%).

#### ***4.2.2.7. Análisis inferencial de la dimensión despersonalización en relación con la(s) asignatura(s) donde se imparte docencia.***

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona el nivel de despersonalización con la(s) asignatura(s) donde se imparte docencia. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 112

*Tabla de contingencia: nivel de despersonalización y asignatura(s) donde se imparte docencia*

			Nivel de Despersonalización			
			Bajo	Medio	Alto	Total
<b>Asignatura(s) donde imparte docencia</b>	<b>Lenguaje y Comunicación</b>	<b>Recuento</b>	4	1	6	11
		<b>Recuento esperado</b>	6,0	1,6	3,5	11,0
	<b>Matemática</b>	<b>Recuento</b>	8	1	3	12
		<b>Recuento esperado</b>	6,5	1,7	3,8	12,0
	<b>Historia, Geografía y Ciencias Sociales</b>	<b>Recuento</b>	7	0	7	14
		<b>Recuento esperado</b>	7,6	2,0	4,4	14,0
	<b>Ciencias Naturales</b>	<b>Recuento</b>	2	2	2	6
		<b>Recuento esperado</b>	3,3	0,9	1,9	6,0
	<b>Inglés</b>	<b>Recuento</b>	5	1	1	7
		<b>Recuento esperado</b>	3,8	1,0	2,2	7,0
	<b>Artes Visuales</b>	<b>Recuento</b>	1	1	1	3
		<b>Recuento esperado</b>	1,6	0,4	0,9	3,0
	<b>Música</b>	<b>Recuento</b>	1	0	1	2
		<b>Recuento esperado</b>	1,1	0,3	0,6	2,0
	<b>Educación Física</b>	<b>Recuento</b>	4	1	2	7
		<b>Recuento esperado</b>	3,8	1,0	2,2	7,0
	<b>Orientación</b>	<b>Recuento</b>	7	0	1	8
		<b>Recuento esperado</b>	4,3	1,1	2,5	8,0
	<b>Tecnología</b>	<b>Recuento</b>	1	1	2	4
		<b>Recuento esperado</b>	2,2	0,6	1,3	4,0
	<b>Religión</b>	<b>Recuento</b>	2	0	0	2
		<b>Recuento esperado</b>	1,1	0,3	0,6	2,0

<b>Física</b>	<b>Recuento</b>	1	0	0	1
	<b>Recuento esperado</b>	0,5	0,1	0,3	1,0
<b>Química</b>	<b>Recuento</b>	1	0	0	1
	<b>Recuento esperado</b>	0,5	0,1	0,3	1,0
<b>Biología</b>	<b>Recuento</b>	1	0	0	1
	<b>Recuento esperado</b>	0,5	0,1	0,3	1,0
<b>Asignatura Técnico Profesional</b>	<b>Recuento</b>	3	1	1	5
	<b>Recuento esperado</b>	2,7	0,7	1,6	5,0
<b>Asignaturas de Enseñanza Básica (profesor generalista)</b>	<b>Recuento</b>	4	5	8	17
	<b>Recuento esperado</b>	9,2	2,4	5,4	17,0
<b>Computación</b>	<b>Recuento</b>	2	1	0	3
	<b>Recuento esperado</b>	1,6	0,4	0,9	3,0
<b>Educación Diferencial</b>	<b>Recuento</b>	4	1	2	7
	<b>Recuento esperado</b>	3,8	1,0	2,2	7,0
<b>Asignaturas de Enseñanza Preescolar</b>	<b>Recuento</b>	4	2	1	7
	<b>Recuento esperado</b>	3,8	1,0	2,2	7,0
<b>Otra</b>	<b>Recuento</b>	7	0	2	9
	<b>Recuento esperado</b>	4,9	1,3	2,8	9,0
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	69	18	40	127
	<b>Recuento esperado</b>	69,0	18,0	40,0	127,0

Nota: Tabla 112. Continuación

Tabla 113

*Test de Chi-cuadrado: nivel de despersonalización y asignatura(s) donde se imparte docencia*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	34,345 <sup>a</sup>	38	0,639	. <sup>b</sup>		
<b>Razón de verosimilitud</b>	40,696	38	0,353	. <sup>b</sup>		
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	. <sup>b</sup>			. <sup>b</sup>		
<b>Asociación lineal por lineal</b>	0,621 <sup>c</sup>	1	0,431	0,433	0,218	0,004
<b>N de casos válidos</b>	127					

a. 55 casillas (91,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 0,14.

b. No se puede calcular porque no hay memoria suficiente.

c. El estadístico estandarizado es -0,788.

Dado que SPSS no tiene la memoria suficiente para realizar todos los cálculos estadísticos asociados al test de Chi-cuadrado (debido a la gran cantidad de asignaturas consideradas), no se pudo calcular la significación exacta de dicha prueba, por lo tanto, en base a la significación asintótica, podríamos decir que como este valor (0,639) es mayor que el nivel de significación establecido (0,05), las variables nivel de agotamiento emocional y asignatura(s) donde se imparte docencia no están relacionadas, es decir, son independientes (se acepta la hipótesis nula). Junto con esto, es importante mencionar que se debería utilizar la significación exacta en vez de la asintótica, ya que el porcentaje de casillas que han esperado un recuento menor que 5 es de un 91,7%, lo que es mayor que el permitido para esta prueba estadística (el cual no debe ser mayor de un 20%). Sin embargo, por las razones descritas con anterioridad, no pudo ser usada tal significación.

**4.2.2.8. Análisis inferencial de la dimensión despersonalización en relación con la(s) modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia.**

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona el nivel de despersonalización con la(s) modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 114

*Tabla de contingencia: nivel de despersonalización y modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia*

			Nivel de Despersonalización			
			Bajo	Medio	Alto	Total
<b>Modalidad de enseñanza en la que se desempeña</b>	<b>Científico-Humanista</b>	<b>Recuento</b>	26	4	11	41
		<b>Recuento esperado</b>	23,4	5,9	11,7	41,0
	<b>Técnico Profesional</b>	<b>Recuento</b>	15	2	5	22
		<b>Recuento esperado</b>	12,6	3,1	6,3	22,0
	<b>Educación Básica</b>	<b>Recuento</b>	35	12	23	70
		<b>Recuento esperado</b>	40,0	10,0	20,0	70,0
	<b>Educación Preescolar</b>	<b>Recuento</b>	4	2	1	7
		<b>Recuento esperado</b>	4,0	1,0	2,0	7,0
	<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	80	20	40	140
		<b>Recuento esperado</b>	80,0	20,0	40,0	140,0

Tabla 115

*Test de Chi-cuadrado: nivel de despersonalización y modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	5,037 <sup>a</sup>	6	0,539	0,549		
<b>Razón de verosimilitud</b>	5,026	6	0,540	0,606		
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	4,822			0,557		
<b>Asociación lineal por lineal</b>	1,208 <sup>b</sup>	1	0,272	0,281	0,144	0,015
<b>N de casos válidos</b>	140					

a. 4 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,00.

b. El estadístico estandarizado es 1,099.

Dado que la significación exacta (0,549) en el test de Chi-cuadrado es mayor que el nivel de significación establecido (0,05), podríamos decir que las variables nivel de despersonalización y modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia no están relacionadas, es decir, son independientes (se acepta la hipótesis nula). Junto con esto, es importante mencionar que se ha utilizado la significación exacta en vez de la asintótica, ya que el porcentaje de casillas que han esperado un recuento menor que 5 es de un 33,3%, lo que es mayor que el permitido para esta prueba estadística (el cual no debe ser mayor de un 20%).

#### ***4.2.2.9. Análisis inferencial de la dimensión despersonalización en relación con el tipo de horario desempeñado.***

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona el nivel de despersonalización con el tipo de horario desempeñado. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 116

*Tabla de contingencia: nivel de despersonalización y tipo de horario desempeñado*

			Nivel de Despersonalización			
			Bajo	Medio	Alto	Total
<b>Horario</b>	<b>Completo</b>	<b>Recuento</b>	34	30	25	89
		<b>Recuento esperado</b>	31,8	27,8	29,4	89,0
	<b>Parcial</b>	<b>Recuento</b>	6	5	12	23
		<b>Recuento esperado</b>	8,2	7,2	7,6	23,0
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>		40	35	37	112
	<b>Recuento esperado</b>		40,0	35,0	37,0	112,0

Tabla 117

*Test de Chi-cuadrado: nivel de despersonalización y tipo de horario desempeñado*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	4,798 <sup>a</sup>	2	0,091	0,092		
<b>Razón de verosimilitud</b>	4,582	2	0,101	0,119		
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	4,414			0,119		
<b>Asociación lineal por lineal</b>	3,456 <sup>b</sup>	1	0,063	0,068	0,043	0,020
<b>N de casos válidos</b>	112					

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 7,19.

b. El estadístico estandarizado es 1,859.

Dado que la significación asintótica (0,091) en el test de Chi-cuadrado es mayor que el nivel de significación establecido (0,05) y el porcentaje de casillas que han esperado un recuento menor que 5 es de un 0%, podemos decir que las variables nivel de despersonalización y tipo de horario desempeñado no están relacionadas, es decir, son independientes (se acepta la hipótesis nula).

**4.2.2.10. Análisis inferencial de la dimensión despersonalización en relación con el número de horas contratadas.**

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona el nivel de despersonalización con el número de horas contratadas. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 118

*Tabla de contingencia: nivel de despersonalización y número de horas contratadas*

			Nivel de Despersonalización			
			Bajo	Medio	Alto	Total
Número de horas contratadas	De 18 a 22 horas	Recuento	2	1	1	4
		Recuento esperado	1,4	1,3	1,3	4,0
	De 23 a 27 horas	Recuento	1	1	2	4
		Recuento esperado	1,4	1,3	1,3	4,0
	De 28 a 32 horas	Recuento	4	5	10	19
		Recuento esperado	6,8	5,9	6,3	19,0
	De 33 a 37 horas	Recuento	9	9	5	23
		Recuento esperado	8,2	7,2	7,6	23,0
	De 38 a 42 horas	Recuento	8	3	6	17
		Recuento esperado	6,1	5,3	5,6	17,0
	43 horas o más	Recuento	16	16	13	45
		Recuento esperado	16,1	14,1	14,9	45,0
Total		Recuento	40	35	37	112
		Recuento esperado	40,0	35,0	37,0	112,0

Tabla 119

*Test de Chi-cuadrado: nivel de despersonalización y número de horas contratadas*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	7,952 <sup>a</sup>	10	0,634	0,660		
<b>Razón de verosimilitud</b>	7,994	10	0,629	0,747		
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	8,076			0,627		
<b>Asociación lineal por lineal</b>	0,795 <sup>b</sup>	1	0,372	0,382	0,198	0,021
<b>N de casos válidos</b>	112					

a. 6 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,25.

b. El estadístico estandarizado es -0,892.

Dado que la significación exacta (0,660) en el test de Chi-cuadrado es mayor que el nivel de significación establecido (0,05), podríamos decir que las variables nivel de despersonalización y número de horas contratadas no están relacionadas, es decir, son independientes (se acepta la hipótesis nula). Junto con esto, es importante mencionar que se ha utilizado la significación exacta en vez de la asintótica, ya que el porcentaje de casillas que han esperado un recuento menor que 5 es de un 33,3%, lo que es mayor que el permitido para esta prueba estadística (el cual no debe ser mayor de un 20%).

#### ***4.2.2.11. Análisis inferencial de la dimensión despersonalización en relación con el tipo de contrato.***

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona el nivel de despersonalización con el tipo de contrato. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 120

*Tabla de contingencia: nivel de despersonalización y tipo de contrato*

			Nivel de Despersonalización			
			Bajo	Medio	Alto	Total
<b>Tipo de contrato</b>	<b>Indefinido</b>	<b>Recuento</b>	26	17	19	62
		<b>Recuento esperado</b>	22,1	19,4	20,5	62,0
	<b>Plazo Fijo</b>	<b>Recuento</b>	14	18	18	50
		<b>Recuento esperado</b>	17,9	15,6	16,5	50,0
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>		40	35	37	112
	<b>Recuento esperado</b>		40,0	35,0	37,0	112,0

Tabla 121

*Test de Chi-cuadrado: nivel de despersonalización y tipo de contrato*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	2,397 <sup>a</sup>	2	0,302	0,298		
<b>Razón de verosimilitud</b>	2,423	2	0,298	0,298		
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	2,400			0,298		
<b>Asociación lineal por lineal</b>	1,486 <sup>b</sup>	1	0,223	0,254	0,135	0,043
<b>N de casos válidos</b>	112					

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 15,63.

b. El estadístico estandarizado es 1,219.

Dado que la significación asintótica (0,302) en el test de Chi-cuadrado es mayor que el nivel de significación establecido (0,05) y el porcentaje de casillas que han esperado un recuento menor que 5 es de un 0%, podemos decir que las variables nivel de despersonalización y tipo de contrato no están relacionadas, es decir, son independientes (se acepta la hipótesis nula).

**4.2.3. Análisis inferencial de la dimensión falta de realización personal en relación con las variables de identificación.**

**4.2.3.1. Análisis inferencial de la dimensión falta de realización personal en relación con el género de los docentes.**

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona el nivel de falta de realización personal con el género de los docentes participantes de este estudio. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 122

*Tabla de contingencia: nivel de falta de realización personal y género de los docentes*

		Nivel de Falta de realización personal				
		Bajo	Medio	Alto	Total	
<b>Género</b>	<b>Masculino</b>	<b>Recuento</b>	10	11	13	34
		<b>Recuento esperado</b>	8,8	12,4	12,7	34,0
	<b>Femenino</b>	<b>Recuento</b>	19	30	29	78
		<b>Recuento esperado</b>	20,2	28,6	29,3	78,0
<b>Total</b>		<b>Recuento</b>	29	41	42	112
		<b>Recuento esperado</b>	29,0	41,0	42,0	112,0

Tabla 123

*Test de Chi-cuadrado: falta de realización personal y género de los docentes*

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	0,482 <sup>a</sup>	2	0,786	0,783		
<b>Razón de verosimilitud</b>	0,482	2	0,786	0,783		
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	0,531			0,783		
<b>Asociación lineal por lineal</b>	0,060 <sup>b</sup>	1	0,806	0,897	0,453	0,100
<b>N de casos válidos</b>	112					

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 8,80.

b. El estadístico estandarizado es 0,246.

