



**UNIVERSIDAD CASA GRANDE
FACULTAD DE ECOLOGÍA HUMANA, EDUCACIÓN Y
DESARROLLO**

**EL SÍNDROME DEL QUEMADO O
BURNOUT EN LA LABOR DE LOS
DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL DE
LA CIUDAD DE GUAYAQUIL DISTRITO
N°5 DE LA ZONA TARQUI, PERIODO
LECTIVO 2016-2017**

Elaborado por

JENNY ZAMBRANO PACHECO

GRADO

Trabajo de Investigación Formativa previo a la obtención del Título de:
Ingeniera en Gestión de Recursos Humanos

Guayaquil – Ecuador

Noviembre 2016

SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL



**Facultad de
Ecología Humana,
Educación y Desarrollo**

**UNIVERSIDAD CASA GRANDE
FACULTAD DE ECOLOGÍA HUMANA, EDUCACIÓN Y
DESARROLLO**

**EL SÍNDROME DEL QUEMADO O BURNOUT EN
LA LABOR DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN
INICIAL DE LA CIUDAD DE GUAYAQUIL
DISTRITO N°5 DE LA ZONA TARQUI, PERIODO
LECTIVO 2016-2017**

Elaborado por

JENNY ZAMBRANO PACHECO

GRADO

Trabajo de Investigación Formativa previo a la obtención del Título de:

Ingeniera en Gestión de Recursos Humanos

DOCENTE INVESTIGADOR

Gabriela Jalil, MA

CO-INVESTIGADOR

Nicola Willis, PhD

Guayaquil – Ecuador

Noviembre 2016

Resumen

El presente estudio tiene un enfoque cuantitativo con diseño de tipo descriptivo porque explora y describe los efectos del síndrome del quemado o burnout del docente de educación inicial de las instituciones públicas y privadas de la ciudad de Guayaquil de la zona Tarqui distrito 5, dentro del clima social escolar y su gestión pedagógica como docente. El estudio se realizó a una muestra de 35 docentes, como instrumento de recolección de datos se aplicaron tres cuestionarios: para la medición del burnout se utilizó la versión en español de Maslach Burnout Inventory General Survey, para la variable de clima escolar se utilizó el CES de Moos y Trickett, y para medir la gestión pedagógica el Cuestionario de autoevaluación a la gestión del aprendiz por parte del docente. Los resultados obtenidos fue que las docentes presentaron niveles moderados de agotamiento emocional y despersonalización pero no incide mayormente en el clima escolar ni en la gestión pedagógica aunque se hallaron algunos factores que necesitan atención y mejoras para que estos aspectos no se vean afectados al final del año.

Palabras clave: Burnout, clima social escolar, gestión pedagógica, docentes.

Abstract

This study is a quantitative approach to design descriptive because it explores and describes the effects of the burnout syndrome of teachers of early childhood education in public and private institutions in the city of Guayaquil of Tarqui area 5th district within the climate social and pedagogical school management and teaching. The study was conducted on a sample of 35 teachers as a tool for data collection three questionnaires were applied: for measuring burnout the Spanish version of the Maslach Burnout Inventory-General Survey, for variable school climate was used CES Moos and Trickett, and to measure learning management Self-Assessment Questionnaire management trainee by the teacher. The results was that teachers had moderate levels of emotional exhaustion and depersonalization but no impact mostly on school climate or educational management although some factors that need attention and improvement that these aspects are not affected at year end were found .

Keywords: Burnout, school social climate, educational management, teachers.

Índice

| | |
|--|----|
| Resumen | 2 |
| Índice | 3 |
| Antecedentes | 4 |
| Contexto | 4 |
| Tendencias | 6 |
| Justificación | 8 |
| Utilidad | 8 |
| Revisión Conceptual | 9 |
| Síndrome de burnout | 9 |
| Clima escolar | 11 |
| Gestión pedagógica | 13 |
| El trabajo del docente como riesgo | 14 |
| Metodología | 16 |
| Preguntas Generales y Específicas | 17 |
| Diseño metodológico | 17 |
| Conceptualización y operacionalización de las variables | 18 |
| Participantes | 19 |
| Descripción de los sitios escogidos y los criterios de selección | 20 |
| Instrumento | 20 |
| Análisis de datos | 23 |
| Plan de trabajo | 25 |
| Resultados | 26 |
| Discusión de resultados | 41 |
| Conclusiones y Recomendaciones | 44 |
| Referencias | 46 |
| Anexos | 50 |

Introducción

Antecedentes

El presente estudio explora y describe los efectos del síndrome del quemado o burnout del docente de educación inicial de las instituciones públicas y privadas de la ciudad de Guayaquil de la zona Tarqui distrito 5, dentro del clima social escolar y su gestión pedagógica como docente.

Contexto

La situación en el país se ha visto afectada en el sector económico por ciertos factores como el petróleo o el desempleo, pero el sector educativo también es uno de los más afectados aunque se han desarrollado planes para mejorar la calidad de la educación aún no ha tenido el esfuerzo y empuje que requiere para fortalecer su evolución. Se han elaborado políticas como el Plan Decenal de Educación 2006-2015, cuyo objetivo es mejorar la calidad educativa y lograr una mayor equidad para garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo; se ha elaborado también estándares de calidad para el desempeño directivo y docente, y se ha implementado el programa SIPROFE (Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo) para dar formación continua a los docentes; entre otros programas y planes para el mejoramiento educativo (Fabara, 2013).

Si bien el sistema educativo del Ecuador ha ido evolucionando en los últimos años, evidenciado por los resultados obtenidos en el Tercer Estudio Regional y Comparativo llevado a cabo por la UNESCO (2014), que muestra que el país ha mejorado significativamente debido a la universalización de la Educación General Básica y la atención en la oferta educativa a los quintiles más bajos de la población,

SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL

entre sus avances representativos están la áreas de lenguaje, matemáticas, y ciencias naturales.

La Educación Inicial tiene una oferta de 184 oportunidades de formación como docente en esta rama, y que en las instituciones superiores ha tenido varias denominaciones como: Docencia en Educación Inicial, Educación de Párvulos, Educación Infantil, Docencia en Preescolar, y su malla curricular contiene elementos de psicología y pedagogía infantil (Fabara, 2013). El Currículo de Educación Inicial parte de un enfoque en el que todos los niños son seres bio-psico-sociales y culturales, que son únicos e irrepetibles, que considera la interculturalidad y nuevas propuestas de calidad y equidad en medios de aprendizaje (MinEduc, 2014).

De acuerdo a lo especificado en la Ley Orgánica de Educación Intercultural, publicada en el registro Oficial No. 417 el 31 de Marzo del 2011, establece en el art. 40 que el nivel de educación inicial es:

El proceso de acompañamiento al desarrollo integral que considera los aspectos cognitivo, afectivo, psicomotriz, social, de identidad, autonomía y pertenencia a la comunidad y región de los niños y niñas desde los tres años hasta los cinco años de edad, garantiza y respeta sus derechos, diversidad cultural y lingüística, ritmo propio de crecimiento y aprendizaje, y potencia sus capacidades, habilidades y destrezas. (p. 23)

Acorde al art. 27 del Reglamento General de la LOEI el nivel de educación inicial se divide en dos subniveles:

- Inicial 1: que no es escolarizado y comprende a infantes de hasta los tres años de edad.
- Inicial 2: comprende a infantes de tres a cinco años de edad.

SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL

Dentro de este mismo reglamento se establece que la jornada laboral docente es de cuarenta horas semanales, que se dividen en treinta horas pedagógicas dentro del aula y las diez horas restantes son actividades educativas fuera de clase en las que se realizan informes, diseño de materiales pedagógicos, capacitaciones, revisión de tareas, y demás actividades de naturaleza educativa. (Reglamento General de la LOEI, art. 40-41, 2015)

Ante esta demanda de carga laboral los docentes pueden verse afectados por muchos factores, entre ellos las actividades educativas, dificultades económicas y sociales, que derivan a manifestar riesgos psicosociales, entre ellos el “burnout” o síndrome del quemado como respuesta al estrés laboral crónico, que genera actitudes y sentimientos negativos en el docente hacía las personas con quienes mantienen un contacto diario. (Fernández, 2002)

Tendencias y estudios referenciales

En un estudio de Cárdenas, Méndez y González (2014) llevado a cabo en la ciudad de México cuya muestra fue de 59 catedráticos de la Universidad Autónoma de Nuevo León, cuyos objetivos eran analizar la relación que existe entre el burnout y el desempeño docente y analizar la relación que existe entre los niveles de estrés percibido y el desempeño docente, para la recolección de datos utilizaron los instrumentos: Escala de estrés percibido de Cohen y Cuestionario de Burnout del profesorado, los resultados demostraron que para el primer objetivo se hallaron correlaciones débiles y no significativas, con el segundo objetivo encontraron que el aumento de percepción de falta de realización personal disminuye el desempeño docente, y que las actividades que realizan los docentes diariamente conllevan a padecer de burnout.

SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL

Otro estudio llevado a cabo por Arias y Jiménez (2013) sobre el síndrome de burnout en los docentes de educación básica regular en la ciudad de Arequipa – Perú, donde aplicaron el Inventario de Burnout de Maslach a una muestra de 233 docentes y los resultados que encontraron fue que el 93.7% de los docentes varones presentaba un nivel moderado de burnout, el 6.3% un nivel severo, mientras que el 91.5% de las docentes mujeres presentaba un nivel moderado y el 7.5% un nivel severo de burnout.