Dado que la significación asintótica (0,786) en el test de Chi-cuadrado es mayor que el nivel de significación establecido (0,05) y el porcentaje de casillas que han esperado un recuento menor que 5 es de un 0%, podemos decir que las variables nivel de falta de realización personal y género de los docentes no están relacionadas, es decir, son independientes (se acepta la hipótesis nula).

**4.2.3.2. Análisis inferencial de la dimensión falta de realización personal en relación con la edad de los docentes.**

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona el nivel de falta de realización personal con la edad de los docentes participantes de este estudio. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 124

*Tabla de contingencia: nivel de falta de realización personal y edad de los docentes*

			Nivel de Falta de realización personal			
			Bajo	Medio	Alto	Total
<b>Edad</b>	<b>De 23 a 30 años</b>	<b>Recuento</b>	6	11	9	26
		<b>Recuento esperado</b>	6,7	9,5	9,8	26,0
	<b>De 31 a 38 años</b>	<b>Recuento</b>	6	14	13	33
		<b>Recuento esperado</b>	8,5	12,1	12,4	33,0
	<b>De 39 a 46 años</b>	<b>Recuento</b>	6	7	7	20
		<b>Recuento esperado</b>	5,2	7,3	7,5	20,0
	<b>De 47 a 54 años</b>	<b>Recuento</b>	4	4	8	16
		<b>Recuento esperado</b>	4,1	5,9	6,0	16,0
	<b>De 55 a 62 años</b>	<b>Recuento</b>	6	5	5	16
		<b>Recuento esperado</b>	4,1	5,9	6,0	16,0
	<b>63 años o más</b>	<b>Recuento</b>	1	0	0	1
		<b>Recuento esperado</b>	0,3	0,4	0,4	1,0
<b>Total</b>		<b>Recuento</b>	29	41	42	112
		<b>Recuento esperado</b>	29,0	41,0	42,0	112,0

Tabla 125

*Test de Chi-cuadrado: nivel de falta de realización personal y edad de los docentes*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	6,887 <sup>a</sup>	10	0,736	0,781		
<b>Razón de verosimilitud</b>	6,714	10	0,752	0,825		
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	6,437			0,816		
<b>Asociación lineal por lineal</b>	0,749 <sup>b</sup>	1	0,387	0,392	0,206	0,024
<b>N de casos válidos</b>	112					

a. 5 casillas (27,8%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 0,26.

b. El estadístico estandarizado es -0,865.

Dado que la significación exacta (0,781) en el test de Chi-cuadrado es mayor que el nivel de significación establecido (0,05), podemos decir que las variables nivel de falta de realización personal y edad de los docentes no están relacionadas, es decir, son independientes (se acepta la hipótesis nula). Junto con esto, es importante mencionar que se ha utilizado la significación exacta en vez de la asintótica, ya que el porcentaje de casillas que han esperado un recuento menor que 5 es de un 27,8%, lo que es mayor que el permitido para esta prueba estadística (el cual no debe ser mayor de un 20%).

#### ***4.2.3.3. Análisis inferencial de la dimensión falta de realización personal en relación con el estado civil de los docentes.***

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona el nivel de falta de realización personal con el estado civil de los docentes participantes de este estudio. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 126

*Tabla de contingencia: nivel de falta de realización y estado civil de los docentes*

			Nivel de Falta de realización personal			
			Bajo	Medio	Alto	Total
<b>Estado Civil</b>	<b>Casado</b>	<b>Recuento</b>	12	17	16	45
		<b>Recuento esperado</b>	11,7	16,5	16,9	45,0
	<b>Soltero</b>	<b>Recuento</b>	11	12	12	35
		<b>Recuento esperado</b>	9,1	12,8	13,1	35,0
	<b>En pareja</b>	<b>Recuento</b>	4	6	9	19
		<b>Recuento esperado</b>	4,9	7,0	7,1	19,0
	<b>Viudo</b>	<b>Recuento</b>	0	1	0	1
		<b>Recuento esperado</b>	0,3	0,4	0,4	1,0
	<b>Separado</b>	<b>Recuento</b>	2	5	5	12
		<b>Recuento esperado</b>	3,1	4,4	4,5	12,0
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>		29	41	42	112
	<b>Recuento esperado</b>		29,0	41,0	42,0	112,0

Tabla 127

*Test de Chi-cuadrado: nivel de falta de realización personal y estado civil de los docentes*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	3,697 <sup>a</sup>	8	0,883	0,944		
<b>Razón de verosimilitud</b>	3,985	8	0,858	0,941		
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	3,636			0,949		
<b>Asociación lineal por lineal</b>	0,677 <sup>b</sup>	1	0,411	0,419	0,221	0,027
<b>N de casos válidos</b>	112					

a. 7 casillas (46,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 0,26.

b. El estadístico estandarizado es 0,823.

Dado que la significación exacta (0,944) en el test de Chi-cuadrado es mayor que el nivel de significación establecido (0,05), podríamos decir que las variables nivel de falta de

realización personal y estado civil de los docentes no están relacionadas, es decir, son independientes (se acepta la hipótesis nula). Junto con esto, es importante mencionar que se ha utilizado la significación exacta en vez de la asintótica, ya que el porcentaje de casillas que han esperado un recuento menor que 5 es de un 46,7%, lo que es mayor que el permitido para esta prueba estadística (el cual no debe ser mayor de un 20%).

**4.2.3.4. Análisis inferencial de la dimensión falta de realización personal en relación con el número de hijos de los docentes.**

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona el nivel de falta de realización personal con el número de hijos de los docentes participantes de este estudio. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 128

*Tabla de contingencia: nivel de falta de realización personal y número de hijos de los docentes*

		Nivel de Falta de realización personal				
		Bajo	Medio	Alto	Total	
Número de hijos	0	Recuento	12	16	15	43
		Recuento esperado	11,1	15,7	16,1	43,0
	1	Recuento	4	9	11	24
		Recuento esperado	6,2	8,8	9,0	24,0
	2	Recuento	9	10	12	31
		Recuento esperado	8,0	11,3	11,6	31,0
	3	Recuento	3	5	3	11
		Recuento esperado	2,8	4,0	4,1	11,0
	4	Recuento	1	1	1	3
		Recuento esperado	0,8	1,1	1,1	3,0
Total		Recuento	29	41	42	112
		Recuento esperado	29,0	41,0	42,0	112,0

Tabla 129

*Test de Chi-cuadrado: nivel de falta de realización personal y estado civil de los docentes*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	2,316 <sup>a</sup>	8	0,970	0,977		
<b>Razón de verosimilitud</b>	2,414	8	0,966	0,978		
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	2,919			0,965		
<b>Asociación lineal por lineal</b>	0,055 <sup>b</sup>	1	0,815	0,833	0,428	0,041
<b>N de casos válidos</b>	112					

a. 6 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 0,78.

b. El estadístico estandarizado es -0,234.

Dado que la significación exacta (0,977) en el test de Chi-cuadrado es mayor que el nivel de significación establecido (0,05), podríamos decir que las variables nivel de falta de realización personal y número de hijos de los docentes no están relacionadas, es decir, son independientes (se acepta la hipótesis nula). Junto con esto, es importante mencionar que se ha utilizado la significación exacta en vez de la asintótica, ya que el porcentaje de casillas que han esperado un recuento menor que 5 es de un 40%, lo que es mayor que el permitido para esta prueba estadística (el cual no debe ser mayor de un 20%).

#### ***4.2.3.5. Análisis inferencial de la dimensión falta de realización personal en relación con los años de servicio en la docencia.***

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona el nivel de falta de realización personal con los años de servicio en la docencia. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 130

*Tabla de contingencia: nivel de falta de realización personal y años de servicio en la docencia*

			Nivel de Falta de realización personal			
			Bajo	Medio	Alto	Total
<b>Años en la docencia</b>	<b>De 1 a 7 años</b>	<b>Recuento</b>	10	18	14	42
		<b>Recuento esperado</b>	10,9	15,4	15,8	42,0
	<b>De 8 a 14 años</b>	<b>Recuento</b>	8	12	19	39
		<b>Recuento esperado</b>	10,1	14,3	14,6	39,0
	<b>De 15 a 21 años</b>	<b>Recuento</b>	2	3	3	8
		<b>Recuento esperado</b>	2,1	2,9	3,0	8,0
	<b>De 22 a 28 años</b>	<b>Recuento</b>	4	4	3	11
		<b>Recuento esperado</b>	2,8	4,0	4,1	11,0
	<b>De 29 a 35 años</b>	<b>Recuento</b>	3	4	1	8
		<b>Recuento esperado</b>	2,1	2,9	3,0	8,0
	<b>36 años o más</b>	<b>Recuento</b>	2	0	2	4
		<b>Recuento esperado</b>	1,0	1,5	1,5	4,0
<b>Total</b>		<b>Recuento</b>	29	41	42	112
		<b>Recuento esperado</b>	29,0	41,0	42,0	112,0
		<b>esperado</b>				

Tabla 131

*Test de Chi-cuadrado: nivel de falta de realización personal y años de servicio en la docencia*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	8,268 <sup>a</sup>	10	0,603	0,626		
<b>Razón de verosimilitud</b>	9,807	10	0,458	0,573		
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	8,650			0,562		
<b>Asociación lineal por lineal</b>	1,455 <sup>b</sup>	1	0,228	0,238	0,123	0,016
<b>N de casos válidos</b>	112					

a. 12 casillas (66,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,04.

b. El estadístico estandarizado es -1,206.

Dado que la significación exacta (0,626) en el test de Chi-cuadrado es mayor que el nivel de significación establecido (0,05), podríamos decir que las variables nivel de falta de realización personal y años de servicio en la docencia no están relacionadas, es decir, son independientes (se acepta la hipótesis nula). Junto con esto, es importante mencionar que se ha utilizado la significación exacta en vez de la asintótica, ya que el porcentaje de casillas que han esperado un recuento menor que 5 es de un 66,7%, lo que es mayor que el permitido para esta prueba estadística (el cual no debe ser mayor de un 20%).

#### ***4.2.3.6. Análisis inferencial de la dimensión falta de realización personal en relación con el(los) nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia.***

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona el nivel de falta de realización personal con el(los) nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 132

*Tabla de contingencia: nivel de falta de realización personal y nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia*

			Falta de realización personal			
			Bajo	Medio	Alto	Total
Nivel(es) de enseñanza donde imparte docencia	Enseñanza	Recuento	2	2	3	7
	Preescolar	Recuento	2,0	2,5	2,5	7,0
		esperado				
	Enseñanza Básica	Recuento	20	24	26	70
		esperado	20,1	24,7	25,2	70,0
	Enseñanza Media	Recuento	13	17	15	45
		esperado	12,9	15,9	16,2	45,0
	Total	Recuento	35	43	44	122
esperado		35,0	43,0	44,0	122,0	

Tabla 133.

*Test de Chi-cuadrado: nivel de falta de realización personal y nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
Chi-cuadrado de Pearson	0,395 <sup>a</sup>	4	0,983	0,982		
Razón de verosimilitud	0,396	4	0,983	0,982		
Prueba exacta de Fisher	0,585			0,982		
Asociación lineal por lineal	0,125 <sup>b</sup>	1	0,724	0,770	0,400	0,073
N de casos válidos	122					

a. 3 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,01.

b. El estadístico estandarizado es -0,354.

Dado que la significación exacta (0,982) en el test de Chi-cuadrado es mayor que el nivel de significación establecido (0,05), podríamos decir que las variables nivel de falta de realización personal y nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia no están relacionadas, es decir, son independientes (se acepta la hipótesis nula). Junto con esto, es importante mencionar que se ha utilizado la significación exacta en vez de la asintótica, ya que el porcentaje de casillas que han esperado un recuento menor que 5 es de un 33,3%, lo que es mayor que el permitido para esta prueba estadística (el cual no debe ser mayor de un 20%).

**4.2.3.7. Análisis inferencial de la dimensión falta de realización persona en relación con la(s) asignatura(s) donde se imparte docencia.**

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona el nivel de falta de realización personal con la(s) asignatura(s) donde se imparte docencia. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 134

*Tabla de contingencia: nivel de falta de realización personal y asignatura(s) donde se imparte docencia*

			Nivel de Falta de realización personal			
			Bajo	Medio	Alto	Total
Asignatura(s) donde imparte docencia	Lenguaje y Comunicación	Recuento	2	4	5	11
		Recuento esperado	2,9	3,9	4,2	11,0
	Matemática	Recuento	2	9	1	12
		Recuento esperado	3,2	4,3	4,5	12,0
	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Recuento	2	5	7	14
		Recuento esperado	3,7	5,0	5,3	14,0
	Ciencias Naturales	Recuento	1	2	3	6
		Recuento esperado	1,6	2,1	2,3	6,0

<b>Inglés</b>	<b>Recuento</b>	0	6	1	7
	<b>Recuento esperado</b>	1,9	2,5	2,6	7,0
<b>Artes Visuales</b>	<b>Recuento</b>	0	1	2	3
	<b>Recuento esperado</b>	0,8	1,1	1,1	3,0
<b>Música</b>	<b>Recuento</b>	0	1	1	2
	<b>Recuento esperado</b>	0,5	0,7	0,8	2,0
<b>Educación Física</b>	<b>Recuento</b>	2	3	2	7
	<b>Recuento esperado</b>	1,9	2,5	2,6	7,0
<b>Orientación</b>	<b>Recuento</b>	6	1	1	8
	<b>Recuento esperado</b>	2,1	2,8	3,0	8,0
<b>Tecnología</b>	<b>Recuento</b>	0	2	2	4
	<b>Recuento esperado</b>	1,1	1,4	1,5	4,0
<b>Religión</b>	<b>Recuento</b>	2	0	0	2
	<b>Recuento esperado</b>	0,5	0,7	0,8	2,0
<b>Física</b>	<b>Recuento</b>	0	1	0	1
	<b>Recuento esperado</b>	0,3	0,4	0,4	1,0
<b>Química</b>	<b>Recuento</b>	1	0	0	1
	<b>Recuento esperado</b>	0,3	0,4	0,4	1,0
<b>Biología</b>	<b>Recuento</b>	1	0	0	1
	<b>Recuento esperado</b>	0,3	0,4	0,4	1,0
<b>Asignatura Técnico Profesional</b>	<b>Recuento</b>	1	1	3	5
	<b>Recuento esperado</b>	1,3	1,8	1,9	5,0
<b>Asignaturas de Enseñanza Básica (profesor generalista)</b>	<b>Recuento</b>	1	5	11	17
	<b>Recuento esperado</b>	4,6	6,0	6,4	17,0
<b>Computación</b>	<b>Recuento</b>	0	1	2	3
	<b>Recuento esperado</b>	0,8	1,1	1,1	3,0

	<b>Educación</b>	<b>Recuento</b>	5	1	1	7
	<b>Diferencial</b>	<b>Recuento</b>	1,9	2,5	2,6	7,0
		<b>esperado</b>				
	<b>Asignaturas de</b>	<b>Recuento</b>	2	2	3	7
	<b>Enseñanza</b>	<b>Recuento</b>	1,9	2,5	2,6	7,0
	<b>Preescolar</b>	<b>esperado</b>				
	<b>Otra</b>	<b>Recuento</b>	6	0	3	9
		<b>Recuento</b>	2,4	3,2	3,4	9,0
		<b>esperado</b>				
<b>Total</b>		<b>Recuento</b>	34	45	48	127
		<b>Recuento</b>	34,0	45,0	48,0	127,0
		<b>esperado</b>				

Nota: Tabla 134. Continuación

Tabla 135

*Test de Chi-cuadrado: nivel de falta de realización personal y asignatura(s) donde se imparte docencia*

	<b>Valor</b>	<b>gl</b>	<b>Significación asintótica (bilateral)</b>	<b>Significación exacta (bilateral)</b>	<b>Significación exacta (unilateral)</b>	<b>Probabilidad en el punto</b>
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	69,528 <sup>a</sup>	38	0,001	. <sup>b</sup>		
<b>Razón de verosimilitud</b>	73,095	38	0,001	. <sup>b</sup>		
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	. <sup>b</sup>			. <sup>b</sup>		
<b>Asociación lineal por lineal</b>	0,495 <sup>c</sup>	1	0,482	0,487	0,244	0,005
<b>N de casos válidos</b>	127					

a. 57 casillas (95,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 0,27.

b. No se puede calcular porque no hay memoria suficiente.

c. El estadístico estandarizado es -0,703.

Dado que SPSS no tiene la memoria suficiente para realizar todos los cálculos estadísticos asociados al test de Chi-cuadrado (debido a la gran cantidad de asignaturas consideradas), no se pudo calcular la significación exacta de dicha prueba, por lo tanto, en base a la significación asintótica, podríamos decir que como este valor (0,001) es menor

que el nivel de significación establecido (0,05), las variables nivel de falta de realización personal y asignatura(s) donde se imparte docencia están relacionadas, es decir, son dependientes (se aceptaría la hipótesis H29). Sin embargo, dado el alto porcentaje de casillas cuyo recuento esperado es menor que 5 (95%), la conjetura anterior no es del todo válida.

**4.2.3.8. Análisis inferencial de la dimensión falta de realización personal en relación con la(s) modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia.**

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona el nivel de falta de realización personal con la(s) modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 136.

*Tabla de contingencia: nivel de falta de realización personal y modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia*

		Nivel de Falta de realización personal				
			Bajo	Medio	Alto	Total
Modalidad de enseñanza en la que se desempeña	Científico-Humanista	Recuento	11	17	13	41
		Recuento esperado	10,5	15,8	14,6	41,0
	Técnico Profesional	Recuento	3	11	8	22
		Recuento esperado	5,7	8,5	7,9	22,0
	Educación Básica	Recuento	20	24	26	70
		Recuento esperado	18,0	27,0	25,0	70,0
	Educación Preescolar	Recuento	2	2	3	7
		Recuento esperado	1,8	2,7	2,5	7,0
	Total	Recuento	36	54	50	140
		Recuento esperado	36,0	54,0	50,0	140,0

Tabla 137

*Test de Chi-cuadrado: nivel de falta de realización personal y modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	3,188 <sup>a</sup>	6	0,785	0,795		
<b>Razón de verosimilitud</b>	3,405	6	0,757	0,778		
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	3,382			0,778		
<b>Asociación lineal por lineal</b>	0,006 <sup>b</sup>	1	0,939	0,970	0,485	0,030
<b>N de casos válidos</b>	140					

a. 3 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,80.

b. El estadístico estandarizado es 0,076.

Dado que la significación exacta (0,795) en el test de Chi-cuadrado es mayor que el nivel de significación establecido (0,05), podríamos decir que las variables nivel de falta de realización personal y modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia no están relacionadas, es decir, son independientes (se acepta la hipótesis nula). Junto con esto, es importante mencionar que se ha utilizado la significación exacta en vez de la asintótica, ya que el porcentaje de casillas que han esperado un recuento menor que 5 es de un 25%, lo que es mayor que el permitido para esta prueba estadística (el cual no debe ser mayor de un 20%).

#### ***4.2.3.9. Análisis inferencial de la dimensión falta de realización personal en relación con el tipo de horario desempeñado.***

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona el nivel de falta de realización personal con el tipo de horario desempeñado. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 138

*Tabla de contingencia: nivel de falta de realización personal y tipo de horario desempeñado*

		Nivel de Falta de realización personal				
		Bajo	Medio	Alto	Total	
<b>Horario</b>	<b>Completo</b>	<b>Recuento</b>	38	28	23	89
		<b>Recuento esperado</b>	33,4	28,6	27,0	89,0
	<b>Parcial</b>	<b>Recuento</b>	4	8	11	23
		<b>Recuento esperado</b>	8,6	7,4	7,0	23,0
<b>Total</b>		<b>Recuento</b>	42	36	34	112
		<b>Recuento esperado</b>	42,0	36,0	34,0	112,0

Tabla 139

*Test de Chi-cuadrado: nivel de falta de realización personal y tipo de horario desempeñado*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	6,093 <sup>a</sup>	2	0,048	0,049		
<b>Razón de verosimilitud</b>	6,371	2	0,041	0,048		
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	6,158			0,046		
<b>Asociación lineal por lineal</b>	6,015 <sup>b</sup>	1	0,014	0,015	0,010	0,006
<b>N de casos válidos</b>	112					

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6,98.

b. El estadístico estandarizado es 2,452.

Dado que la significación asintótica (0,048) en el test de Chi-cuadrado es menor que el nivel de significación establecido (0,05) y el porcentaje de casillas que han esperado un recuento menor que 5 es de un 0%, podemos decir que las variables nivel de realización personal y tipo de horario desempeñado están relacionadas, es decir, son dependientes (se acepta la hipótesis H31). De hecho, los profesores con horario completo se agrupan en una

menor cantidad en el nivel alto de esta dimensión y en una mayor en el nivel bajo, mientras que los que poseen un horario parcial, concentran la menor cantidad en el nivel alto y la mayor en el nivel bajo.

**4.2.3.10. Análisis inferencial de la dimensión falta de realización personal en relación con el número de horas contratadas.**

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona el nivel de falta de realización personal con el número de horas contratadas. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 140

*Tabla de contingencia: nivel de falta de realización personal y número de horas contratadas*

		Nivel de Falta de realización personal				
			Bajo	Medio	Alto	Total
Número de horas contratadas	De 18 a 22 horas	Recuento	0	3	1	4
		Recuento esperado	1,5	1,3	1,2	4,0
	De 23 a 27 horas	Recuento	1	2	1	4
		Recuento esperado	1,5	1,3	1,2	4,0
	De 28 a 32 horas	Recuento	3	7	9	19
		Recuento esperado	7,1	6,1	5,8	19,0
	De 33 a 37 horas	Recuento	9	7	7	23
		Recuento esperado	8,6	7,4	7,0	23,0
	De 38 a 42 horas	Recuento	8	3	6	17
		Recuento esperado	6,4	5,5	5,2	17,0
	43 horas o más	Recuento	21	14	10	45
		Recuento esperado	16,9	14,5	13,7	45,0

<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	42	36	34	112
	<b>Recuento esperado</b>	42,0	36,0	34,0	112,0

Nota: Tabla 140. Continuación

Tabla 141

*Test de Chi-cuadrado: nivel de falta de realización personal y número de horas contratadas*

	<b>Valor</b>	<b>gl</b>	<b>Significación asintótica (bilateral)</b>	<b>Significación exacta (bilateral)</b>	<b>Significación exacta (unilateral)</b>	<b>Probabilidad en el punto</b>
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	12,458 <sup>a</sup>	10	0,256	0,256		
<b>Razón de verosimilitud</b>	13,906	10	0,177	0,262		
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	12,321			0,217		
<b>Asociación lineal por lineal</b>	5,141 <sup>b</sup>	1	0,023	0,024	0,013	0,002
<b>N de casos válidos</b>	112					

a. 6 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,21.

b. El estadístico estandarizado es -2,267.

Dado que la significación exacta (0,256) en el test de Chi-cuadrado es mayor que el nivel de significación establecido (0,05), podríamos decir que las variables nivel de falta de realización personal y número de horas contratadas no están relacionadas, es decir, son independientes (se acepta la hipótesis nula). Junto con esto, es importante mencionar que se ha utilizado la significación exacta en vez de la asintótica, ya que el porcentaje de casillas que han esperado un recuento menor que 5 es de un 33,3%, lo que es mayor que el permitido para esta prueba estadística (el cual no debe ser mayor de un 20%).

**4.2.3.11. Análisis inferencial de la dimensión falta de realización personal en relación con el tipo de contrato.**

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona el nivel de falta de realización personal con el tipo de contrato. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 142

*Tabla de contingencia: nivel de falta de realización personal y tipo de contrato*

			Nivel de Falta de realización personal			
			Bajo	Medio	Alto	Total
Tipo de contrato	Indefinido	Recuento	30	19	13	62
		Recuento esperado	23,3	19,9	18,8	62,0
	Plazo Fijo	Recuento	12	17	21	50
		Recuento esperado	18,8	16,1	15,2	50,0
Total	Recuento		42	36	34	112
	Recuento esperado		42,0	36,0	34,0	112,0

Tabla 143

*Test de Chi-cuadrado: nivel de falta de realización personal y tipo de contrato*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
Chi-cuadrado de Pearson	8,520 <sup>a</sup>	2	0,014	0,014		
Razón de verosimilitud	8,693	2	0,013	0,014		
Prueba exacta de Fisher	8,505			0,014		
Asociación lineal por lineal	8,403 <sup>b</sup>	1	0,004	0,004	0,003	0,001
N de casos válidos	112					

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 15,18.

b. El estadístico estandarizado es 2,899.

Dado que la significación asintótica (0,014) en el test de Chi-cuadrado es menor que el nivel de significación establecido (0,05) y el porcentaje de casillas que han esperado un recuento menor que 5 es de un 0%, podemos decir que las variables nivel de falta de realización personal y tipo de contrato están relacionadas, es decir, son dependientes (se acepta la hipótesis H33). De hecho, los profesores con contrato indefinido se agrupan en una menor cantidad en el nivel alto de esta dimensión y en una mayor en el nivel bajo, mientras que los que poseen un contrato a plazo fijo, concentran la menor cantidad en el nivel alto y la mayor en el nivel bajo.

#### 4.2.4. Análisis inferencial de los niveles de Burnout en relación con las variables de identificación.

##### 4.2.4.1. Análisis inferencial de los niveles de Burnout en relación con el género de los docentes.

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona los niveles de Burnout con el género de los docentes participantes de este estudio. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 144

*Tabla de contingencia: niveles de Burnout y género de los docentes*

			Nivel de Burnout					
			Nada	Poco	Medio	Bastante	Excesivo	Total
<b>Género</b>	<b>Masculino</b>	<b>Recuento</b>	12	9	3	1	9	34
		<b>Recuento esperado</b>	11,2	5,8	3,9	1,5	11,5	34,0
	<b>Femenino</b>	<b>Recuento</b>	25	10	10	4	29	78
		<b>Recuento esperado</b>	25,8	13,2	9,1	3,5	26,5	78,0
<b>Total</b>		<b>Recuento</b>	37	19	13	5	38	112
		<b>Recuento esperado</b>	37,0	19,0	13,0	5,0	38,0	112,0

Tabla 145

*Test de Chi-cuadrado: niveles de Burnout y género de los docentes*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	4,056 <sup>a</sup>	4	0,398	0,412		
<b>Razón de verosimilitud</b>	3,939	4	0,414	0,480		
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	3,816			0,432		
<b>Asociación lineal por lineal</b>	1,558 <sup>b</sup>	1	0,212	0,229	0,118	0,022
<b>N de casos válidos</b>	112					

a. 3 casillas (30,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,52.

b. El estadístico estandarizado es 1,248.

Dado que la significación asintótica (0,412) en el test de Chi-cuadrado es mayor que el nivel de significación establecido (0,05) y el porcentaje de casillas que han esperado un recuento menor que 5 es de un 0%, podemos decir que las variables niveles de Burnout y género de los docentes no están relacionadas, es decir, son independientes (se acepta la hipótesis nula).