Cabe destacar que el rol del docente es vulnerable a este síndrome debido a la carga laboral que le representa al docente manejar situaciones estresantes como: la falta de interés de los padres hacia sus hijos, el comportamiento de los estudiantes, falta de tiempo para asuntos personales, exceso de alumnos, etc. (Arias y Jiménez, 2013)

Díaz, López, y Varela (2010) llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo era identificar indicadores del síndrome de burnout en los docentes de primaria y secundaria de dos colegios uno público y uno privado en la ciudad de Cali, para el estudio aplicaron el cuestionario de Burnout en profesores modificado a 82 docentes y descubrieron que el 22% de los docentes del colegio privado presentaban un nivel moderado considerado como un término medio y el 78% un nivel normal considerado como un término bajo de este síndrome; y los docentes del colegio público presentaron 15% de nivel moderado y el 85% de nivel normal. Al hacer las comparaciones del síndrome de burnout entre los dos tipos de instituciones no se hallaron diferencias significativas ni se encontraron niveles severos de este síndrome.

Amador, et al (2014) realizaron un estudio en la ciudad de México sobre la presencia de burnout en docentes de educación media superior, la muestra se conformaba de 63 docentes a los cuales se les aplicó el cuestionario de burnout de Maslach, los resultados arrojaron que el 65% de docentes presentaba agotamiento, el

SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL

80% despersonalización y el 31% baja realización profesional, lo cual indica que los docentes presentaban altos nivel de burnout.

Justificación

Con los constantes cambios que se han dado en estos últimos años en el sistema educativo, con este estudio se pretende explorar y describir los efectos que produce el síndrome del quemado o burnout que pueden estar experimentando los docentes de educación inicial. Considerando relevante emprender este tipo de estudios en la ciudad de Guayaquil que en la actualidad no se ha investigado a profundidad, contar con una investigación sobre el tema va a permitir identificar riesgos psicosociales que afectan la profesión del docente y su entorno.

Los resultados de esta investigación serán de utilidad o referencia para las instituciones educativas que deseen mejorar la calidad de vida laboral del docente y puedan implementar acciones de reformas que contribuyan a un mejor desempeño y clima social dentro de las aulas, de igual manera les permitirá conocer y ampliar los conocimientos sobre este síndrome que para algunos docentes no es muy conocido en el país.

Utilidad

Este estudio de investigación podrá ser de gran utilidad y provecho para los directivos de instituciones educativas públicas y privadas, el Ministerio de Educación, investigadores particulares, psicólogos y profesionales del área de la salud y de recursos humanos, que puedan estar interesados en estudiar y aplicar estrategias para mejorar la salud y afrontar de la manera correcta la presencia del burnout.

Revisión Conceptual

Síndrome del quemado o Burnout

Gil Monte (2006) indica que el término de “burnout” fue concebido por primera vez en 1974 por Freudenberger para explicar el proceso de desgaste que sufrían en ese tiempo los profesionales de la salud, por lo tanto es una de las principales fuentes de riesgos psicosociales en cualquier tipo de organización laboral, debido a las condiciones de trabajo que actualmente se dan. En estudios de la comunidad científica se lo considera un síndrome debido a las recurrentes sintomatologías que pueden manifestar patologías (Gil Monte, 2003).

Gil Monte (2003) plantea que el síndrome de burnout es un tipo de estrés laboral crónico que conlleva a estados de agotamiento físico, mental y emocional, perjudicando la calidad laboral y las relaciones interpersonales y que este síndrome no debe ser relacionado con el estrés psicológico, porque debe ser comprendido como una respuesta por causa de un estrés crónico, que se genera de las relaciones de los profesionales con la organización y sus clientes.

Según Marrau (2004) el burnout es una fase avanzada que se deriva del estrés laboral cuando se producen desajustes sobre las expectativas que se tiene a nivel profesional y la realidad del trabajo diario, en las que se experimentan actitudes y sentimientos negativos hacia sí mismo y hacia las personas con las que se trabaja. Esta relación entre burnout y ámbito laboral surge como consecuencia de la disconformidad existente entre los esfuerzos realizados y lo obtenido, debido a que los profesionales

trabajan frente a clientes con necesidades y problemas que requieren ser resueltos de inmediato (Farber, 1983, citado por Quinceno y Vinaccia, 2007).

Maslach (2010) investigadora del síndrome de burnout y autora del Maslach Burnout Inventory (MBI) lo define como un síndrome psicológico de algunas experiencias interrelacionadas que comprende tres dimensiones que se manifiestan en agotamiento, cinismo y falta de confianza en sí mismo. Para Gil Monte y Marucco (2006) concuerdan que el síndrome del quemado se conforma por las tres dimensiones principales definidas por Maslach:

1. *El agotamiento emocional*: Representa sentimientos de estar sobre exigido, fastidio emocional y físico, los profesionales como consecuencia de sobrecarga laboral y conflictos personales pueden sentirse agotados y faltos de energía en situaciones que ya no pueden dar más sobre sí mismos.
2. *La despersonalización*: Se caracteriza como una reacción negativa o apática hacia las personas receptoras del trabajo, a causa de labores muy intensas y demandantes que provocan un aislamiento de las funciones y del entorno laboral dando como respuesta a la deshumanización.
3. *Realización personal*: Se produce cuando el individuo presenta un componente de autoevaluación negativo sobre sí mismo, como falta de confianza e insatisfacción, por lo que afecta la capacidad de realizarse en el trabajo y de relacionarse con los demás, pueden tener sentimientos de culpa y descontento sobre el cargo o la carrera elegida.

Todas estas fases convergen en la naturaleza del trabajo y la personalidad de cada trabajador, todavía se siguen desarrollando estudios sobre lo que es el burnout y con qué instrumentos pueden medirse ante el reporte de más de 100 síntomas asociados.

SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL

En general los síntomas más comunes que presentan son a nivel somático como la fatiga crónica, dolores de cabeza, insomnio, cansancio, etc. A nivel conductual se presenta cuadros de paranoia, inflexibilidad, falta de relajación y cinismo. A nivel emocional se manifiesta agotamiento, hostilidad, irritabilidad, aburrimiento. A nivel cognitivo puede haber baja autoestima, impotencia, cogniciones asociadas, etc. (Quinceno y Vinaccia, 2007).

Debido a que la profesión docente requiere de entrega y servicio a los demás, y están más propensos a padecer este síndrome y dentro de esta perspectiva interaccional el clima escolar es de importante relevancia y la percepción que se tiene al respecto.

Clima social escolar

Según Aron y Milicic (2000), el clima social escolar es la percepción que tienen las personas sobre los diferentes aspectos del entorno en el que se desarrollan las experiencias y actividades diarias relacionadas con el sistema escolar de la institución educativa. Cornejo y Redondo (2001) estiman que el clima social escolar puede ser investigado desde una percepción enfocada en el centro educativo y explícitamente en el interior de las aulas, así como también estudiar las percepciones que tienen los profesores y alumnos, que podrían no necesariamente coincidir en cuanto a opiniones y percepciones que puedan tener los actores involucrados de la institución.

Para Cornejo y Redondo (2001) las aulas no son entidades aisladas de su mismo entorno y la relación que mantienen las personas y procesos educativos generan un clima social escolar que depende mucho de la cultura. Murillo y Becerra (2009) destacan que la cultura influye el entorno del centro educativo por las diversas formas de pensamiento, y tiene un rol importante porque integra y socializa los comportamientos que posee cada uno de los miembros.

SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL

Los factores relacionados al clima social comprenden dos clases de climas: los *climas nutritivos*, que generan ambientes positivos para el aprendizaje y actividades variadas y de entretenimiento donde existe cooperación, participación activa, y se promueve una comunicación de respeto entre compañeros de trabajo; y los *climas tóxicos*, que son contaminadores de ambientes que albergan características negativas como la injusticia, la crítica, la sensación de marginalidad, y normas estrictas (Arón y Milicic, 2000).

Asimismo Molina y Pérez (2006) consideran que el clima escolar puede ser positivo y negativo, el aspecto positivo influye favorablemente en un clima abierto y participativo en la que se forma integralmente al alumno a nivel social y emocional fomentando una convivencia de armonía y bienestar; y el aspecto negativo influye desfavorablemente a un clima cerrado donde se ejerce un poder de dominación, autoritarismo y control en la que no hay estimulación interpersonal, fomentando así un ambiente hostil.

La estructura de la institución es un factor que también influye en el clima escolar, ciertas instituciones educativas pueden contribuir a la integración y relaciones armoniosas entre los docentes, mientras que otras pueden carecer de estos elementos (Murillo y Becerra, 2009). Partiendo de esta deducción, estos autores consideran que los centros educativos deben ser vistos como una unidad que se configuran por dos elementos:

1. El *sistema organizativo* formado por procesos de comunicación como conversaciones formales e informales, actitudes, comentarios, etc. lo que permite la funcionalidad y elementos del clima social.
2. El *entorno del sistema organizativo* conformado por todos los actores de la institución educativa y los recursos que ésta dispone para el funcionamiento

como son los recursos tecnológicos, infraestructura, reglamentos, etc. Por lo que este factor considera a todos estos criterios para construir el clima escolar.

El clima social que se genera en el contexto escolar depende también de otro factor como el de la gestión pedagógica que garantice un adecuado ambiente para el proceso educativo.

Gestión pedagógica

Sandoval (2000) señala que algunos investigadores del campo educativo manejan el término de gestión pedagógica como la conformación de la organización de la escuela y la acción educativa, y en este contexto es primordial los procesos de transformación, por lo tanto esta autora da su definición acerca de gestión pedagógica como una opción organizativa dentro de las políticas educativas, en la que se hace énfasis a la acción colectiva de los actores involucrados del instituto, con la creación de proyectos para mejorar la calidad del servicio educativo.