#### ***4.2.4.2. Análisis inferencial de niveles de Burnout en relación con la edad de los docentes.***

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona los niveles de Burnout con la edad de los docentes participantes de este estudio. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 146

*Tabla de contingencia: niveles de Burnout y edad de los docentes*

			Nivel de Burnout					
			Nada	Poco	Medio	Bastante	Excesivo	Total
<b>Edad</b>	<b>De 23 a 30 años</b>	<b>Recuento</b>	9	3	2	0	12	26
		<b>Recuento esperado</b>	8,6	4,4	3,0	1,2	8,8	26,0
	<b>De 31 a 38 años</b>	<b>Recuento</b>	7	11	5	2	8	33
		<b>Recuento esperado</b>	10,9	5,6	3,8	1,5	11,2	33,0
	<b>De 39 a 46 años</b>	<b>Recuento</b>	6	2	4	1	7	20
		<b>Recuento esperado</b>	6,6	3,4	2,3	0,9	6,8	20,0
	<b>De 47 a 54 años</b>	<b>Recuento</b>	6	1	1	2	6	16
		<b>Recuento esperado</b>	5,3	2,7	1,9	0,7	5,4	16,0
	<b>De 55 a 62 años</b>	<b>Recuento</b>	8	2	1	0	5	16
		<b>Recuento esperado</b>	5,3	2,7	1,9	0,7	5,4	16,0
	<b>63 años o más</b>	<b>Recuento</b>	1	0	0	0	0	1
		<b>Recuento esperado</b>	0,3	0,2	0,1	0,0	0,3	1,0
<b>Total</b>		<b>Recuento</b>	37	19	13	5	38	112
		<b>Recuento esperado</b>	37,0	19,0	13,0	5,0	38,0	112,0

Tabla 147

*Test de Chi-cuadrado: niveles de Burnout y edad de los docentes*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	21,750 <sup>a</sup>	20	0,354	. <sup>b</sup>	
<b>Razón de verosimilitud</b>	22,348	20	0,322	. <sup>b</sup>	
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	. <sup>b</sup>			. <sup>b</sup>	
<b>Asociación lineal por lineal</b>	0,891	1	0,345	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>
<b>N de casos válidos</b>	112				

a. 19 casillas (63,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 0,04.

b. No se puede calcular porque no hay memoria suficiente.

Dado que SPSS no tiene la memoria suficiente para realizar todos los cálculos estadísticos asociados al test de Chi-cuadrado (debido a la gran cantidad de casillas consideradas), no se pudo calcular la significación exacta de dicha prueba, por lo tanto, en base a la significación asintótica, podríamos decir que como este valor (0,354) es mayor que el nivel de significación establecido (0,05), las variables niveles de Burnout y edad de los docentes no están relacionadas, es decir, son independientes (se aceptaría la hipótesis nula). Sin embargo, dado el alto porcentaje de casillas cuyo recuento esperado es menor que 5 (63,3%), la conjetura anterior no es del todo válida.

#### ***4.2.4.3. Análisis inferencial de los niveles de Burnout en relación con el estado civil de los docentes.***

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona los niveles de Burnout con el estado civil de los docentes participantes de este estudio. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 148

*Tabla de contingencia: niveles de Burnout y estado civil de los docentes*

			<b>Nivel de Burnout</b>					
			<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Medio</b>	<b>Bastante</b>	<b>Excesivo</b>	<b>Total</b>
<b>Estado Civil</b>	<b>Casado</b>	<b>Recuento</b>	14	9	6	3	13	45
		<b>Recuento esperado</b>	14,9	7,6	5,2	2,0	15,3	45,0
	<b>Soltero</b>	<b>Recuento</b>	13	6	4	1	11	35
		<b>Recuento esperado</b>	11,6	5,9	4,1	1,6	11,9	35,0
	<b>En pareja</b>	<b>Recuento</b>	5	2	2	1	9	19
		<b>Recuento esperado</b>	6,3	3,2	2,2	0,8	6,4	19,0
	<b>Viudo</b>	<b>Recuento</b>	0	1	0	0	0	1
		<b>Recuento esperado</b>	0,3	0,2	0,1	0,0	0,3	1,0
	<b>Separado</b>	<b>Recuento</b>	5	1	1	0	5	12

	<b>Recuento esperado</b>	4,0	2,0	1,4	0,5	4,1	12,0
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	37	19	13	5	38	112
	<b>Recuento esperado</b>	37,0	19,0	13,0	5,0	38,0	112,0

Nota: Tabla 48. Continuación

Tabla 149

*Test de Chi-cuadrado: niveles de Burnout y estado civil de los docentes*

	<b>Valor</b>	<b>gl</b>	<b>Significación asintótica (bilateral)</b>	<b>Significación exacta (bilateral)</b>	<b>Significación exacta (unilateral)</b>
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	10,016 <sup>a</sup>	16	0,866	. <sup>b</sup>	
<b>Razón de verosimilitud</b>	9,244	16	0,903	0,934	
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	10,131			0,952	
<b>Asociación lineal por lineal</b>	0,251	1	0,617	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>
<b>N de casos válidos</b>	112				

a. 16 casillas (64,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 0,04.

b. No se puede calcular porque no hay memoria suficiente.

Dado que SPSS no tiene la memoria suficiente para realizar todos los cálculos estadísticos asociados al test de Chi-cuadrado (debido a la gran cantidad de casillas consideradas), no se pudo calcular la significación exacta de dicha prueba, por lo tanto, en base a la significación asintótica, podríamos decir que como este valor (0,866) es mayor que el nivel de significación establecido (0,05), las variables niveles de Burnout y estado civil de los docentes no están relacionadas, es decir, son independientes (se aceptaría la hipótesis nula). Sin embargo, dado el alto porcentaje de casillas cuyo recuento esperado es menor que 5 (64%), la conjetura anterior no es del todo válida.

**4.2.4.4. Análisis inferencial de los niveles de Burnout en relación con el número de hijos de los docentes.**

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona los niveles de Burnout con el número de hijos de los docentes participantes de este estudio. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 150

*Tabla de contingencia: niveles de Burnout y número de hijos de los docentes*

			Nivel de Burnout					
			Nada	Poco	Medio	Bastante	Excesivo	Total
Número de hijos	0	Recuento	15	9	3	1	15	43
		Recuento esperado	14,2	7,3	5,0	1,9	14,6	43,0
	1	Recuento	5	4	4	2	9	24
		Recuento esperado	7,9	4,1	2,8	1,1	8,1	24,0
	2	Recuento	12	3	5	1	10	31
		Recuento esperado	10,2	5,3	3,6	1,4	10,5	31,0
	3	Recuento	4	2	1	1	3	11
		Recuento esperado	3,6	1,9	1,3	0,5	3,7	11,0
	4	Recuento	1	1	0	0	1	3
		Recuento esperado	1,0	0,5	0,3	0,1	1,0	3,0
Total		Recuento	37	19	13	5	38	112
		Recuento esperado	37,0	19,0	13,0	5,0	38,0	112,0

Tabla 151

*Test de Chi-cuadrado: niveles de Burnout y número de hijos de los docentes*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	7,881 <sup>a</sup>	16	0,952	. <sup>b</sup>	
<b>Razón de verosimilitud</b>	8,398	16	0,936	0,974	
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	9,755			0,903	
<b>Asociación lineal por lineal</b>	0,060	1	0,807	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>
<b>N de casos válidos</b>	112				

a. 17 casillas (68,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 0,13.

b. No se puede calcular porque no hay memoria suficiente.

Dado que SPSS no tiene la memoria suficiente para realizar todos los cálculos estadísticos asociados al test de Chi-cuadrado (debido a la gran cantidad de casillas consideradas), no se pudo calcular la significación exacta de dicha prueba, por lo tanto, en base a la significación asintótica, podríamos decir que como este valor (0,952) es mayor que el nivel de significación establecido (0,05), las variables niveles de Burnout y número de hijos de los docentes no están relacionadas, es decir, son independientes (se aceptaría la hipótesis nula). Sin embargo, dado el alto porcentaje de casillas cuyo recuento esperado es menor que 5 (68%), la conjetura anterior no es del todo válida.

#### ***4.2.4.5. Análisis inferencial de los niveles de Burnout en relación con los años de servicio en la docencia.***

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona los niveles de Burnout con los años de servicio en la docencia. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 152

*Tabla de contingencia: niveles de Burnout y años de servicio en la docencia*

			Nivel de Burnout					
			Nada	Poco	Medio	Bastante	Excesivo	Total
<b>Años en la docencia</b>	<b>De 1 a 7 años</b>	<b>Recuento</b>	15	8	5	0	14	42
		<b>Recuento esperado</b>	13,9	7,1	4,9	1,9	14,3	42,0
	<b>De 8 a 14 años</b>	<b>Recuento</b>	8	9	6	2	14	39
		<b>Recuento esperado</b>	12,9	6,6	4,5	1,7	13,2	39,0
	<b>De 15 a 21 años</b>	<b>Recuento</b>	3	0	1	0	4	8
		<b>Recuento esperado</b>	2,6	1,4	0,9	0,4	2,7	8,0
	<b>De 22 a 28 años</b>	<b>Recuento</b>	5	0	1	2	3	11
		<b>Recuento esperado</b>	3,6	1,9	1,3	0,5	3,7	11,0
	<b>De 29 a 35 años</b>	<b>Recuento</b>	4	2	0	1	1	8
		<b>Recuento esperado</b>	2,6	1,4	,9	0,4	2,7	8,0
	<b>36 años o más</b>	<b>Recuento</b>	2	0	0	0	2	4
		<b>Recuento esperado</b>	1,3	0,7	0,5	0,2	1,4	4,0
<b>Total</b>		<b>Recuento</b>	37	19	13	5	38	112
		<b>Recuento esperado</b>	37,0	19,0	13,0	5,0	38,0	112,0

Tabla 153

*Test de Chi-cuadrado: niveles de Burnout y años de servicio en la docencia*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	21,095 <sup>a</sup>	20	0,392	. <sup>b</sup>	
<b>Razón de verosimilitud</b>	26,537	20	0,149	0,225	
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	19,528			0,355	
<b>Asociación lineal por lineal</b>	0,154	1	0,695	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>
<b>N de casos válidos</b>	112				

a. 24 casillas (80,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 0,18.

b. No se puede calcular porque no hay memoria suficiente.

Dado que SPSS no tiene la memoria suficiente para realizar todos los cálculos estadísticos asociados al test de Chi-cuadrado (debido a la gran cantidad de casillas consideradas), no se pudo calcular la significación exacta de dicha prueba, por lo tanto, en base a la significación asintótica, podríamos decir que como este valor (0,392) es mayor que el nivel de significación establecido (0,05), las variables niveles de Burnout y años de servicio en la docencia no están relacionadas, es decir, son independientes (se aceptaría la hipótesis nula). Sin embargo, dado el alto porcentaje de casillas cuyo recuento esperado es menor que 5 (68%), la conjetura anterior no es del todo válida.

**4.2.4.6. Análisis inferencial de los niveles de Burnout en relación con el(los) nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia.**

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona los niveles de Burnout con el(los) nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 154

*Tabla de contingencia: niveles de Burnout y nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia*

			Nivel de Burnout					
			Nada	Poco	Medio	Bastante	Excesivo	Total
Nivel(es) de enseñanza donde imparte docencia	Enseñanza Preescolar	Recuento	3	2	0	1	1	7
		Recuento esperado	3,2	0,9	0,2	0,4	2,3	7,0
	Enseñanza Básica	Recuento	31	5	3	5	26	70
		Recuento esperado	32,1	8,6	2,3	4,0	23,0	70,0
	Enseñanza Media	Recuento	22	8	1	1	13	45
		Recuento esperado	20,7	5,5	1,5	2,6	14,8	45,0
	Total	Recuento	56	15	4	7	40	122
		Recuento esperado	56,0	15,0	4,0	7,0	40,0	122,0

Tabla 155

*Test de Chi-cuadrado: niveles de Burnout y nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	8,306 <sup>a</sup>	8	0,404	0,394		
<b>Razón de verosimilitud</b>	8,464	8	0,390	0,442		
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	8,803			0,299		
<b>Asociación lineal por lineal</b>	0,436 <sup>b</sup>	1	0,509	0,513	0,269	0,028
<b>N de casos válidos</b>	122					

a. 9 casillas (60,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 0,23.

b. El estadístico estandarizado es -0,660.

Dado que la significación exacta (0,394) en el test de Chi-cuadrado es mayor que el nivel de significación establecido (0,05), podríamos decir que las variables niveles de Burnout y nivel(es) de enseñanza donde se imparte docencia no están relacionadas, es decir, son independientes (se acepta la hipótesis nula). Junto con esto, es importante mencionar que se ha utilizado la significación exacta en vez de la asintótica, ya que el porcentaje de casillas que han esperado un recuento menor que 5 es de un 60%, lo que es mayor que el permitido para esta prueba estadística (el cual no debe ser mayor de un 20%).

#### ***4.2.4.7. Análisis inferencial de los niveles de Burnout en relación con la(s) asignatura(s) donde se imparte docencia.***

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona los niveles de Burnout con la(s) asignatura(s) donde se imparte docencia. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 156

*Tabla de contingencia: niveles de Burnout y asignatura(s) donde se imparte docencia*

			Nivel de Burnout					
			Nada	Poco	Medio	Bastante	Excesivo	Total
<b>Asignatura(s) donde imparte docencia</b>	<b>Lenguaje y Comunicación</b>	<b>Recuento</b>	4	1	0	0	6	11
		<b>Recuento esperado</b>	4,9	1,4	0,5	0,5	3,7	11,0
	<b>Matemática</b>	<b>Recuento</b>	6	2	0	1	3	12
		<b>Recuento esperado</b>	5,3	1,5	0,6	0,6	4,1	12,0
	<b>Historia, Geografía y Ciencias Sociales</b>	<b>Recuento</b>	5	2	0	0	7	14
		<b>Recuento esperado</b>	6,2	1,8	0,7	0,7	4,7	14,0
	<b>Ciencias Naturales</b>	<b>Recuento</b>	1	1	1	1	2	6
		<b>Recuento esperado</b>	2,6	0,8	0,3	0,3	2,0	6,0
	<b>Inglés</b>	<b>Recuento</b>	3	2	0	0	2	7
		<b>Recuento esperado</b>	3,1	0,9	0,3	0,3	2,4	7,0
	<b>Artes Visuales</b>	<b>Recuento</b>	1	0	0	0	2	3
		<b>Recuento esperado</b>	1,3	0,4	0,1	0,1	1,0	3,0
	<b>Música</b>	<b>Recuento</b>	1	0	0	0	1	2
		<b>Recuento esperado</b>	0,9	0,3	0,1	0,1	0,7	2,0
	<b>Educación Física</b>	<b>Recuento</b>	3	1	1	0	2	7
		<b>Recuento esperado</b>	3,1	0,9	0,3	0,3	2,4	7,0
	<b>Orientación</b>	<b>Recuento</b>	7	0	0	0	1	8
		<b>Recuento esperado</b>	3,5	1,0	0,4	0,4	2,7	8,0
	<b>Tecnología</b>	<b>Recuento</b>	1	0	1	0	2	4
		<b>Recuento esperado</b>	1,8	0,5	0,2	0,2	1,4	4,0
	<b>Religión</b>	<b>Recuento</b>	2	0	0	0	0	2
		<b>Recuento esperado</b>	0,9	0,3	0,1	0,1	0,7	2,0
	<b>Física</b>	<b>Recuento</b>	1	0	0	0	0	1

	<b>Recuento esperado</b>	0,4	0,1	0,0	0,0	0,3	1,0
<b>Química</b>	<b>Recuento</b>	1	0	0	0	0	1
	<b>Recuento esperado</b>	0,4	0,1	0,0	0,0	0,3	1,0
<b>Biología</b>	<b>Recuento</b>	1	0	0	0	0	1
	<b>Recuento esperado</b>	0,4	0,1	0,0	0,0	0,3	1,0
<b>Asignatura Técnico Profesional</b>	<b>Recuento</b>	2	1	1	0	1	5
	<b>Recuento esperado</b>	2,2	0,6	0,2	0,2	1,7	5,0
<b>Asignaturas de Enseñanza Básica (profesor generalista)</b>	<b>Recuento</b>	2	2	1	3	9	17
	<b>Recuento esperado</b>	7,5	2,1	0,8	0,8	5,8	17,0
<b>Computación</b>	<b>Recuento</b>	1	1	1	0	0	3
	<b>Recuento esperado</b>	1,3	0,4	0,1	0,1	1,0	3,0
<b>Educación Diferencial</b>	<b>Recuento</b>	5	0	0	0	2	7
	<b>Recuento esperado</b>	3,1	0,9	0,3	0,3	2,4	7,0
<b>Asignaturas de Enseñanza Preescolar Otra</b>	<b>Recuento</b>	3	2	0	1	1	7
	<b>Recuento esperado</b>	3,1	0,9	0,3	0,3	2,4	7,0
	<b>Recuento</b>	6	1	0	0	2	9
	<b>Recuento esperado</b>	4,0	1,1	0,4	0,4	3,0	9,0
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	56	16	6	6	43	127
	<b>Recuento esperado</b>	56,0	16,0	6,0	6,0	43,0	127,0

Nota: Tabla 156. Continuación

Tabla 157

*Test de Chi-cuadrado: niveles de Burnout y asignatura(s) donde se imparte docencia*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	66,670 <sup>a</sup>	76	0,769	. <sup>b</sup>	
<b>Razón de verosimilitud</b>	68,940	76	0,704	. <sup>b</sup>	
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	. <sup>b</sup>			. <sup>b</sup>	
<b>Asociación lineal por lineal</b>	0,697	1	0,404	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>
<b>N de casos válidos</b>	127				

a. 96 casillas (96,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 0,05.

b. No se puede calcular porque no hay memoria suficiente.

Dado que SPSS no tiene la memoria suficiente para realizar todos los cálculos estadísticos asociados al test de Chi-cuadrado (debido a la gran cantidad de asignaturas consideradas), no se pudo calcular la significación exacta de dicha prueba, por lo tanto, en base a la significación asintótica, podríamos decir que como este valor (0,769) es mayor que el nivel de significación establecido (0,05), las variables niveles de Burnout y asignatura(s) donde se imparte docencia no están relacionadas, es decir, son independientes (se aceptaría la hipótesis nula). Sin embargo, dado el alto porcentaje de casillas cuyo recuento esperado es menor que 5 (96%), la conjetura anterior no es del todo válida.

#### ***4.2.4.8. Análisis inferencial de los niveles de Burnout en relación con la(s) modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia.***

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona los niveles de Burnout con la(s) modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 158

*Tabla de contingencia: niveles de Burnout y modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia*

			Nivel de Burnout					
			Nada	Poco	Medio	Bastante	Excesivo	Total
Modalidad de enseñanza en la que se desempeña	Científico- Humanista	Recuento	20	7	1	1	12	41
		Recuento esperado	18,7	5,9	1,5	2,1	12,9	41,0
	Técnico	Recuento	10	6	1	0	5	22
	Profesional	Recuento esperado	10,1	3,1	0,8	1,1	6,9	22,0
	Educación Básica	Recuento	31	5	3	5	26	70
		Recuento esperado	32,0	10,0	2,5	3,5	22,0	70,0
	Educación Preescolar	Recuento	3	2	0	1	1	7
		Recuento esperado	3,2	1,0	0,3	0,4	2,2	7,0
	<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	64	20	5	7	44	140
		<b>Recuento esperado</b>	64,0	20,0	5,0	7,0	44,0	140,0

Tabla 159

*Test de Chi-cuadrado: niveles de Burnout y modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	12,465 <sup>a</sup>	12	0,409	0,400		
<b>Razón de verosimilitud</b>	13,427	12	0,339	0,424		
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	12,641			0,311		
<b>Asociación lineal por lineal</b>	1,185 <sup>b</sup>	1	0,276	0,284	0,142	0,007
<b>N de casos válidos</b>	140					

a. 12 casillas (60,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 0,25.

b. El estadístico estandarizado es 1,088.

Dado que la significación exacta (0,400) en el test de Chi-cuadrado es mayor que el nivel de significación establecido (0,05), podríamos decir que las variables niveles de Burnout y modalidad(es) de enseñanza donde se imparte docencia no están relacionadas, es decir, son independientes (se acepta la hipótesis nula). Junto con esto, es importante mencionar que se ha utilizado la significación exacta en vez de la asintótica, ya que el porcentaje de casillas que han esperado un recuento menor que 5 es de un 60%, lo que es mayor que el permitido para esta prueba estadística (el cual no debe ser mayor de un 20%).

#### ***4.2.4.9. Análisis inferencial de los niveles de Burnout en relación con el tipo de horario desempeñado.***

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona los niveles de Burnout con el tipo de horario desempeñado. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 160

*Tabla de contingencia: niveles de Burnout y tipo de horario desempeñado*

			Nivel de Burnout					
			Nada	Poco	Medio	Bastante	Excesivo	Total
<b>Horario</b>	<b>Completo</b>	<b>Recuento</b>	32	17	10	4	26	89
		<b>Recuento esperado</b>	29,4	15,1	10,3	4,0	30,2	89,0
	<b>Parcial</b>	<b>Recuento</b>	5	2	3	1	12	23
		<b>Recuento esperado</b>	7,6	3,9	2,7	1,0	7,8	23,0
<b>Total</b>		<b>Recuento</b>	37	19	13	5	38	112
		<b>Recuento esperado</b>	37,0	19,0	13,0	5,0	38,0	112,0

Tabla 161

*Test de Chi-cuadrado: niveles de Burnout y tipo de horario desempeñado*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	5,177 <sup>a</sup>	4	0,270	0,273		
<b>Razón de verosimilitud</b>	5,193	4	0,268	0,320		
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	5,011			0,268		
<b>Asociación lineal por lineal</b>	4,501 <sup>b</sup>	1	0,034	0,039	0,020	0,006
<b>N de casos válidos</b>	112					

a. 4 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,03.

b. El estadístico estandarizado es 2,121.

Dado que la significación exacta (0,273) en el test de Chi-cuadrado es mayor que el nivel de significación establecido (0,05), podríamos decir que las variables niveles de Burnout y tipo de horario desempeñado no están relacionadas, es decir, son independientes (se acepta la hipótesis nula). Junto con esto, es importante mencionar que se ha utilizado la significación exacta en vez de la asintótica, ya que el porcentaje de casillas que han esperado un recuento menor que 5 es de un 40%, lo que es mayor que el permitido para esta prueba estadística (el cual no debe ser mayor de un 20%).

#### ***4.2.4.10. Análisis inferencial de los niveles de Burnout en relación con el número de horas contratadas.***

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona los niveles de Burnout con el número de horas contratadas. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 162

*Tabla de contingencia: niveles de Burnout y número de horas contratadas*

			Nivel de Burnout					
			Nada	Poco	Medio	Bastante	Excesivo	Total
Número de horas contratadas	De 18 a 22 horas	Recuento	1	1	1	0	1	4
		Recuento esperado	1,3	0,7	0,5	0,2	1,4	4,0
	De 23 a 27 horas	Recuento	1	0	1	1	1	4
		Recuento esperado	1,3	0,7	0,5	0,2	1,4	4,0
	De 28 a 32 horas	Recuento	4	2	1	0	12	19
		Recuento esperado	6,3	3,2	2,2	0,8	6,4	19,0
	De 33 a 37 horas	Recuento	6	5	6	1	5	23
		Recuento esperado	7,6	3,9	2,7	1,0	7,8	23,0
	De 38 a 42 horas	Recuento	7	3	1	0	6	17
		Recuento esperado	5,6	2,9	2,0	0,8	5,8	17,0
	43 horas o más	Recuento	18	8	3	3	13	45
		Recuento esperado	14,9	7,6	5,2	2,0	15,3	45,0
Total		Recuento	37	19	13	5	38	112
		Recuento esperado	37,0	19,0	13,0	5,0	38,0	112,0

Tabla 163

*Test de Chi-cuadrado: niveles de Burnout y número de horas contratadas*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23,802 <sup>a</sup>	20	0,251	. <sup>b</sup>	
Razón de verosimilitud	22,600	20	0,309	. <sup>b</sup>	
Prueba exacta de Fisher	. <sup>b</sup>			. <sup>b</sup>	
Asociación lineal por lineal	2,515	1	0,113	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>
N de casos válidos	112				

a. 20 casillas (66,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 0,18.

b. No se puede calcular porque no hay memoria suficiente.

Dado que SPSS no tiene la memoria suficiente para realizar todos los cálculos estadísticos asociados al test de Chi-cuadrado (debido a la gran cantidad de casillas consideradas), no se pudo calcular la significación exacta de dicha prueba, por lo tanto, en base a la significación asintótica, podríamos decir que como este valor (0,251) es mayor que el nivel de significación establecido (0,05), las variables niveles de Burnout y número de horas contratadas no están relacionadas, es decir, son independientes (se aceptaría la hipótesis nula). Sin embargo, dado el alto porcentaje de casillas cuyo recuento esperado es menor que 5 (66,7%), la conjetura anterior no es del todo válida.

**4.2.4.11. Análisis inferencial de los niveles de Burnout en relación con el tipo de contrato.**

A continuación se mostrará una tabla de contingencia, la cual relaciona los niveles de Burnout con el tipo de contrato. Asimismo, basado en esta, se visualizará también los resultados del test de Chi-cuadrado:

Tabla 164

*Tabla de contingencia: niveles de Burnout y tipo de contrato*

			Nivel de Burnout					
			Nada	Poco	Medio	Bastante	Excesivo	Total
<b>Tipo de contrato</b>	<b>Indefinido</b>	<b>Recuento</b>	27	9	4	4	18	62
		<b>Recuento esperado</b>	20,5	10,5	7,2	2,8	21,0	62,0
	<b>Plazo Fijo</b>	<b>Recuento</b>	10	10	9	1	20	50
		<b>Recuento esperado</b>	16,5	8,5	5,8	2,2	17,0	50,0
	<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	37	19	13	5	38	112
		<b>Recuento esperado</b>	37,0	19,0	13,0	5,0	38,0	112,0

Tabla 165

*Test de Chi-cuadrado: niveles de Burnout y tipo de contrato*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	10,527 <sup>a</sup>	4	0,032	0,029		
<b>Razón de verosimilitud</b>	10,883	4	0,028	0,038		
<b>Prueba exacta de Fisher</b>	10,362			0,030		
<b>Asociación lineal por lineal</b>	3,325 <sup>b</sup>	1	0,068	0,074	0,039	0,008
<b>N de casos válidos</b>	112					

a. 2 casillas (20,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,23.

b. El estadístico estandarizado es 1,823.

Dado que la significación asintótica (0,032) en el test de Chi-cuadrado es menor que el nivel de significación establecido (0,05) y el porcentaje de casillas que han esperado un recuento menor que 5 es de un 20%, podemos decir que las variables niveles de Burnout y tipo de contrato están relacionadas, es decir, son dependientes (se acepta la hipótesis H44). De hecho, los profesores con contrato indefinido se agrupan en mayor cantidad en el nivel “Nada”, mientras que los que poseen un contrato a plazo fijo, concentran la mayor cantidad el nivel “Excesivo”.

## Capítulo 5. Conclusiones

Las conclusiones que se presentarán a continuación, tienen como función principal dar cuenta del logro, tanto de los objetivos específicos de esta investigación, como del general. Para llevar a cabo lo anterior, se tomará como referencia los resultados obtenidos fruto del análisis realizado en el apartado anterior. Junto con lo anterior, en este capítulo se mencionarán las principales limitaciones, implicaciones y recomendaciones que de este estudio pudieran surgir.

En relación al primer objetivo específico: “Identificar el nivel de agotamiento emocional de los docentes de cuatro colegios de la Región Metropolitana”, se puede decir que este fue alcanzado en la medida de que se pudo constatar que la mayor parte de la muestra posee un nivel bajo de agotamiento emocional (38,4%). Asimismo, los profesores que tienen un nivel alto en esta dimensión se configuran como el segundo mayor porcentaje (32,1%), siendo los que poseen un nivel medio la menor parte del total de la muestra (29,5%).

Por otra parte, como complemento a la consecución de este primer objetivo, en el capítulo anterior también se analizó esta dimensión en función de las variables de identificación de los docentes, en las cuales el nivel bajo de agotamiento emocional fue principalmente mayoritario en los hombres (17%), en los profesores de 55 a 62 años de edad (8%), en los casados (16,1%), en los que no tienen hijos (16,1%), en los que tienen de 1 a 7 años de docencia (17%), en los que imparten clases en Enseñanza básica (22,1%), en los que realizan clases en otra asignatura distinta a las planteadas (5,5%), en los que trabajan en la modalidad de Educación Básica (19,4%), en los que tienen un horario completo (32,1%), en los que trabajan 43 o más horas (16,1%) y en los que poseen contrato indefinido (22,3%).