Asimismo Navarro (2002) indica que la gestión pedagógica es:

Un proceso multidimensional de prácticas administrativas, organizacionales, políticas, académicas y pedagógicas que construyen a la escuela desde los sujetos que la conforman y que orientan la cultura de lo escolar hacia la transformación y mejora de la escuela y de sus resultados. (pp. 15-16)

Para Vargas (2008) la definición de gestión pedagógica parte desde la mirada de la teoría organizacional, en donde se configuran los procesos teórico - prácticos formados dentro del sistema educativo y de efectuar los preceptos de la institución de manera formal, esta misma gestión debe ser capaz de comprender y conducir la

SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL

organización escolar, se construye a nivel colectivo la misión, visión, valores de la institución y la cultura organizacional, de los cuales sus actores principales son los docentes, el personal administrativo, estudiantes, padres de familia y la sociedad, en síntesis una gestión escolar es innovadora y adaptable a los cambios.

Según Miranda y Echeverry (2011), la gestión pedagógica debe estar orientada a fortalecer la cooperación y participación activa de todos los actores involucrados de la institución, en donde se involucran los procedimientos de políticas educativas, y se promueva la descentralización y creación de mejores canales de comunicación en el sistema educativo, para que se forje una gestión pedagógica adecuada, porque así evolucionará hacia un modelo autónomo y cooperativo dando apertura a nuevos conocimientos que le permitan acoplarse a los cambios constantes y dinámicos que se dan en la educación.

Por consiguiente estos autores coinciden en que la gestión pedagógica es de vital importancia en las instituciones y que abarca procesos que requieren de una planeación y ejecución estructurada y formal que beneficie a la comunidad educativa tanto dentro como fuera de ella, donde prevalezca la calidad de servicio, y calidad de vida para los involucrados (Miranda y Echeverry, 2011).

Si las instituciones carecen de una buena gestión pedagógica y de un adecuado clima escolar entonces el docente puede enfrentar ciertos riesgos.

El trabajo del docente como un riesgo

Para Pérez (2009) en el sector de la educación existe una falta de conocimientos respecto a la existencia de riesgos a los que están expuestos los docentes, y menciona que los principales problemas son: falta de cultura preventiva entre los docentes,

SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL

deficiente vigilancia de la salud del profesorado, escaso reconocimiento de las enfermedades que sufre el docente, los riesgos psicosociales a los que están expuestos, y falta de planes de autoprotección.

Los principales riesgos relacionados con la práctica docente derivan en condiciones de seguridad como caídas producidas por suelos y escaleras en mal estado o resbaladizas, caídas de objetos, choques o golpes contra objetos, golpes y cortes producidos por herramientas de trabajo, sobre esfuerzos que generan transportar recursos didácticos, riesgos higiénicos, riesgos biológicos, riesgos químicos, contaminación acústica, deficiente iluminación, temperaturas inadecuadas, y riesgos ergonómicos (Pérez, 2009).

Adicional a estos riesgos ambientales los docentes de las instituciones que año tras año regresan a clases, se enfrentan a nuevos retos que desencadenan en nuevos factores estresantes como: el estado de ánimo, los problemas psicosociales que arrastran desde su ambiente personal, apoyo social por parte de compañeros o la desmotivación e indisciplina de los alumnos (Salanova, Llorens, y García, 2003).

El síndrome de burnout es una de las consecuencias psicosociales que más afecta al docente en los últimos años, presentando efectos negativos en la persona como en la institución (Salanova, Llorens, y García, 2003). El burnout no es una enfermedad o sintomatología repentina, es un estado que surge gradualmente ante los acontecimientos estresantes a los que está sometido el docente en la vida diaria (Aris, 2009).

Por tanto la conducta del docente se ve mermada ante esta patología que presenta varios síntomas, que según Aris (2009) clasifica en cuatro elementos:

1. *Síntomas psicosomáticos*: Asociados a cefaleas, dolores musculares, molestias gastrointestinales, insomnio, etc.

SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL

2. *Síntomas conductuales*: Se presentan problemas relacionales en el área de trabajo y en la vida personal y el absentismo laboral, etc.
3. *Síntomas emocionales*: Expresan distanciamiento afectivo a las personas de su entorno, irritabilidad, impaciencia, ansiedad, bajo rendimiento y concentración en el trabajo.
4. *Síntomas defensivos*: El docente entra en estado de negación de las emociones anteriormente mencionadas, desplazamiento de sentimientos hacia otros ámbitos no relacionados con su realidad en el trabajo, presentan cinismo hacia los clientes o alumnos haciéndolos culpables de su situación.

Por todas estas causas los profesores pueden sufrir daños irreversibles a consecuencia del trabajo que realizan, estar inmersos en un ambiente laboral inadecuado puede alterar el comportamiento del docente.

Metodología

A partir de los temas desarrollados en la revisión conceptual se puede decir que el clima social escolar y la gestión pedagógica, son factores importantes en los docentes con respecto a la relación con sus alumnos como en la toma de decisiones en cuanto a las estrategias y prácticas a utilizarse en el aula, para generar un ambiente que favorezca el aprendizaje y que brinde igualdad de oportunidades a todos los estudiantes respetando su diversidad. A continuación se detallan las preguntas de investigación de este estudio.

Pregunta general

¿Cómo afecta el síndrome de burnout en el clima social del aula y la gestión pedagógica en docentes de educación inicial del distrito 5 de la Zona Tarqui de Guayaquil en el periodo 2016-2017?

Preguntas específicas

¿Cuál es el nivel del burnout en el aula del docente de educación inicial?

¿Cuál es el nivel del clima social del aula?

¿Cuál es el nivel de la gestión pedagógica en el aula?

Diseño metodológico

El presente trabajo forma parte de un estudio sobre el síndrome del quemado o burnout en los docentes de educación inicial, realizado por tres estudiantes egresadas de la carrera de Ingeniería en Gestión de Recursos Humanos y una estudiante de la carrera de Educación Inicial de la Universidad Casa Grande. Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo con diseño de tipo descriptivo porque tiene como fin describir un evento del contexto en particular que vive el docente, partiendo de los efectos que produce el síndrome del quemado o burnout dentro de su actividad como docente, es de tipo temporal transversal porque la recopilación de datos es recogida en un periodo de tiempo único y las variables son medidas en una sola ocasión (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL

La investigación es cuantitativa con un diseño no experimental definida por Hernández, Fernández y Baptista (2010), “como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables” (p. 149), es decir que no se varía de manera intencional las variables independientes y que solo se observarán los fenómenos tal como se dan en su ambiente natural que luego serán analizados.

Conceptualización y operacionalización de las variables

A continuación se detallan las variables establecidas para el estudio, por lo cual es importante mostrar una definición conceptual que ciertos autores les han dado a cada una de ellas. En la tabla 1 se presenta el proceso de conceptualización y operacionalización de las variables.

Tabla 1

Definición conceptual y operacionalización de variables

| Variab | Definición conceptual | Operacionalización | Indicadores | Preguntas de investigación |
|---------------|---|--|---|-----------------------------------|
| Burnout | El síndrome de burnout es un tipo de estrés laboral crónico que conlleva a estados de agotamiento físico, mental y emocional, perjudicando la calidad laboral y las relaciones interpersonales y que este síndrome no debe ser relacionado con el estrés psicológico, porque debe ser comprendido como una respuesta por causa de un estrés crónico, que se genera de las relaciones de los profesionales con la organización y sus | Maslach Burnout Inventory. Versión en español (MBI-GS). 16 ítems | Puntajes individual y colectivo en base a las escalas de cada área del instrumento (1- Nunca, 2-Una o más veces por mes. 3-Una vez por semana, 4- Algunas veces por semana, 5- todos los días) Preguntas 1-16 | Pregunta 1 |

SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL

| | | | | |
|----------------------|---|---|---|------------|
| | clientes. (Gil Monte, 2003) | | | |
| Clima social escolar | El clima social es la percepción que tienen las personas sobre los diferentes aspectos del entorno en el que se desarrollan las experiencias y actividades diarias relacionadas con el sistema escolar de la institución educativa. (Aron y Milicic, 2000) | Cuestionario de clima escolar CES de Moos y Trickett, adaptación ecuatoriana para profesores. 70 ítems | Puntajes individual y colectivo en base a las escalas de cada área del instrumento (1- nunca ,2- rara vez, 3-Algunas veces, 4- frecuentemente y 5- siempre) | Pregunta 2 |
| Gestión pedagógica | Navarro (2002) “Un proceso multidimensional de prácticas administrativas, organizacionales, políticas, académicas y pedagógicas que construyen a la escuela desde los sujetos que la conforman y que orientan la cultura de lo escolar hacia la transformación y mejora de la escuela y de sus resultados” (pág. 15-16) | Cuestionario de autoevaluación a la gestión del aprendizaje por parte del docente Ministerio de Educación del Ecuador 2011. 72 ítems | Puntajes individual y colectivo en base a las escalas de cada área del instrumento (1- nunca, 2- Rara vez, 3-Algunas veces, 4- frecuentemente y 5- siempre) | Pregunta 3 |

Nota: Definición de las variables analizadas en la presente investigación según los autores revisados. Explicación de las herramientas de análisis para cada variable dentro del cuestionario utilizado. Información consolidada por el autor del presente trabajo.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 83 docentes de educación inicial de 20 escuelas de la zona Tarqui distrito 5. Pero solo 35 docentes contestaron los

cuestionarios vía online y en físico, la muestra estaba constituida por mujeres de educación inicial del área urbana, con una edad promedio de 40.5 años.

Descripción de los sitios escogidos y los criterios de selección

El muestreo fue por conveniencia que se eligió intencionalmente a los individuos de la población por la facilidad de acceso y proximidad de los investigadores, (Hernández, et al, 2010). La recolección de los datos se realizó durante los meses de junio y julio del presente año, en la que cada uno de los investigadores realizó la aplicación de cuestionarios en 20 instituciones de la ciudad de Guayaquil.