Con respecto al segundo objetivo específico: “Identificar el nivel de despersonalización de los docentes de cuatro colegios de la Región Metropolitana” se puede mencionar que este fue conseguido gracias a que se pudo verificar que la mayor

parte de la muestra posee un nivel bajo de despersonalización (35,7%). Junto con esto, los profesores que tienen un nivel alto en esta dimensión se configuran como el segundo mayor porcentaje (33%), siendo los que poseen un nivel medio la menor parte del total de la muestra (31,3%).

Por otro lado, adicionado al logro de este segundo objetivo, en el capítulo anterior también se analizó esta dimensión en función de las variables de identificación de los docentes, en las cuales el nivel bajo de despersonalización fue principalmente mayoritario en las mujeres (25%), en los profesores de 31 a 38 años de edad (12,5%), en los casados (15,2%), en los que no tienen hijos (13,4%), en los que tienen de 1 a 7 años y de 8 a 14 años de docencia (12,5% cada categoría), en los que imparten clases en Enseñanza básica (28,7%), en los que realizan clases de Matemática (6,3%), en los que trabajan en la modalidad de Educación Básica (25,2%), en los que tienen un horario completo (30,4%), en los que trabajan 43 o más horas (14,3%) y en los que poseen contrato indefinido (23,2%).

En relación al tercer objetivo específico: “Identificar el nivel de falta de realización personal de los docentes de cuatro colegios de la Región Metropolitana.”, se puede decir que este fue alcanzado en la medida de que se pudo constatar que la mayor parte de la muestra posee un nivel alto de falta de realización personal (37,5%). Sin embargo, la cantidad de profesores que tienen un nivel medio en esta dimensión, es bastante similar al anterior (36,5%). Asimismo, los docentes con un nivel abajo se configuran como la menor parte del total de la muestra (25,9%).

Por otra parte, como complemento a la consecución de este tercer objetivo, en el capítulo anterior también se analizó esta dimensión en función de las variables de identificación de los docentes, en las cuales el nivel alto de falta de realización personal fue principalmente mayoritario en las mujeres (25,9%), en los profesores de 31 a 38 años de edad (11,6%), en los casados (14,3%), en los que no tienen hijos (13,4%), en los que tienen de 8 a 14 años de docencia (17%), en los que imparten clases en Enseñanza básica (21,3%), en los profesores generalistas de Enseñanza Básica (8,7%), en los que trabajan en la

modalidad de Educación Básica (7,1%), en los que tienen un horario completo (20,5%), en los que trabajan 43 o más horas (8,9%) y en los que poseen contrato a plazo fijo (18,8%).

Con el logro de estos tres objetivos específicos, se puede cumplir una parte del objetivo general: “Describir los niveles de Burnout y la existencia de relaciones de estos y sus dimensiones, con las variables de identificación de los docentes de cuatro colegios de la Región Metropolitana”, puesto que se puede describir el nivel de Burnout de los profesores participantes de esta investigación, a través de los niveles asociados en cada una de sus dimensiones. Dado que la mayor parte de los docentes posee un nivel bajo de agotamiento emocional y despersonalización, así como también tienen un nivel alto de falta de realización personal (cuya cantidad es muy cercana al nivel medio de esta dimensión), según Esteras (2015) los profesores de esta investigación debieran estar situados en mayor proporción en los niveles “Nada” y “Poco” del Síndrome de Burnout (ver tabla 17). De hecho, la suma del número de participantes de ambos niveles es 56, lo que equivale a la mitad del total de la muestra. Sin embargo, el nivel de Burnout con una mayor concentración de docentes es el “Excesivo” (33,9%), el que no obstante es muy similar al nivel “Nada” (33%). Esto demuestra la evidente polarización entre los niveles extremos de este Síndrome, encontrada en la muestra de esta investigación. Junto con esto, considerando que el nivel “Excesivo” de Burnout es el mayoritario en este estudio, según las variables de identificación de los docentes los que poseen dicho nivel son las mujeres (25,9%), los profesores de 23 a 30 años de edad (10,7%), los casados (11,6%), los que no tienen hijos (13,4%), los que tienen de 1 a 7 y de 8 a 14 años de docencia (12,5%), los que imparten clases en Enseñanza básica (21,3%), los profesores generalistas de Enseñanza Básica (8,7%), en los que trabajan en la modalidad de Educación Básica (18,6%), los que tienen un horario completo (23,2%), los que trabajan 43 o más horas (11,6%) y los que poseen contrato a plazo fijo (17,9%). Es importante reiterar que dada la polarización observada entre los niveles extremos del Síndrome de Burnout, la mayoría de dichas categorías posee una cantidad muy similar en el nivel “Nada”, aunque como se mencionó anteriormente, la mayor parte de los docentes se ubican en las dos primeras categorías.

Para cumplir el objetivo general en su totalidad, se debe cumplir el cuarto objetivo específico: “Identificar la existencia de relaciones entre los niveles y dimensiones del Síndrome de Burnout, y cada una de las variables de identificación de los docentes”. Para esto se utilizó el test de Chi-Cuadrado, el cual determina la dependencia o independencia de dos variables, es decir, la relación o no entre ellas. De esta manera, a través de este estadístico, se procedió a verificar cada una de las hipótesis de investigación planteadas con anterioridad. Sin embargo, la mayor parte de estas fueron rechazadas, aceptándose de esta forma la hipótesis nula (que señala que las variables analizadas no están relacionadas). A continuación se comentarán las que fueron aceptadas:

H1: El género de los docentes se relaciona significativamente con el nivel de agotamiento emocional de estos. Por medio de la prueba de Chi-Cuadrado y su significación asintótica (menor que 0,05), se pudo establecer que dichas variables están relacionadas, observándose una tendencia de las mujeres a presentar un mayor nivel de agotamiento emocional que los hombres. Teóricamente, esto ya había sido propuesto por Purvanova y Muros (2010) y León-Rubio, León-Pérez y Cantero (2013).

H29: La(s) asignatura(s) donde se imparte docencia se relaciona(n) significativamente con el nivel de falta de realización personal. El test de Chi-Cuadrado otorgó una significación menor que 0,05, por lo que se debería aceptar la hipótesis de investigación. Sin embargo, la tabla de contingencia asociada no cumplía que los requisitos para la aplicación del estadístico mencionado (el porcentaje de casillas con un recuento esperado inferior a 5 era superior al 20%). Dada esta situación, se buscó encontrar la significación exacta de esta prueba, la que, sin embargo, no arrojó ningún valor por falta de memoria en el programa estadístico (la tabla tenía una cantidad elevada de casillas). Es por esta razón que se propone que en futuras investigaciones, la hipótesis pueda ser validada de manera más certera. Para esto se podría, por ejemplo, aumentar la cantidad de docentes por asignatura, ya que en muchas de ellas solo existía un docente. Junto con esto, es importante mencionar que la evidencia teórica sobre esta relación es bastante escasa, aproximándose a esta línea investigativa autores como Guerrero y Vicente (2001), quienes plantean, entre

otras cosas, que uno de los factores que determinan el Síndrome de Burnout son las diversas asignaturas impartidas.

H31: El tipo de horario desempeñado por los docentes se relaciona significativamente con el nivel de falta de realización personal de estos. Por medio de la prueba de Chi-Cuadrado y su significación asintótica (menor que 0,05), se pudo establecer que dichas variables están relacionadas, observándose una tendencia de los docentes que tienen horario completo en el establecimiento educacional en el cual se desempeñan, a tener una baja falta de realización personal, es decir, una alta sensación de logro. Sin embargo, esta hipótesis investigativa, no ha sido mayormente estudiada, por lo que se sugiere a estudios posteriores indagar más sobre este tema.

H33: El tipo de contrato de los docentes se relaciona significativamente con el nivel de falta de realización personal de estos. Al igual que la hipótesis anterior, a través del test Chi-Cuadrado con una significación asintótica menor que 0,05, se pudo determinar que ambas variables están relacionadas. De hecho, se puede observar que los docentes que poseen contrato indefinido en la institución educativa en la que se desempeñan, tienden a tener una baja falta de realización persona (alta sensación de logro). Sin embargo, esta hipótesis investigativa, no ha sido mayormente estudiada, por lo que se sugiere a estudios posteriores indagar más sobre dicha relación.

H44: El tipo de contrato de los docentes se relaciona significativamente con el nivel de Burnout de estos. Al igual que H33, la prueba de Chi-Cuadrado con una significación asintótica menor que 0,05, determinó la existencia de una relación entre estas dos variables. De hecho, se visualiza que los profesores con contrato indefinido tienden a no presentar el Síndrome de Burnout. Sin embargo, al igual que la hipótesis anterior, no se encontraron bases teóricas que sustenten la asociación anterior, por lo que también se sugiere a estudios posteriores investigar sobre este tema.

Una vez vistas todas las posibles relaciones entre las variables de identificación de los docentes, y las dimensiones y niveles de Burnout, se puede precisar que el cuarto

objetivo específico fue conseguido, por lo que el objetivo general de esta investigación también fue alcanzado.

Dado que las preguntas de investigación (¿Cuáles son los niveles de Burnout de los docentes de cuatro colegios de la Región Metropolitana? y ¿Existe relación entre las variables de identificación de los docentes de cuatro colegios de la Región Metropolitana, con las dimensiones y el nivel de Burnout detectado en estos?) tienen directa relación con los objetivos específicos y el general, podemos decir que estas también fueron respondidas.

Ahora bien, aunque la muestra tiene un tamaño adecuado para realizar ciertas generalizaciones a la población, vale la pena señalar por razones de mayor generalización y exactitud de los resultados, que para estudios posteriores sobre el Síndrome de Burnout, la muestra fuera elegida de manera aleatoria entre diversos colegios de la Región Metropolitana. Lamentablemente por razones de diversa índole, la muestra de esta investigación fue extraída solo de cuatro colegios de la localidad señalada, y de forma no probabilística por conveniencia, puesto que solo se les aplicó el cuestionario a los docentes que aceptaron participar y estaban disponibles en el momento de visitar los establecimientos educacionales. Junto con esto, con el fin de enriquecer el estudio, podría ser conveniente aplicar algunas entrevistas a algunos miembros de la comunidad educativa, en relación a la temática investigada.

Con respecto a la riqueza de la investigación realizada, se podría señalar el hecho de que en pos de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, que como es sabido debe ser el foco principal de cualquier colegio, el equipo de gestión del establecimiento educacional, en conjunto con los demás miembros de la comunidad, debieran previamente trabajar en función del bienestar docente, reduciendo los principales factores que llevan al profesorado a adquirir el Síndrome de Burnout. Esto es necesario, puesto que el profesor es el principal motivador del aprendizaje de sus alumnos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldrete, M., Pando M., Aranda, C. & Balcázar, N. (2003). Síndrome de burnout en maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara. *Investigación en Salud*, 1, () Recuperado de: Alianza.
- Alves, J. (2000). Liderazgo y clima organizacional. *Revista de psicología del deporte*, 9(1-2), 0123-133.
- Amaya, N. & Chiquillo, J. (2015). Perfil Psicológico de Pacientes Clínicos con Síndrome de Burnout. *Cultura Educación y Sociedad*, 6(1), 157-163.
- Arancibia, V. (2004) Efectividad Escolar: Un Análisis Comparado. Recuperado el 2 de Octubre de 2016 de [www.cepchile.cl/dms/archivo\\_1819\\_1298/rev47\\_arancibia.pdf](http://www.cepchile.cl/dms/archivo_1819_1298/rev47_arancibia.pdf).
- Arón, A. & Milicic, N. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago Chile.
- Aznar, P. (1992). *Constructivismo y Educación*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Bakker, A.; Demfrouiti, E. & Schaufeli, W. (2002). “Validation of the Maslach Burnout Inventory – General Survey: An internet study”, *Anxiety, Stress and Coping*, 15(3), 245 – 260.
- Ballenato, G. (2003). “Estrés Docente”, *Revista Digital UMBRAL 2000*, N° 11, [www.reduc.cl](http://www.reduc.cl).
- Bartz, C. & Maloney, J.P. (1986). “Burnout among intensive care nurses”. *Research in nursing and health*, (9), 147-153.
- Becerra, S. (2005). El clima educativo en establecimientos que han desarrollado esfuerzos de innovación, en el marco de la reforma educativa chilena. *XVIII Encuentro de Investigadores en Educación*. Santiago de Chile: CPEIP

- Becerra, S., Sánchez, V., & Tapia, C. (2007). *El Clima Educativo: Una Deuda en la Salud*
- Beer, J. & Beer, J. (1992). Burnout and stress, depression, and self-esteem of teachers. *Psychological Reports*, 71, 1331-1336.
- Blase, J. J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18(4), 93-113.
- Braslavsky, C. (2004). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. XIX Semana Monográfica de la Educación. *Educación de calidad para todos*. Madrid: Fundación Santillana.
- Brenninkmeijer, V. (2002). "A Drug Called Comparison: The Pains and Gains of Social Comparison Among Individuals Suffering From Burnout", Ed. Plantijn Casparie, Almere, Holanda.
- Brofman, J. & Pinto, B. (2007). *Síndrome burnout y ajuste marital en el PNUD*. Tesis de grado en licenciatura (no publicada) La Paz: Universidad Católica Boliviana San Pablo.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid:
- Buendía, J. & Ramos, F. (2001). *Empleo, estrés y salud*. Madrid: Pirámide.
- Buendía, J. (2003). Riesgos psicosociales en la Universidad. *El síndrome de "Burnout" y el "mobbing"*. Madrid: Fraternidad Muprespa.
- Burke, R. & Greenglass E. (1989). The clients role in psychological burnout in teacher and administrators. *Psychological Reports*, 64, 1299-1306.
- Buzzetti, M. (2005). Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI), en dirigentes del Colegio de Profesores A.G. de Chile (tesis de magíster). Universidad de Chile.
- Byrne, B. (1999). The nomological network of teacher burnout: a literature review and empirically validated model. En R. Vandenberghe y A.M. Hu-berman,

- Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 15-37). New York: Cambridge University Press.
- Calle Diaz, M. I., Vargas Torres, F. S., & Molina Gallego, Y. J. (2016). *Prevenir el burnout como problema de salud pública* (Doctoral dissertation). *Cause Personal Stress And What to do About it*”, Jossey- Bass Inc. Publishers, San Francisco, California, E.U.A.
- Calle Diaz, M. I., Vargas Torres, F. S., & Molina Gallego, Y. J. (2016). *Prevenir el burnout como problema de salud pública* (Doctoral dissertation).
- Cano, F. (2004). Construcción de pruebas de conocimientos. Trabajo presentado en el Seminario Internacional: Compromiso de la evaluación objetiva con el mejoramiento de la calidad de la educación superior. Bogotá. ACOFI- Asociación Latinoamericana de Psicología.
- Cardona-Arias, J., Zapata, S., & Ramón, G. (2014). Estrés laboral y actividad física en empleados. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 10() 131-141. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67935714009>.
- Celis, M. (2011). Gestión de Recursos Humanos en la Escuela: un desafío permanente. *Gobierno de Chile. Ministerio de Educación*.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. Praeger Publishers.
- Cochran, W. G. (1954). Some methods for strengthening the common  $\chi^2$  tests. *Biometrics*, 10(4), 417-451.
- Coll, C., Marchesi, A. & Palacios, J. (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación. Volumen II: Psicología de la educación escolar (2 ed.)*. Madrid: Alianza.
- Collière, M.F. (1993). “Promover la vida”. McGraw-Hill: Madrid.