Previo al proceso de la recolección de datos se contactaron a los rectores y directores de las instituciones privadas y públicas seleccionadas a través de cartas de solicitud de apertura y autorización en la que se explicaba el objetivo de estudio y la aplicación de cuestionarios a los docentes, la participación fue de manera voluntaria y asegurando la confidencialidad de los mismos. Para la aplicación del instrumento se visitó cada escuela y se hizo una breve introducción sobre el cuestionario y el tema de investigación; los docentes podían elegir la modalidad para contestar el cuestionario, siendo la mayor parte de la muestra escogió hacerlo vía online porque no disponían de tiempo para hacerlo después de clases y les resultaba fácil hacerlo los fines de semana, también algunas de las participantes mostró resistencia y se negaron a hacer el cuestionario porque no disponían del tiempo suficiente.

Instrumento

Para recoger los datos de esta investigación se utilizaron tres cuestionarios, estos instrumentos han sido validados por el Ministerio de Educación del Ecuador, la

SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL

Universidad Técnica Particular de Loja y por profesionales expertos en el tema de burnout. Se utilizó la herramienta *Google Form* para aplicar los cuestionarios de manera virtual que se detallan a continuación:

Para medir la variable burnout se aplicó el cuestionario de Maslach Burnout Inventory General Survey (MBI-GS) (Maslach, Jackson y Schaufeli, 1996), en la traducción castellana realizada por Gil Monte (2002), que consta de 16, la escala de respuesta utilizada es de tipo Likert de cinco puntos que van desde (1) Nunca, (2) Una o más veces por semana, (3) Una vez por semana, (4) Algunas veces por semana y (5) Todos los días. (Ver anexo 1)

Este cuestionario abarca tres aspectos del síndrome de burnout:

- *Agotamiento emocional*, con cinco ítems que describen sentimientos de estar abrumado y agotado emocionalmente por el trabajo;
- *Despersonalización* con cinco ítems que describen una respuesta impersonal y falta de sentimientos hacia los sujetos objeto de atención;
- *Realización personal* con seis ítems que describen sentimientos de competencia y realización exitosa en el trabajo hacia los demás.

Se utilizó el Cuestionario de Clima Escolar CES de Moos y Trikett (2011), adaptación ecuatoriana para profesores, que consta de 100 ítems que se refieren a las actividades que realizan los docentes y alumnos del aula, el mismo fue modificado por profesionales expertos en el tema y adaptado con 70 ítems acorde a las actividades que se hacen en el nivel de educación inicial, la escala de respuesta utilizada es de tipo Likert de cinco puntos que van desde (1) Nunca, (2) Rara vez, (3) Algunas veces, (4) Frecuentemente y (5) Siempre. (Ver anexo 1)

SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL

Este cuestionario evalúa el clima social de los centros educativos, y contiene 4 dimensiones y 10 subescalas:

- *Dimensión Relacional* con 22 ítems, y tres subescalas que son *Implicación*, *Afiliación* y *Ayuda* que miden los vínculos afectivos en los que interaccionan los docentes y alumnos.
- *Dimensión de desarrollo personal* con 7 ítems, y dos subescalas que son *Competitividad* y *Tarea* que evalúan el grado de importancia que se da en las clases a la ejecución de las tareas.
- *Dimensión de estabilidad o sistema de mantenimiento* 24 ítems, y tres subescalas que son *Organización*, *Claridad*, y *control* que evalúan los aspectos normativos y de regulaciones de clases.
- *Dimensión del sistema de cambio* con 17 ítems, y dos subescalas que son *Innovación* y *Trabajo Colaborativo* que miden el nivel de diversidad e innovación referentes a las actividades del aula (Casullo, 1998).

El tercer instrumento aplicado fue el Cuestionario de autoevaluación a la gestión del aprendizaje del docente del Ministerio de Educación del Ecuador (2011), que consta de 72 ítems divididos en 4 dimensiones, las respuestas utilizan nuevamente la escala de Likert con cinco puntos que van desde (1) Nunca, (2) Rara vez, (3) Algunas veces, (4) Frecuentemente y (5) Siempre. (Ver anexo 1)

- *Habilidades pedagógicas y didácticas* con 40 ítems, que evalúa las estrategias, técnicas y recursos pedagógicos y didácticos que utiliza el docente para la ejecución apta del desarrollo de la enseñanza y aprendizaje del alumno.

SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL

- *Desarrollo emocional* con 7 ítems, mide el nivel de satisfacción personal del docente con respecto al trabajo en el aula y de la aceptación y reconocimiento por parte de los estudiantes.
- *Aplicación de normas y reglamentos* 8 ítems, evalúa el grado de cumplimiento de las reglas y normas que se decretan en el aula.
- *Clima del aula* 17 ítems, mide el nivel relacional, la cooperación y organización que la docente siembra en el aula, esta dimensión tiene como finalidad de que los docentes reflexionen acerca de su desempeño profesional con el fin de mejorar la práctica pedagógica del docente en el aula y también el ambiente en el que se desarrollan estos procesos (Balseca, 2013).

Análisis de datos

Para el proceso de análisis de datos se realizó una revisión de la información de otros estudios previos relacionados con las variables expuestas y de la información recogida a través de los cuestionarios aplicados, el primer paso fue ingresar todos los datos de los cuestionarios respondidos en físico, una vez que se registraron todos los cuestionarios se procedió a descargar los datos en una matriz de Excel y crear un archivo consolidado. Luego se procedió con la depuración de datos.

Para la variable de burnout primero se determinaron los rangos de Alto, Medio y Bajo, para establecer en qué nivel de burnout se encontraban las docentes, para esta variable el nivel Alto significa un aspecto negativo, el nivel Medio un aspecto moderado y el nivel Bajo un aspecto positivo. Para poder identificar los niveles de burnout se utilizaron las siguientes escalas.

SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL

Tabla 2*Niveles de Burnout por características*

| | Bajo | Medio | Alto |
|-----------------------|-------------|--------------|-------------|
| Agotamiento emocional | 5 al 7 | 8 al 14 | 15 y mas |
| Despersonalización | 5 al 7 | 8 al 14 | 15 y mas |
| Eficacia Personal | 21 y mas | 11 al 20 | 6 al 10 |

Para la variable de gestión pedagógica se determinaron las escalas de Alto, Medio y Bajo estos niveles se evalúan de manera opuesta a la variable de burnout, el nivel Alto significaría un aspecto positivo, el nivel Medio un aspecto moderado y el nivel Bajo un aspecto negativo. Estas escalas fueron determinadas por profesionales expertos en el tema. Las escalas para cada dimensión fueron las siguientes:

Tabla 3*Escalas para cada dimensión*

| Gestión pedagógica: | Bajo | Medio | Alto |
|--|-------------|--------------|-------------------|
| Dimensión 1: habilidades pedagógicas y didácticas | 40 – 53 | 54 – 107 | 108 - en adelante |
| Dimensión 2: Desarrollo emocional | 7 - 9 | 10 - 19 | 20 - en adelante |
| Dimensión 3: Aplicación de normas y reglamentos | 8 – 11 | 12 - 23 | 24 - en adelante |
| Dimensión 4: clima del aula | 17 - 23 | 24 - 47 | 48 - en adelante |

SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL

Para la variable de clima social escolar se aplicó el cuestionario de CES de Moos y Trikett en el que se analizó por preguntas positivas y negativas de las cuales los docentes valoran la frecuencia en que realizan las actividades concernientes al aula, para poder clasificar las preguntas a cada subescala se utilizó una tabla de claves de correlación para cada pregunta (Casullo, 1998).

Plan de trabajo

Para llevar a cabo la investigación se elaboró un plan de trabajo en las que se realizaron reuniones periódicas con los guías de investigación y se detallan las actividades realizadas mes a mes.

| ACTIVIDADES | Abr. | May. | Jun. | Jul. | Ago. | Sept. | Oct. | Nov. | Dic. |
|---|------|------|------|------|------|-------|------|------|------|
| Exposición del tutor acerca del proyecto de investigación | | | | | | | | | |
| Lecturas de referencia. Estudios referenciales. | | | | | | | | | |
| Levantamiento de marco conceptual | | | | | | | | | |
| Búsqueda de centros educativos para aplicación de la encuesta | | | | | | | | | |
| Entrega de solicitudes de ingreso a los centros educativos | | | | | | | | | |
| Recolección de datos | | | | | | | | | |
| Tabulación y análisis de datos | | | | | | | | | |
| Presentación del documento de pre-grado | | | | | | | | | |
| Correcciones del documento de pre-grado | | | | | | | | | |
| Revisión final de documento de grado | | | | | | | | | |
| Entrega de informe final | | | | | | | | | |
| Presentación del documento de grado | | | | | | | | | |

Grafico 1. Plan de trabajo de investigación

Resultados

Características de la muestra

Del análisis de la muestra de 35 docentes todas las participantes fueron mujeres con una edad promedio de 40.5 de un rango entre 22 y 63 años.

A continuación se muestran en tablas los datos recogidos sobre el nivel académico y el tipo de instituciones:

Tabla 4

Tipo de centro educativo

| | |
|-----------------|--------------|
| Particular | 68.6% |
| Fiscal | 28.6% |
| Fisco municipal | 2.9% |

Tabla 5

Nivel académico de estudios

| | |
|--------------|--------------|
| Profesor | 25.7% |
| Licenciatura | 51.4% |
| Maestría | 20% |
| Diplomado | 2.9% |

El promedio de años de experiencia como docente en general es de 15.28 de un rango entre 3 y 30 años. Los años de experiencia como docente de preescolar es de 13.5 de un rango entre 2 y 30 años; el promedio que tienen de estudiantes dentro del aula es de 24 de un rango entre 15 y 44 alumnos.

Resultados de Burnout

Para responder a la primera pregunta específica planteada ¿Cuál es el nivel del burnout en el aula de docentes de educación inicial?, se aplicó el cuestionario de Maslach Burnout Inventory General Survey (MBI-GS) que mide el nivel de burnout en tres aspectos: Agotamiento Emocional, Despersonalización y Realización profesional, este instrumento con escala de Likert de frecuencias tiene cinco puntos que van desde (1) Nunca y (5) Todos los días.

Agotamiento emocional: Esta subescala valora la vivencia de estar exhausto emocionalmente por la carga laboral. De las 35 docentes (4) tienen un nivel bajo, (24) un nivel medio y (7) tienen un nivel alto, lo cual muestra que las 24 docentes pueden presentar riesgo de estar quemadas por el trabajo si no se toman medidas de prevención y las 7 docentes si sufren de síndrome de burnout y de agotamiento.

Despersonalización: Esta subescala valora el grado en que cada uno reconoce actitudes de frialdad y distanciamiento. De las 35 docentes (27) tienen un nivel bajo de actitudes negativas, (6) tienen un nivel medio y (2) un nivel alto, lo cual muestra que dos docentes presentan síndrome de burnout en el área de despersonalización y 27 pueden presentar riesgos de burnout si no se toman medidas de prevención.

Realización Profesional: Esta subescala evalúa los sentimientos de autoeficacia y realización personal en el trabajo. De las 35 docentes (33) muestra un alto desempeño en sus funciones, (2) presentan un nivel medio, por lo que demuestra que las docentes se sienten realizadas en su trabajo al considerarse en un alto desempeño profesional.

Tabla 6*Número de docentes por niveles de Burnout por características.*

| | Bajo | Medio | Alto |
|--------------------------------|------|-------|------|
| Agotamiento emocional | 4 | 24 | 7 |
| Despersonalización | 27 | 6 | 2 |
| Realización profesional | 33 | 2 | 0 |

Resultados de Clima Social Escolar

Con respecto a la variable de Clima Social para responder a la pregunta específica planteada ¿Cuál es el nivel del clima social del aula?, se aplicó el cuestionario de CES de Moos y Trickett, se detallan a continuación los resultados de las dimensiones con sus respectivas subescalas:

Dimensión Relacional – subescala implicación:

Esta subescala mide desde la percepción de los docentes, el nivel de interés de los alumnos por las actividades en clase, el entorno que se crea para que se sientan cómodos y felices. Para los ítems número 1, 20, 39, 53 el nivel de repuestas fue positivo en la escala de “frecuentemente” y “siempre”, los ítems número 13, 28, también son positivas porque se ubican en la escala de “nunca” y “rara vez”, lo cual demuestra que la percepción del docente con respecto a estas actividades es satisfactoria.

En la siguiente tabla 7 se presenta las respuestas obtenidas de los docentes:

Tabla 7

| Ítem | Positivo | Negativo |
|---|----------|----------|
| 1. Los estudiantes ponen mucho interés en lo que hacen en esta aula. | 34 | 1 |
| 13. Siempre los estudiantes quieren que se acabe pronto la clase. | 34 | 1 |
| 20. En esta aula, la mayoría de estudiantes ponen realmente atención a lo que dice el profesor | 26 | 9 |
| 28. Muy pocos estudiantes, participan en las actividades en esta aula | 30 | 5 |
| 39. A veces, los trabajos hechos en clase por los estudiantes son presentados a sus compañeros. | 34 | 1 |
| 53. A los estudiantes, realmente siempre les agrada esta aula. | 29 | 6 |

Dimensión Relacional – subescala Afiliación:

Esta subescala mide el grado de interacción que hay entre los alumnos y cómo estos se ayudan en sus tareas y si llegan a crear vínculos de amistad; los ítems número 2, 14, 21, 29, 34, el nivel de respuestas fue positivo en la escala de “frecuentemente” y “siempre”; los ítems número 8, 40, 43, 47, 54, también son positivas porque contestaron en la escala de “nunca” y “rara vez” lo cual refleja que los docentes observan que los alumnos mantienen una buena relación entre ellos y que les gusta colaborar en la actividades del aula.

Tabla 8

| Ítem | Positivo | Negativo |
|--|----------|----------|
| 2. En esta aula, los estudiantes llegan a conocerse realmente bien entre unos y otros. | 34 | 1 |
| 8. Los estudiantes de esta aula, nunca se interesan por conocer a sus compañeros. | 28 | 7 |
| 14. En esta aula, se hacen muchas amistades | 33 | 2 |
| 21. En esta aula, fácilmente e hacen grupos de estudiantes para realizar proyectos o tareas. | 28 | 7 |
| 29. En esta aula, a los estudiantes les agrada colaborar en las actividades.. | 34 | 1 |
| 34. A los estudiantes les gusta ayudarse los unos a otros para hacer sus deberes. | 13 | 22 |

SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL

| | | |
|---|----|----|
| 40. En esta aula, ¿Los estudiantes raras veces tienen la oportunidad de conocerse los unos a otros? | 23 | 12 |
| 43. En esta aula, se tarda mucho tiempo en conocer los nombres de los compañeros. | 30 | 5 |
| 47. Hay algunos estudiantes que nunca se sienten bien en esta aula. | 28 | 7 |
| 54. Algunos estudiantes, no se llevan bien con sus compañeros de aula. | 29 | 6 |

Dimensión Relacional – subescala Ayuda:

Esta subescala mide el grado de ayuda, comunicación, confianza e interés que el docente expresa a los alumnos; los ítems número 9, 41, 44, el nivel de respuestas positivas es alto porque contestaron en la escala de “frecuentemente” y “siempre”, los ítems número 3, 22, 55, también son positivas porque contestaron en la escala de “nunca” y “rara vez” lo cual demuestra que los docentes mantienen una amistad con los alumnos y se preocupan por ellos.

Tabla 9

| Ítem | Positivo | Negativo |
|---|----------|----------|
| 3. El profesor dedica muy poco tiempo a hablar con los estudiantes. | 34 | 1 |
| 9. El profesor, se preocupa por cada uno de los estudiantes. | 33 | 2 |
| 22. El profesor les ayuda demasiado en las tareas que se hacen en el aula. | 17 | 18 |
| 41. El profesor, ¿siempre acepta hablar de otro tema que se propone en clase? | 26 | 9 |
| 44. Al profesor, le gusta saber lo que los estudiantes quieren aprender. | 35 | 0 |
| 55. En esta aula, los estudiantes deben tener cuidado con lo que dicen. | 19 | 16 |

Dimensión Desarrollo Personal – subescala Competitividad:

Esta subescala evalúa el grado de competencia que existe entre los alumnos al momento de presentar tareas o participar en clase; el nivel de respuestas fue positiva porque en el ítem número 15 contestaron en la escala de “frecuentemente” y “siempre”,

y el ítem número 24 contestaron en la escala de “nunca” y “rara vez” lo cual indica que los docentes observan que los estudiantes no compiten con sus compañeros pero que si les gusta participar en clase.

Tabla 10

| Ítem | Positivo | Negativo |
|--|----------|----------|
| 15. Hay estudiantes que siempre quieren ser los primeros en dar las respuestas a las preguntas del profesor. | 32 | 3 |
| 24. En esta aula, los estudiantes nunca compiten con sus compañeros. | 20 | 15 |

Dimensión Desarrollo Personal – subescala Tarea:

Esta subescala evalúa el grado de importancia para terminar las tareas programadas en clase y la continuidad que se da a los temas de las materias; el nivel de respuestas fue positivo, los ítems número 23, 30, contestaron en la escala de “frecuentemente” y “siempre”, los ítems número 45, 48, 56 contestaron en la escala de “nunca” y “rara vez” el nivel de respuestas indica que las docentes mantienen un itinerario de trabajo organizado con los alumnos.

Tabla 11

| Ítem | Positivo | Negativo |
|--|----------|----------|
| 23. En esta aula, es muy importante haber realizado un cierto número de tareas. | 22 | 13 |
| 30. En esta aula los estudiantes trabajan pocas veces. | 27 | 8 |
| 45. A menudo, el profesor dedica tiempo de su clase para hablar de otras cosas que no sean los temas a tratar. | 11 | 24 |
| 48. Esta aula, parece más una fiesta que un lugar para aprender algo. | 22 | 13 |
| 56. El profesor, sigue el tema de clase y no se desvía de él hablando de otras cosas. | 9 | 26 |

Dimensión de Estabilidad – subescala Organización:

Esta subescala evalúa el orden, la organización y la forma correcta de realizar las tareas; el nivel de respuestas fue positivo para los ítems número 4, 16, 31, 49, 57, contestaron en la escala de “frecuentemente” y “siempre”, y los ítems número 25, 35, contestaron en la escala de “nunca” y “rara vez”, el nivel de respuestas positivas demuestra que los docentes mantienen un aula bien organizada.

Tabla 12

| Ítem | Positivo | Negativo |
|--|----------|----------|
| 4. En esta aula, todo está muy bien ordenado. | 35 | 0 |
| 16. Los estudiantes de esta aula, pasan mucho tiempo jugando. | 15 | 20 |
| 25. Por lo general, en esta aula se forma un gran alboroto. | 32 | 3 |
| 31. El profesor, rara vez tiene que decirle a los estudiantes que se sienten en sus puestos. | 9 | 26 |
| 35. Diariamente, el profesor debe pedir que no se alboroten tanto los estudiantes | 32 | 3 |
| 49. En esta aula, las actividades son claras. | 33 | 2 |
| 57. Los estudiantes, nunca interrumpen al profesor en clase. | 21 | 14 |

Dimensión de Estabilidad – subescala Claridad:

Esta subescala mide el cumplimiento y el conocimiento de las normas del aula, en los ítems número 5, 17, 26, 32, 36, 46, el nivel de respuestas positivas es alto porque contestaron en la escala de “frecuentemente” y “siempre”, para los ítems número 10, 50, 58 contestaron en la escala de “nunca” y “rara vez”, lo cual demuestra que las docentes si hacen cumplir las reglas establecidas en el aula.