- Cordes, C. & Dougherty, T. (1993). "A Review and an integration of research on job burnout", *The Academy of Management Review*, 18(4), 621 – 657.
- Cornejo, R. & Quiñonez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 75-80.
- Cornejo, R. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. *Revistas Enfoques Pedagógicos*, 2(34). Valdivia.
- Cornejo, R. (2008). Salud laboral y condiciones de trabajo: entre el sufrimiento individual y los sentidos colectivos. *Revista Docencia*, 13 (35), 77-85.
- Cornejo, R. (2009). Bienestar/malestar docente y condiciones de trabajo en profesores de enseñanza media de Santiago. Proyecto FONIDE N°: 59/2007, Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto MINEDUC, Chile.
- Cozby, P.C. (2005). *Métodos de Investigación del Comportamiento*. McGraw Hill. México.
- Decreto Ley N° 8144. Reglamenta decreto ley n° 3.476, de 1980, sobre subvenciones a establecimientos particulares gratuitos de enseñanza. *Publicada en el Diario Oficial de la República de Chile*, del 4 de noviembre de 1980. Chile.
- Díaz, A., Ruiz-Tagle, J., Aguilar, O. & Frías P. (2000). Jornadas de trabajo en el sector comercio: la experiencia en grandes tiendas, supermercados y pequeñas tiendas mall. Cuadernos de investigación [en línea] [Consultado el 20 de diciembre de 2007]; 12:1-68. Disponible en: <http://www.dt.gob.cl/documentacion/1612/article-62882.html>.
- Doménech, F. & Gómez-Artiga, A. (2010). Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 637-654.

- Edelwich, J. & Brodsky, A. (1980). *Burnout: Stages of Disillusionment in the Helping Professions*. Nueva York: Human Sciences Press.
- Egido, I. (2003). *Profesión y vocación docente: Presente y futuro*. Madrid: Editorial Nueva-Escuela.
- El-Sahili, L. F. (2009). *Burnout en el colectivo docente: Investigación en la Universidad EPCA*. Universidad EPCA.
- Espinosa M & Morris P. (2002). Calidad de vida en el trabajo: percepciones de los trabajadores. Cuadernos de investigación [en línea] [Consultado en noviembre de 2007]; 16:1-138. Disponible en: <http://www.dt.gob.cl/documentacion/1612/article-64333.html>.
- Esteras, J. (2015). *Estudio psicopatológico sobre el síndrome de burnout en los docentes* (Doctoral dissertation, UNED).
- Esteve, J. (2006). "Identidad y desafíos de la condición docente", en Tenti, E. (comp.). "El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI". IIFE – UNESCO. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Etzion, D. & Pines, A. (1986). Sex and cultura in burnout and coping among human service professionals: A social psychological perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 17 (2), 191-209.
- Farber, B. (2000). Treatment Strategies for different types of teacher burnout. In session. *Psychotherapy in practice*, 56, 675-689. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.1002/\(sici\)1097-4679\(200005\)56:5<675::aid-jclp8>3.0.co;2-d](http://dx.doi.org/10.1002/(sici)1097-4679(200005)56:5<675::aid-jclp8>3.0.co;2-d).
- Fernández, M. (2002). Desgaste psíquico (*burnout*) en profesores de educación primaria de Lima metropolitana. *Persona*. Revista de la Universidad de Lima, 5, 27.

- Fernández, M. (2008). Burnout, Autoeficacia y Estrés en Maestros Peruanos: Tres Estudios Fáticos. *Ciencia & Trabajo*, 10(30), 120–125.
- Ferrando, J., & Pérez, J. (1996). Un instrumento para medir quemazón profesional en los docentes: adaptación catalana del Maslach Burnout Inventory (MBI). *Rev Psiquiatría Daf Med Barna*, 23(1), 11-8.
- Ferrer R. (2005). El desgaste profesional un riesgo laboral. En: Martínez J, ed. Quemarse en el trabajo (“Burnout”). Zaragoza: Egido Editorial, 93-111.
- Fierro, J. (2010). Análisis estadístico univariado, bivariado y variables control [Notas de clase]. Recuperado de <http://chitita.uta.cl/cursos/2012-1/0000104/recursos/r-25.pdf>.
- Figuerola, A. E. J., Gutiérrez, M. J. J., & Celis, E. R. M. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Psicología Escolar y Educativa*, 16(1), 125-134.
- Fondo de las Naciones Unidas para la infancia [UNICEF] (2005). Educación de calidad para nuestros hijos. Guía de apoyo para directoras y directores. Santiago, Chile.
- Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Editorial Siglo XXI.
- Freudenberger, H. (1974). The staff burnout. *Journal of social issues*, 30 (1), 159- 165. *Future Resarch Directions*”, [http://reanati.tau.ac.il/faculty/shirom\\_arie.htm](http://reanati.tau.ac.il/faculty/shirom_arie.htm).
- Gentili, P. & Sader, E. (Comp.) (1997). *Las tramas del Neoliberalismo*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- George, D., & Mallery, M. (2003). Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference.
- Gil Monte, P & Peiró, J. (1997). *Desagaste Psíquico en el Trabajo: El Síndrome de Quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Gil-Monte, P. & Peiró, J. (1996). Un estudio sobre antecedentes significativos del «síndrome de quemarse por el trabajo» («burnout») en trabajadores de centros

- ocupacionales para discapacitados psíquicos. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 12 (1), 67-80.
- Gil-Monte, P. & Peiró, J. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 2, 261-268.
- Gil-Monte, P. (2002). "Síndrome de Quemarse por el Trabajo: Aproximaciones Teóricas, Explicación y Recomendaciones Para su Intervención. Documento Elaborado Para la OMS", *Revista electrónica de Psicología Científica*, [www.psicologiacientifica.com](http://www.psicologiacientifica.com).
- Gold, Y. & Grant, R. A. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout: The professional health solution*. Londres: Falmer.
- Golembiewski, R.T., Munzenrider, R.F. & Stevenson, J. (1986). *Stress in organizations*. Nueva York: Praeger.
- González-Morales, M. G., Rodríguez, I. & Peiró, J. M. (2010). A longitudinal study of coping and gender in a female-dominated occupation: Predicting teachers' burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15, 29-44.
- Gopher, D., & Donchin, E. (1986). Workload: an examination of the concept. En K. Boff, L. Kaufman y J. P. Thomas (eds.), *Handbook of Perception and Human Performance*. New York: Wiley & Sons.
- Grajales, T. (2000). "Estudio de la Validez Factorial de Maslach Burnout Inventory versión Española en una Población de Profesionales Mexicanos", <http://www.tagnet.org/autores/monografias/mono.htm>.
- Greenglass, E., Pantony, K. & Burke, R. (1988). A gender role perspective on role conflict, work stress and social support. *Journal of Social Behavior and Personality*, 3, 317-321.

- Guerrero, E. & Rubio J. C. (2008). Fuentes de estrés y Síndrome de “Burnout” en orientadores de institutos de Enseñanza Secundaria. *Revista de Educación*, 347, 229-254.
- Guerrero, E. & Rubio, J. (2005). Estrategias de prevención e intervención del “burnout” en el ámbito educativo. *Revista Salud Mental*, 28(5), 27-33.
- Guerrero, E. & Vicente F. (2001). Síndrome de “Burnout” o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado, Cáceres: Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Guerrero, E. (1998). “Burnout” o desgaste psíquico y afrontamiento del estrés en el profesorado universitario. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura.
- Gutiérrez, R. J., Herrera, C. O., Núñez, C. T., & Magnata, E. V. (2014). Síndrome de Burnout en una muestra de profesores/as de enseñanza básica de la ciudad de Copiapó. *Summa Psicológica UST*, 11(2), 115-134.
- Gysling, J. (1992). *Profesores: un análisis de su identidad social*. CIDE. Santiago de Chile.
- Halbesleben, J. & Buckley, M. (2004). “Burnout in Organizational Life”, *Journal of Management*, 30(6), 859-879.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). México DF: Editorial McGraw Hill.
- Hernández-Vargas, C. I., Dickinson, M. E., & Fernández, M. A. (2008). El síndrome de desgaste profesional Burnout en médicos mexicanos. *Rev Fac Med UNAM*, 51(1), 11-14.
- Hock, R. R. (1988). Professional burnout among public school teachers. *Public Personnel Management*, 17, 167-189.
- Hombrados, M.I. (1997). *Estrés y Salud*. Valencia: Promolibro.

- Jackson, S.; Schwab, R. & Schuler, R. (1986). "Toward an Understanding of the Burnout Phenomenon", *Journal of Applied Psychology*, 71(4), 630-640.
- Jarvis, M. (2002). Teacher stress: a critical review of recent findings and suggestions for future research directions. 4(1), 1-7.
- JUNAEB (2017). Recuperado de <http://junaeb.cl>.
- Kalimo, R.; Pahkin, K.; Mutanen, P. & Toppinen, S. (2003). "Staying Well or Burning Out at Work: Work Characteristics and Personal Resources as Long-Term Predictors", *Work & Stress*, 17(2), 109 – 122.
- Kerlinger, Fred & Lee, Howard. (2002). *Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. McGraw Hill. México.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness. *Personality and Social Psychology*, 37, 1-11.
- Kornblit, A., Mendes A. & Di Leo, P. (2004). El estrés laboral en docentes de enseñanza media de la Ciudad de Buenos Aires. *Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo*. Recuperado de <http://www.aset.org.ar/congresos/7/14003.pdf>.
- Leiter, M. (1988). Burnout as a function of communication patterns. A study of multidisciplinary mental health team. *Group & organization studies*, 13, 111-128.
- León-Rubio, J. M., León-Pérez, J. M. & Cantero, F. J. (2013). Prevalencia y factores predictivos del burnout en docentes de la enseñanza pública: El papel del género. *Ansiedad y Estrés*, 19 (1), 11-25.
- Ley N° 20903 (1 de abril de 2016). Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. *Publicada en el Diario Oficial de la República de Chile*.
- Maddi, S.R. & Kobasa, S.C. (1984). *The hardy executive: Health under stress*. Homewood: Dow Jones-Irwin.

- Manassero M, Vázquez A, Ferrer V, Fornés J. & Fernández M. (2003). *Estrés y burnout en la enseñanza*. España: UIB.
- Manassero, M. A., Fornés, J., Fernández, M .C., Vázquez, A. & Ferrer, V. A. (1995). “Burnout” en la enseñanza: análisis de su incidencia y factores de-terminantes. *Revista de Educación*, 308, 241-266.
- Manassero, M. A., Vázquez, A., Ferrer, M., Fornés, J., Fernández, M. & Queimaledos, J. (1994). *Burnout en profesores: impacto sobre la calidad de la educación, la salud y consecuencias para el desarrollo profesional*. (Memoria final de investigación). Madrid, MEC-CIDE.
- Mansilla, F. (2000). “Maslach Burnout Inventory (MBI)” Documento de trabajo. Recuperado de [www.psicología-online.com](http://www.psicología-online.com).
- Manzano, G. (1998). Estrés en personal de enfermería. Tesis doctoral. Deusto.
- Marchena Hernández, J., & Torres Brieva, D. E. (2014). *Población a riesgo de desarrollar síndrome de Burn-Out y cuáles sus factores de riesgo* (Doctoral dissertation).
- Marqués, A., Lima, M. & López, A. (2005). Fuentes de estrés, burnout, y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21, 125-143.
- Martínez, A. (septiembre, 2010). El síndrome de Burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, 112. Madrid: Universidad Complutense. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/vivataca/numeros/n112/DATOSS.htm>.
- Martínez, D. (2001). Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente. *Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Viltre de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina*.

- Martínez-López, C. & López-Solache G. (2005). *Características del síndrome de burnout en un grupo de enfermeras mexicanas*. México DF: Archivos de medicina familiar. Enero – abril, Vol. 7 N° 1 págs. 1-9.
- Maslach, C. & Jackson, S. (1981a). The measurement of experience burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1002/job.4030020205>.
- Maslach, C. & Jackson, S. (1981b). MBI: Maslach Burnout Inventory. *Manual*. Palo Alto: University of California. Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. & Jackson, S. (1982). Burnout in health professions: A social psychological analysis. En G. Sanders y J. Suls (Eds.), *Social psychology of health and illness*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Maslach, C. & Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory* (2 ed.). Palo Alto. California: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. & Leiter, P. (1997). *"The Truth About Burnout: How Organizations*
- Maslach, C. (1976). Burned out. *Human Behavior*, 5, 16-22.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 189-192.
- Maslach, C. (2009). Comprendiendo el burnout. *Ciencia & Trabajo*, 11(32), 37-43.
- Maslach, C., Leiter, P. & Schaufeli, W. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Matteson, M. e Ivancevich, J. (1987). *Controlling Work Stress: Effective resource and Management Strategies*. San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Mena, I., & Valdés, A. M. (2008). Clima social escolar. *Santiago: Documentos Valora UC*.