Tabla 13

| Ítem | Positivo | Negativo |
|--|----------|----------|
| 5. En esta aula, hay reglas claras que los estudiantes tienen que cumplir. | 34 | 1 |
| 10. En esta aula, parece que las reglas cambian mucho. | 33 | 2 |
| 17. El profesor explica lo que le ocurrirá a los estudiantes sino cumplen las reglas de aula. | 15 | 20 |
| 26. El profesor, explica cuáles son las reglas del aula. | 33 | 2 |
| 32. El profesor, trata de hacer cumplir las reglas establecidas en esta aula. | 29 | 6 |
| 36. Los estudiantes podrán aprender más, según cómo actúe el profesor ese día. | 29 | 6 |
| 46. El profesor explica al inicio del año las reglas de lo que se puede hacer o no hacer en el aula. | 29 | 6 |
| 50. Los estudiantes siempre están inseguros de las reglas de clase. | 32 | 3 |
| 58. El profesor, se "porta" siempre igual con los que no respetan las reglas. | 22 | 13 |

Dimensión de Estabilidad – subescala Control:

Esta subescala mide el grado en el que el docente es estricto en el cumplimiento de las reglas, los ítems número 6, 11, 27, 33, 37, 51, contestaron en la escala de “nunca” y “rara vez”; y los ítems número 18, 59, contestaron en la escala de “frecuentemente” y “siempre”, el alto nivel de respuestas positivas indica que las docentes pueden ser flexibles ante el cumplimiento de normas.

Tabla 14

| Ítem | Positivo | Negativo |
|---|----------|----------|
| 6. En esta aula, hay pocas reglas que cumplir. | 35 | 0 |
| 11. Si un estudiante, no cumple una regla dentro de la clase es castigado. | 16 | 19 |
| 18. Por lo general, el profesor no es muy estricto. | 3 | 32 |
| 27. Los estudiantes, pueden "tener problemas" con el profesor por charlar mucho. | 30 | 5 |
| 33. En esta aula, los estudiantes rara vez cumplen las reglas. | 26 | 9 |
| 37. Los estudiantes pueden tener problemas si no están en su puesto al comenzar la clase. | 22 | 13 |

SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL

| | | |
|--|----|---|
| 51. El profesor, obliga abandonar el aula a los estudiantes que se portan mal. | 27 | 8 |
| 59. Todos los estudiantes cumplen las reglas que exige el profesor. | 32 | 3 |

Dimensión del Sistema de cambio – subescala Innovación:

Esta subescala mide el nivel de variedad y cambios que el profesor implementa a través de nuevas técnicas para estimular la creatividad del alumno, para los ítems número 7, 12, 38, 42, 60, el nivel de respuestas fue positiva porque contestaron en la escala de “frecuentemente” y “siempre”, los ítems número 19, 52, contestaron en la escala de “nunca” y “rara vez”; lo cual indica que las docentes fomentan la creatividad de los alumnos en sus clases.

Tabla 15

| Ítem | Positivo | Negativo |
|---|----------|----------|
| 7. En esta aula, siempre escuchas nuevas ideas. | 30 | 5 |
| 12. En esta aula, los estudiantes hacen diferentes tareas cada día. | 34 | 1 |
| 19. En esta aula, nunca se trabaja de manera distinta a la que se acostumbra todos los días. | 16 | 19 |
| 38. El profesor propone trabajos nuevos para que los hagan los estudiantes. | 32 | 3 |
| 42. En esta aula, se espera que los estudiantes, al realizar sus tareas, respeten las reglas establecidas | 29 | 6 |
| 52. En esta aula, los estudiantes hacen casi todos los días el mismo tipo de actividades y tareas. | 25 | 10 |
| 60. En esta aula, se permite que los estudiantes realicen cosas nuevas. | 34 | 1 |

Dimensión del Sistema de cambio – subescala Trabajo colaborativo:

Esta subescala evalúa el nivel de predisposición que tienen los alumnos para trabajar juntos y el de poder ampliar su aprendizaje y el de los demás, todas los ítems muestran un alto nivel de respuestas positivas porque las docentes contestaron en la escala de “frecuentemente” y “siempre”.

Tabla 16

| Ítem | Positivo | Negativo |
|---|----------|----------|
| 61. Los estudiantes de esta aula, se ayudan y colaboran unos con otros. | 35 | 0 |
| 62. En esta aula, los estudiantes, colaboran y motivan a un compañero para que mejore su aprendizaje. | 35 | 0 |
| 63. A los estudiantes, de esta aula, les gusta escuchar las ideas de sus compañeros. | 35 | 0 |
| 64. Los estudiantes, en esta aula, reconocen y aplauden, cuando un compañero del grupo hace bien su tarea | 35 | 0 |
| 65. En esta aula, el profesor anima que los estudiantes se ayuden unos a otros. | 35 | 0 |
| 66. A los estudiantes de esta aula, les gusta enseñar a sus compañeros lo que aprendieron del profesor. | 35 | 0 |
| 67. En esta aula, lo más importante, es aprender de todos. | 35 | 0 |
| 68. En esta aula, el profesor, cree que todos somos importantes en el grupo | 35 | 0 |
| 69. El profesor, explica claramente las reglas para trabajar en grupo. | 35 | 0 |
| 70. El profesor, siempre, da la oportunidad de participar a todos en el grupo. | 35 | 0 |

Resultados de Gestión pedagógica

Con respecto a la variable de Gestión Pedagógica y para responder a la pregunta ¿Cuál es el nivel de la gestión pedagógica?, se aplicó el cuestionario de autoevaluación a la gestión del aprendiz por parte del docente - Ministerio de Educación del Ecuador (2011), que consta de 72 ítems, se mostrará a continuación cada dimensión en las que se situaron las 35 docentes.

Dimensión 1 Habilidades pedagógicas y didácticas:

La dimensión 1 con 40 ítems, evalúa las estrategias, técnicas y recursos pedagógicos y didácticos que utiliza el docente para la ejecución apta del desarrollo de la enseñanza y aprendizaje del alumno. En la tabla se muestra que las 35 docentes

SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL

registró un nivel alto de habilidades pedagógicas y didácticas, de acuerdo a la escala de la tabla 3 que sumaron con una puntuación de 108 en adelante, porque en todos los ítems contestaron en la escala de “frecuentemente” y “siempre”, lo cual refleja que las docentes utilizan los recursos y estrategias pedagógicas y que promueven en los estudiantes la interacción grupal, la autonomía, estimulan el desarrollo de competencias y habilidades para mejorar la calidad de aprendizaje del alumno; a partir del ítem 31 se evalúa si las docentes desarrollan esas habilidades en los niños. A continuación se detalla cada ítem y la escala de frecuencia en la que respondieron las docentes:

Tabla 17

| Ítem | Nunca | Rara vez | Algunas veces | Frecuentemente | Siempre |
|---|-------|----------|---------------|----------------|---------|
| 1. Preparo las clases en función de las necesidades de los estudiantes con problemas similares a los que enfrentarán en la vida diaria. | 1 | | | 14 | 20 |
| 2. Selecciono los contenidos de aprendizaje de acuerdo con el desarrollo cognitivo y socio afectivo de los estudiantes | | | | 8 | 27 |
| 3. Doy a conocer a los estudiantes la programación y objetivos de la asignatura al inicio del año lectivo. | 3 | 1 | 8 | 4 | 19 |
| 4. Utilizo el lenguaje adecuado para que los estudiantes me comprendan. | | | | | 35 |
| 5. Recuerdo a los estudiantes los temas tratados en la clase anterior | | | | 5 | 30 |
| 6. Pregunto a los estudiantes sobre las ideas más importantes desarrolladas en la clase anterior | | | | 2 | 33 |
| 7. Realizo una breve introducción antes de iniciar un nuevo tema o contenido | | | | 1 | 34 |
| 8. Permito que los estudiantes expresen sus preguntas e inquietudes | | | | 2 | 33 |
| 9. Proporciono la discusión y el respeto a las opiniones diferentes | | | | 1 | 34 |
| 10. Aprovecho el entorno natural y social para propiciar el aprendizaje significativo de los estudiantes | | | | 2 | 33 |
| 11. Organizo la clase para trabajar en grupos. | | | | 2 | 33 |
| 12. Utilizo técnicas de trabajo cooperativo en el aula | | | | 3 | 32 |
| 13. Doy estímulos a los estudiantes cuando realizan un buen trabajo | | | | 4 | 31 |

SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL

| | | | | |
|--|---|---|----|----|
| 14. Propongo actividades para que cada uno de los estudiantes trabaje en el grupo | | | 6 | 29 |
| 15. Motivo a los estudiantes para que se ayuden unos con otros | | | 4 | 31 |
| 16. Promuevo la interacción de todos los estudiantes en el grupo | | | 4 | 31 |
| 17. Promuevo la autonomía dentro de los grupos del trabajo | | | 7 | 28 |
| 18. Valoro las destrezas de todos los estudiantes | | | 2 | 33 |
| 19. Promuevo que todos los estudiantes realicen el mismo trabajo | | | 9 | 26 |
| 20. Reconozco que lo más importante en el aula es aprender todos | | | 2 | 33 |
| 21. Explico claramente las reglas para trabajar en equipo | | | 1 | 34 |
| 22. Incorporo las sugerencias de los estudiantes al contenido de las clases | | | 5 | 30 |
| 23. Explico la importancia de los temas tratados, para el aprendizaje y para la vida futura de los estudiantes | | | 3 | 32 |
| 24. Recalco los puntos claves de los temas tratados en clase | | | 3 | 32 |
| 25. Realizo al final de la clase resúmenes de los temas tratados | | | 2 | 33 |
| 26. Reajusto la programación en base a los resultados obtenidos en la evaluación | 1 | | 12 | 22 |
| 27. Elaboro material didáctico para el desarrollo de las clases | | | 2 | 33 |
| 28. Utilizo el material didáctico para el desarrollo de las clases | | | 2 | 33 |
| 29. Utilizo en las clases tecnologías de comunicación e información | 1 | 1 | 13 | 20 |
| 30. Utilizo bibliografía actualizada | 1 | 1 | 11 | 22 |
| 31. Reflexión Guiada | | 1 | 11 | 22 |
| 32. Observar | | | 8 | 27 |
| 33. Descubrir | | 1 | 6 | 28 |
| 34. Exponer en Grupo | 1 | 1 | 10 | 22 |
| 35. Escuchar | | | 6 | 29 |
| 36. Respetar | | | 5 | 30 |
| 37. Consensuar | | 2 | 9 | 24 |
| 38. Socializar | | | 5 | 30 |
| 39. Concluir | | 1 | 12 | 22 |
| 40. Generalizar | | 1 | 13 | 21 |

Dimensión 2 Desarrollo Emocional

La segunda dimensión con 7 ítems, mide el nivel de satisfacción personal del docente con respecto al trabajo en el aula y de la aceptación y reconocimiento por parte de los estudiantes. La tabla 18 registra un alto nivel de desarrollo emocional por parte de

SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL

todas las docentes evaluadas de acuerdo a la escala de la tabla 3 que sumaron con una puntuación de 20 en adelante porque en todos los ítems contestaron en la escala de “frecuentemente” y “siempre”, lo cual demuestra que disfrutaban el dar clases y que mantienen una muy buena relación con los estudiantes. A continuación se detalla cada ítem y la escala de frecuencia en la que respondieron las docentes:

Tabla 18

| Ítem | Nunca | Rara vez | Algunas veces | Frecuentemente | Siempre |
|---|-------|----------|---------------|----------------|---------|
| 1. Disfruto al dictar las clases | 1 | | 7 | 10 | 17 |
| 2. Siento que a los estudiantes les gusta mi clase | | | | 5 | 30 |
| 3. Me gratifica la relación afectiva con los estudiantes | | | | 4 | 31 |
| 4. Puedo tomar iniciativas y trabajar con autonomía en el aula | | 1 | | 6 | 28 |
| 5. Me siento miembro de un equipo con mis estudiantes con objetivos definidos | | | | 4 | 31 |
| 6. Me preocupa porque mi apariencia personal sea la mejor | | | | 4 | 31 |
| 7. Demuestro seguridad en mis decisiones | | | | 4 | 31 |

Dimensión 3 Aplicación de Normas y Reglamento

En la tercera dimensión de 8 ítems, evalúa el grado de cumplimiento de las reglas y normas que se decretan en el aula. También se registra un nivel alto en cuanto a la aplicación de las normas y reglamentos que se establecen en el aula, de acuerdo a la escala de la tabla 3 que sumaron con una puntuación de 24 en adelante porque en todos los ítems contestaron en la escala de “frecuentemente” y “siempre” lo que demuestra que las docentes si hacen cumplir las reglas establecidas a los estudiantes y que también ellas se manejan bajo los estándares normativos de la institución los cuales cumplen con fidelidad.

Tabla 19

| Ítem | Nunca | Rara vez | Algunas veces | Frecuentem ente | Siempre |
|--|-------|----------|---------------|-----------------|---------|
| 1. Aplico el reglamento interno de la institución en las actividades de aula | | | | 3 | 32 |
| 2. Cumpló y hago cumplir las normas establecidas en el aula | | | | 4 | 31 |
| 3. Planifico y organizo las actividades del aula | | | | | 35 |
| 4. Entrego a los estudiantes reportes en los tiempos previstos por las autoridades | 3 | 1 | 4 | 1 | 26 |
| 5. Planifico mis clases en función del horario establecido | | | | 5 | 30 |
| 6. Explico las normas y reglas el aula a los estudiantes | | | 1 | | 34 |
| 7. Llego puntualmente a todas mis clases | | | | 3 | 32 |
| 8. Falto a mis clases solo en caso de fuerza mayor | 7 | 20 | 2 | 1 | 5 |

Dimensión 4 Clima del aula

En la cuarta dimensión con 17 ítems, mide el nivel relacional, la cooperación y organización que la docente siembra en el aula, presentó un nivel alto en el clima del aula, de acuerdo a la escala de la tabla 3 que sumaron con una puntuación de 48 en adelante porque en todos los ítems contestaron en la escala de “frecuentemente” y “siempre”, lo cual quiere decir que las docentes promueven un entorno positivo para los alumnos en los que se valora el respeto, la comunicación, la colaboración, la solución de conflictos, la autodisciplina y las buenas relaciones interpersonales entre los estudiantes.

Tabla 20

| Ítem | Nunca | Rara vez | Algunas veces | Frecuentemente | Siempre |
|--|-------|----------|---------------|----------------|---------|
| 1. Busco espacios y tiempos para mejorar la comunicación con mis estudiantes | | | | 7 | 28 |
| 2. Dispongo y procuro la información necesaria para mejorar el trabajo con mis estudiantes | | | | 3 | 32 |
| 3. Me identifico de manera personal con las actividades de aula que se realizan en conjunto | | | | 1 | 34 |
| 4. Comparto intereses y motivaciones con mis estudiantes | | | | 7 | 28 |
| 5. Dedico el tiempo suficiente para completar las actividades que se proponen en el aula | | | | 6 | 29 |
| 6. Cumpló los acuerdos establecidos en el aula | | | | | 35 |
| 7. Manejo de manera profesional los conflictos que se dan en el aula | | | | 2 | 33 |
| 8. Estoy dispuesto aprender de mis estudiantes | | | | 5 | 30 |
| 9. Propongo alternativas viables para que los conflictos se solucionen en beneficios de todos | | | | 2 | 33 |
| 10. Enseño a respetar a las personas diferentes | | | | 1 | 34 |
| 11. Enseño a no discriminar a los estudiantes por ningún motivo | | | | 1 | 34 |
| 12. Enseño a mantener buenas relaciones entre estudiantes | | | | 1 | 34 |
| 13. Tomo en cuenta las sugerencias, preguntas, opiniones y criterios de los estudiantes | | | | 6 | 29 |
| 14. Resuelvo los actos indisciplinarios de los estudiantes, sin agredirles en forma verbal o física | | | | 1 | 34 |
| 15. Fomento la autodisciplina | | | 1 | | 34 |
| 16. Trato a los estudiantes con cortesía y respeto | | | | | 35 |
| 17. Me preocupo por la ausencia o falta de estudiantes, llamo a los padres de familia o representantes | | | | 7 | 28 |

Discusión de resultados

La pregunta general del presente estudio fue ¿Cómo afecta el síndrome de burnout en el clima social del aula y la gestión pedagógica en docentes de educación inicial?, de acuerdo a los datos obtenidos las docentes presentaron agotamiento emocional y una leve despersonalización, en donde los docentes experimentan agotamiento de energía y conductas de cinismo debido a las situaciones diarias que se presentan en el trabajo (Marrau, 2004). Estos factores inciden moderadamente en los resultados de clima social que evidencian que las docentes a nivel relacional descuidan la vinculación afectiva y comunicación entre los alumnos, en desarrollo personal muestra un bajo grado de importancia que se da en la clase, en la dimensión estabilidad falta regularidad en las normas de la clase, y a nivel de innovación las docentes presentaron leve falta de diversidad en el aula.

Aunque el clima social escolar del aula refleja resultados positivos, existen también aspectos a mejorar como lo es en la dimensión de estabilidad que en sus tres subescalas de organización, claridad y control se refleja que hay que mejorar en fomentar la autodisciplina, sobre todo que el castigo a los alumnos que se porten mal no se aplique en la aulas, que se explique claramente las reglas y que pasaría si estas no llegaran a cumplirse, de acuerdo con Ochoa, Moreno y Martínez (2005) el clima social se compone del elemento de *funcionamiento* que se refiere a los procedimientos que se utilizan para organizar clases y la claridad en que las reglas son expuestas y la vinculación afectiva entre docentes y alumnos.

En la dimensión relacional las subescalas de afiliación y ayuda reflejan leves aspectos a mejorar como el que los alumnos puedan conocerse mejor y generar vínculos

SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL

de amistad, un aspecto contradictorio al obtener una puntuación moderadamente negativa en este ítem, es que a los estudiantes no les gusta ayudarse entre ellos en sus tareas lo cual puede influir en que el profesor les ayude demasiado con las tareas. En la dimensión de desarrollo personal el aspecto que necesita atención es que el docente no sigue el hilo del tema de clase y se desvía del mismo hablando de otros temas y se debe dedicar el tiempo suficiente para completar las temas propuestos en clase. Por tanto la comunicación es un elemento fundamental en el contexto de clima del aula en el que docente – alumno pueda expresar de manera abierta sus preocupaciones o dificultades y de interpretar fácilmente las dinámicas de la escuela (Ochoa, Moreno y Martínez, 2005).

La dimensión de sistema de cambio presentó un aspecto a mejorar en un ítem de la subescala de innovación porque la mayoría respondió que nunca se trabaja de manera distinta todos los días, para Domínguez, Medina y Sánchez (2011) la innovación mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje que motiva a los alumnos a progresar y a repensar lo realizado y de encontrarle sentido, de representar una línea de compromiso.