- Méndez, M. & Bernal, J. (1996). Factores de estrés en el ejercicio docente de profesores de enseñanza media de establecimientos municipalizados. *Boletín de Investigación Educativa*, 11, 204-218. *Mental del Docente Chileno* (Proyecto DGIUCT W 23005-5-02). Temuco: Dirección General de Investigación de la Universidad Católica de Temuco.
- Mercado Cea, C. (2014). Burnout y estilos de afrontamiento en profesores de enseñanza media de establecimientos municipales y particulares subvencionados de la provincia de Santiago.
- MIME - Ministerio de Educación de Chile (2017). Recuperado de: [www.mime.mineduc.cl](http://www.mime.mineduc.cl).
- MINEDUC (2000). Reforma educativa en Chile. *Documento de trabajo*. Recuperado de [www.educarchile.cl](http://www.educarchile.cl).
- Moreno, B., Oliver, C. & Aragonese, A. (1992). *Configuración específica de estrés asistencial en profesores de BUP*. Memoria de Investigación CIDE.
- Moreno-Jiménez, B., Arcenillas M., Morante, M. & Garrosa, E. (2005). Burnout en profesores de primaria: personalidad y sintomatología. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 21, 71-91.
- Moriana, E. & Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of clinical and health psychology*, 4, 597-621.
- Murillo, F. (2005). La investigación en eficacia y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2), 1-8.
- Nagy, S. (1985). Burnout and selected variables as components of occupational stress. *Psychological Reports*, 56(1), 195-200.

- Núñez, I. (2003). El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución en la cultura docente, en Cox, C. Editor. *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- O'Donnell, R. & Eggemeier, F. T. (1986). Workload assessment methodology. En K. R. Boff, L. Kaufman y J. P. Thomas (Eds.), *Handbook of perception and human performance*, 42, 1-49. Nueva York: Wiley.
- OCDE (2004). Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile. OCDE, Paris y Ministerio de Educación, Chile.
- OECD (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. París: OECD Publishing.
- OIT (2011). *Programa y Presupuesto para 2012-2013*. Ginebra: Instituto Internacional de Estudios Laborales. Organización Internacional del Trabajo.
- Oliveira, D., Gonçalves, G. & Melo, S. (2004). Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 183-197.
- Ordenes, N. (2004). Prevalencia de Burnout en trabajadores del hospital Roberto del Río. *Revista chilena de pediatría*, 75(5), 449-454.
- Padilla, A., Gómez, C., Rodríguez, V., Dávila, M., Avella, C., Caballero, A., Vives, N., Mora, L., Márquez, G., Prieto, Y., Sandoval, N., Cotes, Z. & Hernández, S. (2009). Prevalencia y características del síndrome de agotamiento profesional (SAP) en docentes de tres colegios públicos de Bogotá (Colombia). *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38, 50-85.
- Parra, M. (2007). La salud de los docentes: revisión de líneas emergentes en la investigación e intervención. UNESCO/OREALC. En prensa.

- Párraga, J. (2005). Eficacia del Programa IRIS para reducir el síndrome de burnout y mejorar las disfunciones emocionales en profesionales sanitarios. *Trabajo de Doctorado Publicado de Psicología y Sociología de la Educación. Universidad de Extremadura. España.*
- Peiró, J., Ramos, J. & González-Romá, V. (1994). Intervención organizacional para el control del estrés laboral. En JM Peiró y J Ramos (eds): intervención psicosocial en las organizaciones. Barcelona: PPU.
- Pérez, S. (2006). El síndrome de Burnout en la enseñanza. *Papeles salmantinos de educación*, (6), 191-212.
- Pines, A. M. & Kafry, D. (1981). Coping with burnout. En J. Jones (Ed.). *The Burnout Syndrom* (pp.391-410). Parkridge. IL: London House Press.
- Pines, M. (2002) "Teacher Burnout: A Psychodynamic Existential Perspective". *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(2).
- Pozo, J. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Ediciones Morata.
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6 (1). Universidad de Chile.
- Quaas, C. (2006). Diagnóstico de burnout y técnicas de afrontamiento al estrés en profesores universitarios de la quinta región de Chile. *Psicoperspectivas*, 5(1), 65-75.
- Quiceno, J. M., & Vinaccia, S. (2007). Burnout: "Síndrome de quemarse en el trabajo (SQT)". *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 117-125. Recuperado en 10 de Octubre de 2016, de

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123552007000200012&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123552007000200012&lng=en&tlng=es).

- Ramírez, M. & Zurita, R. (2010). Variables organizacionales y psicosociales asociadas al síndrome de burnout en trabajadores del ámbito educacional. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 25(9), 515-534.
- Ramos, F. (1999). El Síndrome de Burnout. Madrid: Klinik, S.L.
- Red Mundial de Salud Ocupacional (2001). *GOHNET: Una Red Mundial de Salud Ocupacional para fortalecer la formación y la investigación en materia de salud en el trabajo*, 1.
- Redondo, J. (2009). La educación chilena en una encrucijada histórica. *Revista Diversia*, 1(1), 13-39.
- Redondo, J., Descouvieres, C. & Rojas, K. (2004). *Equidad y calidad de la Educación en Chile*. Santiago de Chile: Universidad de Chile. Vice-Rectoría de Investigación, Facultad de Ciencias Sociales.
- Reyes, L. & Cornejo, R. (2008). La cuestión docente en América Latina: el caso chileno. *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE*. En prensa.
- Rísquez, M. I. R., Fernández, C. G., & Sánchez-Meca, J. (2011). Síndrome de quemarse por el trabajo, personalidad resistente y malestar psicológico en personal de enfermería. *Anales de psicología*, 27(1), 71-79.
- Robalino M. & Körner A (coords). (2005). Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Santiago: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

- Robalino, M. & Körner A. (coords.) (2006). *Condiciones de trabajo y salud docente*. Lima: UNESCO/Proeduca/GTZ.
- Rosales, Y. & Rosales, F. (2013). Burnout estudiantil universitario: Conceptualización y estudio. *Salud mental*, 36(4), 337-345. Recuperado en 15 de octubre de 2016, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-33252013000400009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252013000400009&lng=es&tlng=es).
- Ruffinelli, A. (julio, 2014). Los imprescindibles para una nueva profesión docente en Chile. *Cuaderno de Educación n° 61*. Santiago, Chile.
- Salanova, M. & Llorens, S. (2011). “Burnout, un problema psicológico y social” Publicación especial riesgos psicosociales Revista Riesgo Laboral. N°37
- Salgado, A.; Yela J.; Quevedo M.; Delgado C.; Fuentes J.; Sánchez A.; Sánchez T. & Velasco, C. (1997) “El Síndrome del Burnout: Estudio Empírico en Profesores de Enseñanza Primaria”, *Iberpsicología*, 2(1).
- Salkind, N.J. (1999) *Métodos de investigación*. México DF: Prentice Hall.
- Sánchez, J. M. P. (2006). *Eficacia del programa IRIS para reducir el síndrome de burnout y mejorar las disfunciones emocionales en profesionales sanitarios* (Doctoral dissertation, Universidad de Extremadura).
- Schaufeli, W.; Demerouti, E.; Bakker, A. & Nachreiner, F. (2001). “The Job Demands-Resources Model of Burnout”, *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.
- Schwab, R. L. e Iwanicki, E. F. (1982). Who are our burned out teachers?. *Educational Resarch Quarterly*, 7, 5-16.
- Schwab, R.L., Jackson, S.E., & Schuler, R.A. (1986). Educator burnout: sources and consequences. *Educational Research Journal*, 20, 14-30.

- Sebastián, O., & Del Hoyo, M. A. (2002). La carga mental de trabajo. *Madrid. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. Jo, S., Myung, R. y Yoon, D.(2012). Quantitative prediction of mental workload with the ACT-R cognitive architecture. International Journal of Industrial Ergonomics, 42(4), 359-370.*
- Seisdedos, N. (1997). *Manuel MBI. Inventario Burnout de Maslach*. Madrid: TEA Ediciones.
- Seltzer, J. & Numerof, R. E. (1988). Supervisory Leadership and Subordinate Burnout. *Academy of Management Journal, 31, 439-446.*
- Shirom, A., Melamed, S., Toker, S., Berliner, S., & Shapira, I. (2005). Burnout and health review: current knowledge and future research directions. *International review of industrial and organizational psychology, 20, 269-308.*
- Subsecretaría de Salud Pública (2006). *Segunda Encuesta de Calidad de Vida y Salud Chile 2006 (Informe de Resultados Total Nacional)*. Ministerio de Salud, Chile.
- Unda, S., Sandoval, J. & Gil-Monte, P. (2008). Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (SQT)(burnout) en maestros mexicanos. *Información psicológica, (91-92), 53-63.*
- UNESCO (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Vail, K. (2005). Create great school climate. *The Education Digest; Dic. 2005; 71, 4; pp. 4-11. Research Library Core.*
- Valdehita, S. R., Moreno, L. L., García, J. M., & Díaz, J. J. (2007). Modelos y procedimientos de evaluación de la carga mental de trabajo. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía, 6(1), 85-108.*

- Valdivia, G., Avendaño, C., Bastías, G., Milicic, N., Morales, A. & Scharager, J. (2003). (PDF). Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile: Informe Final de Proyecto. Santiago de Chile: Facultad de Medicina y Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Valenzuela Salvador, A. H. (2010). Síndrome de Burnout de identificación de los Factores de riesgo asociados en los trabajadores asistenciales de los establecimientos de salud de la Red de Salud Barranco Chorrillos Surco (Enero–Junio 2009).
- Vega, D., Arévalo, A., Sandoval, J., Aguilar, M. & Giraldo, J. (2006). Panorama sobre los estudios de clima organizacional en Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2285849>.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Virla, M. Q. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 12(2), 248-252.
- Whiterhead, J. T. (1986). Job burnout and job satisfaction among probation managers. *Journal of Criminal Justice*, 14, 25-35.
- Zabala, J. (2008). Estrés y *burnout* docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, 17 (32), 67-86.

# ANEXOS

## Cuestionario de Burnout de Maslach para Docentes (MBI-ED)

Antes de contestar el cuestionario, complete la siguiente información (utilizando un lápiz o bolígrafo de tinta negra o azul), relacionada con la identificación del docente:

1) Género (masculino o femenino):

.....

2) Edad:

.....

3) Estado civil (casado, soltero, en pareja, viudo, separado):

.....

4) Número de hijos:

.....

5) Años de servicio en la docencia:

.....

6) Nivel(es) de enseñanza donde imparte docencia (1°, 2°, 3°, 4°, 5°, 6°, 7° y 8° Básico, 1°, 2°, 3° y 4° Medio):

.....

7) Asignatura(s) donde imparte docencia:

.....

8) Modalidad de enseñanza en la que se desempeña (Científico Humanista, Técnico Profesional o ambos):

.....

9) Horario (completo o parcial):

.....

10) Número de horas contratadas:

.....

11) Tipo de contrato (indefinido o plazo fijo):

.....

### ***INSTRUCCIONES DEL CUESTIONARIO***

Emplee un lápiz o un bolígrafo de tinta negra o azul para rellenar el cuestionario. Al hacerlo, piense en lo que sucede la mayoría de las veces en su trabajo. No hay respuestas correctas o incorrectas. Estas simplemente reflejan su opinión personal.

Todas las preguntas tienen siete opciones de respuesta, elija la que mejor describa lo que piensa usted. Solamente una opción. Las opciones de respuesta son las siguientes:

- 0 = Nunca.
- 1 = Alguna vez al año o menos.
- 2 = Una vez al mes o menos.
- 3 = Algunas veces al mes.
- 4 = Una vez a la semana
- 5 = Varias veces a la semana.
- 6 = A diario.

Marque con claridad la opción elegida con una cruz “x”. Recuerde: NO se deben marcar dos opciones.

*Ejemplo:*

	Ítem	Nunca	Alguna vez al año o menos	Alguna vez al mes o menos	Algunas veces al mes	Una vez a la semana	Varias veces a la semana	A diario
		0	1	2	3	4	5	6
1	Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado.		X					

Si no puede contestar una pregunta o si la pregunta no tiene sentido para usted, por favor pregúntele a la persona que le entrego este cuestionario y le explicó la importancia de su participación.

**CONFIDENCIALIDAD**

Sus respuestas serán anónimas y absolutamente confidenciales. Además, como usted puede ver, en ningún momento se le pide su nombre en este cuestionario.

De antemano: ¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

	Ítem	Nunca	Alguna vez al año o menos	Alguna vez al mes o menos	Algunas veces al mes	Una vez a la semana	Varias veces a la semana	A diario
		0	1	2	3	4	5	6
1	Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado							
2	Al final de la jornada me siento agotado							
3	Me encuentro cansado cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo							
4	Puedo entender con facilidad lo que piensan mis alumnos							
5	Creo que trato a algunos alumnos como si fueran objetos							
6	Trabajar con alumnos todos los días es una tensión para mí							
7	Me enfrento muy bien con los problemas que me presentan mis alumnos							

	Ítem	Nunca	Alguna vez al año o menos	Alguna vez al mes o menos	Algunas veces al mes	Una vez a la semana	Varias veces a la semana	A diario
		0	1	2	3	4	5	6
8	Me siento “quemado” por el trabajo							
9	Siento que mediante mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de otros							
10	Creo que tengo un comportamiento más insensible con la gente desde que hago este trabajo							
11	Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente							
12	Me encuentro con mucha vitalidad							
13	Me siento frustrado por mi trabajo							
14	Siento que estoy haciendo un trabajo demasiado duro							
15	Realmente no me importa lo que le ocurra a los alumnos que tengo que atender							

	Ítem	Nunca	Alguna vez al año o menos	Alguna vez al mes o menos	Algunas veces al mes	Una vez a la semana	Varias veces a la semana	A diario
		0	1	2	3	4	5	6
16	Trabajar en contacto directo con los alumnos me produce bastante estrés							
17	Tengo facilidad para crear una atmósfera relajada en mis clases							
18	Me encuentro animado después de trabajar junto con los alumnos							
19	He realizado muchas cosas que merecen la pena en este trabajo							
20	En el trabajo siento que estoy al límite de mis posibilidades							
21	Siento que sé tratar de forma adecuada los problemas emocionales en el trabajo							
22	Siento que los alumnos me culpan de algunos de sus problemas							

**¡Muchas gracias!**