Con respecto a los resultados obtenidos del cuestionario de autoevaluación a la gestión del aprendizaje por parte del docente (2011), se observa que todas las dimensiones obtuvieron una alta puntuación positiva, pero en cada dimensión se registra un mínimo de docentes que respondieron negativamente. En la dimensión de habilidades pedagógicas se observa que una docente respondió que nunca prepara las clases en función a las necesidades de los estudiantes y doce docentes se respondieron que nunca y algunas veces dan a conocer la programación a los alumnos, dos docentes respondieron que nunca y rara vez utilizan bibliografía actualizada, pero la mayoría tiene un alto nivel pedagógico porque promueven la interacción, la autonomía, motivan a los alumnos y ayudan en la estimulación de sus habilidades. Para la dimensión de

SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL

desarrollo emocional solo una docente respondió que nunca disfruta el dictar clases mientras que siete contestaron que algunas veces, con respecto a la autonomía en el aula una respondió que rara vez puede tomar iniciativa, pero la mayoría mantiene una relación satisfactoria con los alumnos.

En la dimensión de aplicación de normas y reglamentos, ocho docentes respondieron que nunca y algunas veces entregan los reportes a los estudiantes, y cinco docentes respondieron que siempre faltan a clases en casos de fuerza mayor pero la mayoría llega puntualmente a sus clases. En la dimensión clima del aula se registró que solo una docente fomenta la autodisciplina algunas veces, en esta dimensión la mayoría mantiene un buen clima para sus alumnos donde se promueve una buena convivencia entre ellos. Si bien los resultados son positivos hay ciertas docentes de la muestra que contestaron de manera negativa en algunos ítems y que pueden ser las que presentan agotamiento y despersonalización moderada por lo cual la gestión pedagógica de estas docentes puede verse disminuida en el entorno del aula.

Ante lo expuesto cabe mencionar que las docentes presentaron mayormente el aspecto de agotamiento emocional en tan solo pocos meses de haberse iniciado el periodo lectivo de clases, los factores que pueden afectar a las docentes estarían relacionados con las actividades educativas, la carga horaria y dificultades a nivel socio-económico que puedan estar experimentando (Fernández, 2002).

Adicionalmente la muestra del presente estudio estuvo conformada solo por mujeres, por ende surge la pregunta ¿Por qué no existen hombres docentes en educación infantil?, según Fernández (2001) una de las razones radica en la proyección pública de una función doméstica que tradicionalmente ha sido femenina, debido a que las mujeres suelen concentrarse más en el tipo de funciones domésticas, de sanidad o trabajo social,

y que éstas tienden a socializar las funciones que han ejercido por mucho tiempo, vale la pena profundizar en este tipo de estudios para futuras investigaciones.

Conclusiones y Recomendaciones

La presente investigación tuvo como objetivo describir y explicar el Burnout en docentes de educación inicial de la ciudad de Guayaquil, encontrando niveles moderados del síndrome como consecuencia del contexto educativo en el cual se desenvuelve la práctica cotidiana. Los resultados ponen en evidencia que el burnout afecta el clima social escolar y la gestión pedagógica del docente al estar expuestos constantemente a varios factores de su entorno y que también perjudica a los alumnos con respecto a la calidad de enseñanza, como se mencionó al inicio del estudio los cambios que se han producido en los últimos años y la situación que vive el país tienen un impacto en la calidad de vida laboral.

Aunque no se haya evidenciado en la mayoría de las docentes altos niveles de burnout, es posible que al final del periodo lectivo estas docentes que estaban en rangos moderados se encuentren en rangos altos y las que estaban en rangos bajo ya se encuentren en niveles moderados de este síndrome. Es importante que los docentes se hagan conscientes de este síndrome que afecta su salud y que puedan tomar medidas de prevención que mejore su estado emocional, físico y mental, la profesión docente debe ser valorada y considerada como una profesión respetable debido a las exigencias del trabajo y condiciones sociales.

Se recomienda realizar una continuación de este estudio donde se aplique un enfoque cualitativo-cuantitativo, que pueda aportar información valiosa y profunda para

SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL

elaborar estrategias de afrontamiento y de capacitación continua que permitan al docente mejorar el clima escolar y su gestión con la finalidad que el docente tenga una calidad de vida satisfactoria.

Referencias

- Amador, R. R. (2014). Estrés y burnout en docentes de educación media superior. *Medicina Salud y sociedad*, 119-141. Recuperado de http://cienciasdelasaluduv.com/site/images/stories/4_2/01.pdf
- Arias, W. L., y Jiménez, N. (2013). Síndrome de Burnout en docentes de Educación Básica Regular de Arequipa. "Educación" VOL XXII, <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/viewFile/5291/5288>
- Aris, N. (2009). El síndrome de burnout en los docentes. *Electronic Journal of research in Educational Psychology*, 829-848. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?303>
- Balseca, M. (2013). *Gestión pedagógica en el aula: "Clima social escolar, desde la percepción de estudiantes y profesores del séptimo año de educación básica de los centros educativos Oscar Efrén Reyes y Pichincha, de la ciudad de Quito, provincia de Pichincha, en el año lectivo 2011-2012."*. Universidad Técnica Particular de Loja. Quito
- Cassullo, G. (1998). Algunas consideraciones acerca del concepto de clima social y su evaluación. *Universidad de Buenos Aires- Facultad de psicología*, 10-12.
- Cárdenas, M., Méndez L., y González, M. (2014). Evaluación del Desempeño Docente, Estrés y Burnout en Profesores Universitarios. *Revista Actualidades Investigadas en Educación*, 1- 44
- Cornejo, R., & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos. *Última Década*, 11-52.
- Currículo Educación, I. (2014). Ministerio de Educación del Ecuador. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/CURRICULO-DE-EDUCACION-INICIAL.pdf>
- Díaz, F., López, A. M., & Varela. M. (2010). Factores asociados al síndrome de burnout en docentes de colegios de la ciudad de Cali, Colombia. *Revistas Javeriana*, 217-227. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/viewFile/649/1531>

- De Calidad Educativa, E. (2012). Ministerio de Educación del Ecuador. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/documentos-pedagogicos>
- Dominguez, C. M. (2011). La Innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa*, 61-86. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/15/13>
- Educación, C. (2015). Reglamento General de la LOEI. Recuperado de <http://educaciondecalidad.ec/ley-educacion-intercultural-menu/reglamento-loei-texto.html>
- Ejecutiva, F. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Recuperado de <http://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/06/Anexo-b.-LOEI.pdf>
- Fabara, E. (2013). *Estado del arte de la formación docente en el Ecuador*. Quito: Contrato Social por la Educación.
- Fernández, M. (2002). Desgaste psíquico (burnout) en profesores de educación primaria de Lima metropolitana. *Persona*, 27-66.
- Fernandez, M. (05 de 2001). *La feminizacion de la docencia*. Recuperado de researchgate: https://www.researchgate.net/publication/39139782_La_feminizacion_de_la_docencia_algo_mas_que_una_anecdota
- Gil Monte, P. (2003). Burnout syndrome: ¿síndrome de quemarse por el trabajo, desgaste profesional, estrés laboral o. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 181-197.
- Gil-Monte, P. R. & Marucco, M. (2006). Síndrome de Quemarse por el Trabajo (burnout) en médicos. *Medicina y Sociedad*, Recuperado de http://www.medicinaysociedad.org.ar/publicaciones/20_junio2006/20_junio.htm
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill
- Marrau, C M; (2004). El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en Humanidades*, 53-68. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18401004>

SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL

- Maslach, C. (Septiembre de 2010). Entrevista con Christina Maslach: reflexiones sobre el síndrome de Burnout. (A. Juárez, Entrevistador)
- Ministerio de Educación, (04 de 12 de 2014). *Ministerio de Educación*. Recuperado de Educacion.gob.ec: <http://educacion.gob.ec/ecuador-mejoro-su-sistema-educativo-en-los-ultimos-7-anos/>
- Milici, N & Aron, A. M. (2000). Cimas sociales toxicos y Climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhé*, 117-123. Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/445>
- Miranda, N. & Echeverry, A. (2011). La gestión escolar en la implementación. *Ikala Revista de lenguaje y cultura*, 72. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v16n29/v16n29a4.pdf>
- Molina, N. P. (diciembre de 2006). *El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio*. Recuperado de Scielo: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200010
- Murillo, P. B. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos,. *Revista de Educación*, 375-399. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_16.pdf
- Navarro, M. (2002). La gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura. *Revista de los Talleres Regionales de Investigación Educativa*. 44-57. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Gesti%C3%B3n%20escolar-esc.%20b%C3%A1sica.pdf>
- Ochoa, G. M. (2005). La escuela como contexto socializador . *Mesas Redondas*, 319-338.
- Pérez, J. (2009). Seguridad y salud en los docentes. *Gestión práctica de riesgos laborales: Integración y desarrollo de la gestión de la prevención*, (58), 30-35. http://www.intersindical.es/boletin/laintersindical_saludlaboral_07/archivos/prevenciondocente.pdf

- Quiceno, M., & Vinaccia, S. (2007). Burnout: "síndrome de quemarse en el trabajo (SQT)". *Acta Colombiana de Psicología*, 117-125.
- Salanova, M., Llorens, S., & García-Renedo, M. (2003). ¿ Por qué se están quemando los profesores?. *Prevención, trabajo y salud*, 16-20. Recuperado de http://comisionnacional.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/TextosOnline/Rev_INSHT/2003/28/seccionTecTextCompl3.pdf
- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: institucion, relaciones y saberes*. Recuperado de Academia: http://www.academia.edu/3996831/LA_TRAMA_DE_LA_ESCUELA_SECUNDARIA_Etelvina_Sandoval
- Vargas, J. LL. (2008). Análisis de cinco desafíos en el ejercicio de la Administración Educativa. *Revista electrónica Actualidades investigativas en Educación*. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9307/17769>
- UNESCO. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente*. Chile: Alfabetas Artes Gráficas

A n e x o s